

Bibliographie

- AL HACHEMI (A.), *Al quaouaïd al assassya fi al lougha alârabya* : Les principes de base en langue arabe, Dar al fikr Beirout, 1935.
- BESSE (H) – PORQUIER (R.), *Grammaire et didactique des langues*, éditions Didier, Paris 1991.
- BOUGUERRA (T.), *didactique de F L E dans le secondaire algérien*, OPU Alger, 1991.
- CADIOT, (P.) *Les prépositions abstraites du français* Paris Armand Colin, 1997.
- CERVONI, (J.) *la préposition, étude sémantique et pragmatique*, Paris Duculot, 1991.
- DWEIK, B. (2000), «Bilingualism and the problem of linguistic and cultural interference», *Arabic language and culture in a borderless world*, Kuwait University, p. 224-237.
- FAYADH (S.), *Al nahou al âsri* : Grammaire moderne de l'arabe, Al Ahram, Le Caire, 1995.
- FREI (H.), *Grammaire des fautes*, librairie Paul Genthner, Paris, 1929.
- MILED (M.) « *Identité linguistique et didactique convergente dans un contexte bilingue : l'exemple du français et de l'arabe au Maghreb* » In *Plurilinguisme et enseignement (ouvrage collectif coordonné par Martinez (P) et Al II)*, Riveneuve 2008.
- MORSLY (D.), *Le français dans la réalité algérienne*, thèse de doctorat d'état Université R. Descartes, Paris V, Sorbonne 1988.
- ROULET (E.), *Langue maternelle et langues secondes, vers une didactique intergrée*, Hatier, 1990.
- SEGUIN (R.), *L'élaboration des manuels scolaires, guide méthodologique*.
- TALEB IBRAHIMI (K.), *les Algériens et leur (s) langue(s)*, éd. Hikma, Alger 1997.

-
- 1- «Vers quel statut et pour quel enseignement du français dans l'Algérie de demain ?» Le titre de notre intervention au 13e congrès mondial de la FIPF (Durban Juillet 2012)
 - 2- Les exemples qui ont servi d'illustration pour cette fiche proviennent de productions libres d'élèves qui nous ont servi dans un travail d'évaluation dans l'emploi des prépositions.

en certains points, ils ne se recoupent jamais tout à fait.

Comme il a été démontré lors de notre étude comparative des deux systèmes,

- deux prépositions qui paraissent similaires peuvent présenter des valeurs différentes d'une langue à une autre suivant les constructions ou les contextes d'utilisation ;
- certains verbes transitifs en arabe sont intransitifs en français et vice-versa ;
- deux expressions identiques au niveau du sens ne sont pas construites forcément de manière similaire dans les deux langues...

Mais malgré le constat maints fois établi par de nombreuses études quant à l'origine de nombreuses erreurs de français commises par nos apprenants qui proviennent des interférences avec l'arabe, ni dans les programmes ni dans les manuels scolaire, il n'est tenu compte du fait que dans l'interlangue de l'élève, il y a déjà un acquis, tout un substrat qui provient de la L1 et dont la prise en compte permet de prévenir et de limiter ainsi par un traitement approprié ce genre d'erreurs.

Cette prise en compte de L1 permet une meilleure transition vers L2 en permettant au maître de s'appuyer sur les similitudes entre les deux systèmes et en exploitant les phénomènes de transfert d'une langue à une autre. Les interférences aussi sont prises en compte dans cette orientation convergente.

Même si la linguistique contrastive n'a pas soulevé la question de l'appropriation des deux langues par l'apprenant, elle a apporté des bases solides à la comparaison des deux codes linguistiques pour le compte d'une description rigoureuse des erreurs aux plans phonétique, syntaxique et lexical.

C'est sur ces phénomènes de transfert que peut se concevoir la perspective d'une didactique convergente de L2 avec L1 et l'un des principes qui fondent cette approche donc est de partir de l'acquis de l'élève (répertoire cognitif, langagier et culturel en L1) pour accéder à L2.

Ainsi pour la construction d'une progression d'apprentissage du français, aussi bien pour le concepteur d'un manuel que pour le maître, il importe de partir de l'expérience grammaticale ou culturelle déjà intériorisée en arabe chez l'apprenant.

Avec l'avènement de cette didactique on est, en définitive, aux antipodes des approches qui considéraient L1 comme un obstacle pour l'enseignement d'une L2 à cause des problèmes d'interférences.

En effet les tenants du béhaviourismes et des méthodes SGAV confortés alors par le structuralisme triomphant selon lequel, les langues sont des systèmes qui opèrent, chacune à sa façon, des découpages différents dans le réel, ont vite fait de transformer la tête de l'apprenant en «tabula rasa» en prenant toutes les précautions pour que tout recours à la L1 soit banni lors des échanges langagiers menés selon un processus de stimulus-réponse.

Ces exercices exécutés à un rythme très rapide pour éviter à l'apprenant de réfléchir dans la L1 et de traduire ensuite, ont pour but de mobiliser artificiellement les mêmes mécanismes que ceux qui sont activés lors de l'apprentissage de la langue maternelle.

Il n'y a rien de plus artificielle que cette situation. Il n'est pour s'en rendre compte que d'observer le comportement de locuteurs ne maîtrisant pas assez une langue en situation d'interaction réelle. Le geste, la mimique, la paraphrase... sont autant de moyens pour pallier, réguler les échanges verbaux en corrigeant les ratés de la communication.

Le sens circule et se construit dans une dynamique tout au long de l'échange selon un processus où entrent en ligne de compte des phénomènes d'anticipation, de vérification, de ratés et de correction même quand il s'agit de locuteurs maîtrisant parfaitement la langue de l'interaction.

Pour conclure, nous dirons que notre option pour la didactique convergente proposée comme choix méthodologique d'enseignement du français découle de notre constat d'un nombre relativement important d'erreurs d'interférences avec l'arabe souvent rencontrées lors des productions des usagers du français, tous publics confondus apprenants au niveau des trois paliers de l'éducation ou étudiants à l'université.

Ces erreurs affectent plus particulièrement le système prépositionnel. Ainsi, pour écrire, nos apprenants qui ne maîtrisent pas le français procèdent à des repérages à partir des structures de l'arabe qu'ils connaissent le mieux : d'où le nombre important d'énoncés erronés dus à un calque qui procède d'une copie pure et simple des structures de L1.

Or les deux micro-systèmes des prépositions en français et en arabe fonctionnent différemment. Même s'ils présentent quelque similitude

acquérir implicitement d'abord puis explicitement les structures propres à la langue française.

- La remédiation doit amener les élèves à réfléchir sur le sens de leurs productions.

6. Activités de formation des enseignants

Consignes	Modalités de réalisation	Supports
<ul style="list-style-type: none"> - Analyser une production d'élève et détecter les erreurs affectant le GNP affectant une catégorie grammaticale - Faire émerger des explications des erreurs commises par référence à la langue arabe. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 copie pour tous ou toutes les copies des élèves distribuées aux enseignants - Travail par groupes ou individuel 	Copies de production d'élève
Élaborer des exercices de pratique orale de la langue visant l'emploi du GP	Fiche de remédiation à élaborer par les enseignants.	Assister tout d'abord à un cours de français pour y relever les erreurs.
Élaborer des exercices de pratique écrite de la langue visant l'emploi d'une catégorie grammaticale		Exercices lacunaires à compléter
Analyser les erreurs des apprenants dans un exercice d'identification et de discrimination des prépositions pour en connaître l'origine	<ul style="list-style-type: none"> -toutes les copies des élèves distribuées aux enseignants - Travail par groupes 	Exercice d'identification de prépositions (avec distracteurs) soulignés dans un texte
Analyse des représentations que se font les apprenants de certaines catégories grammaticales (en l'occurrence, les prépositions)	Il ne s'agit nullement de rechercher une définition en termes métalinguistiques précis	Essais de définitions par écrit ou oralement

- b. La compétence visée et les objectifs spécifiques.
- c. Des exemples de difficultés récurrentes des élèves et éventuellement l'interprétation de ces erreurs en référence à la langue arabe.
- d. L'analyse de la notion en L1 et L2.
- e. Quelques présupposés linguistiques et didactiques à la base des activités de formation.
- f. Des exemples d'activités que le formateur peut proposer aux enseignants »

Un exemple de fiche : le groupe prépositionnel²

1. Compétence visée : Au terme de la formation l'enseignant de français sera capable d'élaborer des fiches portant sur l'emploi du groupe prépositionnel en tenant compte des spécificités du système de la langue arabe.

2. Objectifs spécifiques

- Élaborer des activités d'enseignement-apprentissage et de remédiation pour éviter les erreurs d'emploi de la préposition introduisant le GP.
- Élaborer des activités d'enseignement-apprentissage et de remédiation pour éviter les erreurs d'emploi du complément et de l'attribut.
- Élaborer des activités d'enseignement apprentissage et de remédiation pour éviter les erreurs sur le déterminant contracté.

3. Difficultés récurrentes des élèves

Erreur	Interprétation
1. "je me souviens même (...) la date"	Du fait de la non maîtrise de la structure de la phrase en L2,
2. "la finale (...) la coupe du monde"	il y a transfert /traduction de L1 en L2.

4. Spécificités des contenus en L1 et en L2

En français	En arabe
-Un verbe est intransitif en français : « se souvenir »	-Son équivalent en arabe ne l'est pas forcément.
-le complément du nom est introduit par la préposition	-ce n'est pas le cas en arabe.

5. Présupposés linguistiques et didactiques

- L'élève a tendance à s'enfermer dans le raisonnement propre à sa langue maternelle.
- L'approche communicative est à privilégier en vue de faire

8. Méthodologies d'élaboration des fiches de formation

- L'élaboration de chaque fiche doit prendre en compte les fonctionnements langagiers dans les deux langues et les différences entre les deux systèmes L1 et L2.

- Amener les formateurs puis les enseignants à procéder à la comparaison des systèmes linguistiques dans certains cas.

- Tenter de cerner les difficultés pour proposer des stratégies de remédiation. C'est cette voie que la linguistique contrastive a frayée et qu'il nous convient de revisiter

Chaque fiche a donc deux orientations :

- Une orientation linguistique : comparaison d'un fait de langue (les prépositions, par exemple) dans les deux systèmes en précisant leurs spécificités (les deux systèmes).

- Une orientation didactique : des propositions d'activités à proposer aux enseignants dans la manière de traiter ce fait de langue en L1 et en L2.

Ces fiches investissent trois domaines, donnant lieu à une réflexion grammaticale, textuelle ou culturelle et qui feront l'objet d'une intervention didactique.

. **La langue** : Ce volet ne paraît pas poser de grosses difficultés aux concepteurs des fiches grâce aux études comparatives et contrastives qui constituent le point de départ de cette démarche.

. **Le discours** : Par contre, dans cet axe, cette démarche s'avère limitée par le fait qu'en arabe, les recherches dans ce domaine n'ont pas été assez développées. D'ailleurs certains didacticiens de l'arabe pour leurs travaux sur la typologie des textes et des discours s'appuient sur ceux du français.

. **La culture** : Pour traiter des thèmes (tolérance environnement...), on conçoit des fiches à deux entrées :

1. l'entrée thématique qui comporte les axes et les informations traités en français et en arabe.

2. L'entrée didactique qui concerne le traitement du thème dans un manuel d'arabe et dans un manuel de français.

Une précaution à prendre, par rapport à cet axe est le respect de l'univers culturel ainsi que l'approche méthodologique de chaque langue.

Chaque fiche se conforme au canevas suivant :

« a. Le titre de la fiche (un aspect grammatical, une activité de lecture, de production orale, de production écrite, un thème culturel...).

l'arabe et du français

- Des perceptions différentes des langues ; des attitudes parfois négatives, voire conflictuelles vis-à-vis du français sont observés chez des apprenants.

- Et pour ce qui est des initiatives engagées

- les amorces vers cette convergence se manifestent à des degrés variables d'un pays à l'autre à travers ;

- le choix d'une entrée pédagogique commune à toutes les disciplines fondée sur l'approche par les compétences ;

- engagement d'enseignants de français et d'arabe dans une réflexion pédagogique commune, favorisée par l'organisation de sessions de formation qui les regroupent ;

- prise en compte des interférences lors de certaines pratiques de l'évaluation.

7. Un référentiel de compétences à faire acquérir chez les enseignants

Le guide du formateur les résume ainsi :

- **«Compétence terminale**

Développer chez les enseignants de français des comportements et des pratiques susceptibles d'améliorer l'enseignement du français par un recours au système de la langue arabe et aux démarches de son enseignement.

- **Compétences spécifiques**

- maîtriser la langue française et avoir un seuil de maîtrise de l'arabe (ou être informé de certains faits linguistiques spécifiques à l'arabe) ;

- avoir des compétences métalinguistiques en français et un seuil en arabe ;

- analyser les programmes de français selon la perspective de la convergence, en se référant à une grille simple, et être informé des programmes d'arabe ;

- décrire et analyser des séquences didactiques de français, en se référant à une grille simple, tout en étant informé des contenus des manuels d'arabe ;

- évaluer les acquis et les progrès des élèves en français en identifiant les erreurs dues aux interférences et en proposant des remédiations adéquates ;

- élaborer des fiches en didactique convergente portant sur les différents volets, objet d'enseignement dans les deux langues (langue, discours, culture) »

4. Précautions à prendre dans l'application de cette didactique

. **Au plan des deux systèmes linguistiques :** «Convergence» ne signifie ni alignement d'une didactique sur une autre ni transposition pure et simple de la méthodologie de l'une à celle de l'autre. Ceci est d'autant plus vrai que le degré de proximité entre l'arabe et le français est très réduit à cause de leurs systèmes linguistiques très différents et parce qu'ils obéissent à deux cultures grammaticales éloignées.

. **Au plan des pratiques pédagogiques :** *La langue arabe ne doit pas constituer une solution de refuge au moment où le maître et l'apprenant se sentent dans une situation d'insécurité linguistique et il ne s'agit pas non plus de recourir à l'alternance codique en classe.*

5. Opportunité de définir le statut des langues en présence : Il est utile de définir, en amont le statut de l'arabe et du français pour délimiter les fonctions institutionnelles et éducatives ainsi que le type de contact des deux langues.

Selon que le français a un statut de LS (avec des particularités institutionnelles et socioprofessionnelles déterminées – des perceptions spécifiques) ou de LE (avec des objectifs essentiellement communicatifs), ces contacts sont variables.

Concernant l'Algérie, nous avons montré la difficulté qu'il y avait de cerner un statut reconnu de la langue française dans les textes officiels et toute la littérature consacrée à la question.¹

6. Etat des lieux et perspectives de recherches en didactique convergente

. **Du côté des recherches linguistiques :** La linguistique contrastive a apporté des bases solides à la comparaison des deux codes linguistiques pour le compte d'une description rigoureuse des erreurs aux plans phonétique, syntaxique et lexical mais elle n'a pas soulevé la question de l'appropriation des deux langues par l'apprenant.

. **Du côté des actions pédagogique dans les systèmes éducatifs arabes :** On constate

- Pour ce qui est des entraves
 - des réticences de la part des institutions ou des enseignants vis-à-vis de cette démarche ;
 - Que le recours à L1 est perçu comme une régression en langue française autant par les enseignants que par les élèves ;
 - Une coordination très réduite, voire inexistante entre les concepteurs des programmes et des manuels scolaires notamment de

sur les contextes éducatifs et sociopolitique.

En deçà des réalités du travail didactico-pédagogique (construction de l'enseignant, d'un curriculum avec son organisation, sa progression, ses activités, son évaluation), c'est la dimension des cultures du langage et des langues qui retient l'attention.»

3. Opportunité de cette approche convergente dans le cas du monde arabe : Les assises épistémologiques et les fondements qui justifient et explicitent cette approche sont

. **Un fondement étique :** La promotion d'une «culture de la convergence» dans le système éducatif constitue un principe étique. Une culture de la diversité linguistique permettrait à l'enseignant et à l'apprenant d'acquérir la capacité de relativiser et ainsi de favoriser des comparaisons positives, loin de toute hiérarchisation ou esprit de chauvinisme.

. **Un fondement sociolinguistique :** L'école qui a recours à un bilinguisme véhiculaire ou à une diversité linguistique peut avoir un rôle d'appui pour mettre en œuvre les moyens pédagogiques appropriés à un renouvellement méthodologique globale des langues et en favorisant ainsi la convergence de leurs didactiques.

. **Un fondement psycholinguistique :** L'un des principes qui fondent cette approche est de partir de l'acquis de l'élève (répertoire cognitif, langagier et culturel en L1) pour accéder à L2. Ainsi pour la construction d'une progression d'apprentissage du français, aussi bien pour le concepteur d'un manuel que pour le maître, il importe de partir de l'expérience grammaticale ou culturelle déjà intériorisée en arabe.

. **Un fondement didactique :** Les arguments d'ordre didactique qui plaident en faveur de cette approche sont :

- «c'est le même élève qui évolue dans un environnement pédagogique où les deux langues sont dispensées»

- «un même phénomène de la vie quotidienne ou une même notion peuvent être appréhendés à travers des éclairages disciplinaires convergents».

Cette prise en compte de L1 permet une meilleure transition vers L2 en permettant au maître de s'appuyer sur les similitudes entre les deux systèmes et en exploitant les phénomènes de transfert d'une langue à une autre. Les interférences aussi sont prises en compte dans cette orientation convergente.

la Formation» de l'OIF, élaboré par le réseau «monde arabe» mentionne trois niveaux où peut être traitée cette problématique de la convergence :

- Une harmonisation des approches et des méthodes d'enseignement des langues en présence (en l'occurrence le français et l'arabe) dans le système éducatif ; cette perspective en amont nous situe au niveau de l'élaboration des curricula et concerne les concepteurs des programmes et des manuels scolaires ;

- Une prise en compte du système linguistique et des démarches d'enseignement de l'arabe dans la préparation et la mise en œuvre d'un cours de français ; cette orientation prend appui sur la comparaison de faits linguistiques dans les deux langues éclairant les difficultés de l'apprenant ; de même, elle s'interroge sur les acquis visés dans l'enseignement de l'arabe, comme un facteur d'amélioration de l'apprentissage du français. Cette dimension de la didactique convergente implique essentiellement les enseignants dans leurs pratiques de conception et de réalisation de leurs cours de français ;

- Une conception de l'enseignement fondée sur une concertation et un travail en équipe des enseignants des deux langues appelés à définir des thématiques de travail communes ou complémentaires, la conception de progressions dans les deux langues et de démarches harmonies ;

- Le présent guide s'inscrit davantage dans la seconde problématique, mais propose aussi des orientations à engager pour promouvoir les deux autres dimensions.

La didactique convergente est une approche «héritée» du livre fondateur *«Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée»* (Hatier, 1980) d'Eddy Roulet qui a lancé une réflexion qui se développe dans différents programmes de recherche dans les contextes où s'impose le besoin de réfléchir sur les enseignements/apprentissage de langues en contact dans les systèmes éducatifs.

Les termes de «convergences», d'«intégration», d'«adaptation» traduisent, à travers les titres d'ouvrages ou de projets, différentes nuances dans les orientations, compte tenu de la diversité des contextes linguistiques, éducatifs et culturels ; cela suppose donc «une réflexion d'ensemble sur les langues en présence, les idéologies linguistiques qui accompagnent ces langues, les cultures métalinguistiques des enseignants et des apprenants ainsi qu'une prise

Mouaziâou ‘Ibarid → le facteur

Siyaaratou ‘l’sâafi → une ambulance

1.7. CN en arabe et le nom épithète en français : Il existe en français sur le plan de la forme une structure qui correspond au CN en arabe (*almoudhaf ilayh*) : c’est *le nom épithète*. Dans les constructions syntaxiques du type N1 + N2, N2 joue par rapport à N1 le même rôle qu’un adjectif qualificatif ou qu’un complément du nom : *Un gâteau maison ; un homme femme ; un trafic monstre...etc.*

La fréquence de ce type de constructions est rare mais elle correspond parfaitement à la structure du CN en arabe. Ainsi certaines interférences proviendraient des similitudes qui existent entre les deux structures : l’apprenant procéderait par analogie avec une structure voisine en français (*le nom épithète*) en généralisant la même à tous les cas d’emploi du complément du nom.

1.8. **Les systèmes prépositionnels en arabe régulier et en arabe dialectal** : Malgré deux systèmes très voisins, le nombre de prépositions en arabe dialectal est moins important qu’en arabe régulier :

- certaines prépositions comme *ân, ila* ne sont pas employées. Elles sont remplacées par d’autres prépositions, généralement *âla* et *li*.

Yatahadathou *ân* ‘l maoudhoâ / Yatkalam *âla* ‘l maoudhoâ → il parle du sujet

Yathhabou *ila* ‘daari / Yamchi *lidaar* → il part à la maison

- les contraintes distributionnelles sont aussi parfois différentes : *talaâ* ‘soulam (arabe régulier) / *talaâ* âla ‘soulam (arabe dialectal) → il a grimpé sur l’échelle.

2. Le cadre conceptuel pour la didactique convergente :

La didactique convergente est un domaine qui est encore en gestation mais dont les débuts nous paraissent prometteurs. Des travaux qui relèvent de ce domaine et qui sont inscrits dans un programme de l’OIF sur l’«*enseignement du français en contexte multilingue*» ont fait l’objet d’une table ronde au congrès de la FIPF en juillet 2008 au Québec. Les mêmes travaux ont fait l’objet réitéré de nombreuses conférences au dernier congrès mondial de la FIPF à Durban (Afrique Du Sud). Le «*guide du formateur d’enseignants en didactique convergente*», émanant de la «*Direction de l’Education et de*

français comme nous pouvons le constater dans les exemples qui suivent.

D'une part, avec *de* on a bien

Je suis mort **de** fatigue → Ana mayt **min** 'taâb ;

mais aussi

Mon cœur est plein **de** joie → galbi mamlou' **bi**'sourour ;

J'habite loin **de** la ville → 'skoun baâid **ân** 'Imadina

Comme on a d'autre part avec *min*

sondok *min* 'lfaouakih → une caisse *de* fruits ;

sondok *min* 'lkhachab → une caisse *en* bois ;

el ghalato *min* ka → c'est de ta faute.

Nous avons constaté que des formulations telles que **“une caisse de bois”*, **“une bague d'or”*, **“la faute de toi”* ...etc. constituent un type d'erreurs assez répandu dans l'expression des apprenants. Ceci est du sans conteste à l'assimilation pure et simple de la préposition *min* en arabe à la préposition *de* en français.

- Parfois le complément de l'adjectif, en arabe, est introduit sans le biais de la préposition :

Taouilou / kassirou lkaamati (grand / petit de taille)

- Les contraintes distributionnelle de l'adjectif avec son complément en français ne sont pas les mêmes qu'en arabe.

On a bien pour

Taouilou / kassirou lkaamati → grand / petit de taille

- Mais on aura plutôt pour

Moutaouassito lkaamati → de taille moyenne

Certaines expressions en français comme *blanche de peau*, malgré une structure $\bar{\kappa}$ identique à celles du cas précédent (grand/ petit de taille) se traduisent différemment. Ici, *“blanche de peau”* se traduira plutôt par *“qui a la peau blanche”* et on aura

Blanche de peau → thou bachra baydha'

Aux différences de structures entre CN en français et CN en arabe signalées déjà, nous pouvons ajouter que

- A la structure Prép. + N en français, correspond parfois N+ Adj. En arabe :

Travail en groupe → âmal djamaâi

Bateau à vapeur → bakhiratoun boukharayatoun

Condamnation par contumace → houkm ghyabi

- A la structure N + CN en arabe on a N en français

genre, une spécification... : *baytou djar* (une maison de voisin).

1.4.2. L'apport au plan expressif : Pour ce cas, les éléments qui remplissent la fonction de N1 sont des noms dérivés d'adjectifs qualificatifs, de participes ou d'éléments similaires existant en langue arabe. Le sens qui s'établit entre N1 et N2 ne peut être rapproché de celui d'aucune des quatre prépositions et il n'y a là, non plus d'expression d'identification ou de spécification comme il a été décrit dans le cas précédent.

- Mandharoun djamiloun (un beau paysage) → Djamalou 'Imandhari (la beauté du paysage)
- Kamatoun taouilatoun (grande taille) → tolou 'lkamati (la grandeur de la taille)
- Darsoun maktoub (un cours écrit) → kitabatou 'dersi (l'écriture du cours)

1.5. La préposition *min* : L'emploi le plus fréquent des prépositions en arabe est celui de *min* dont le sens peut être rendu dans la majorité des cas par celui de la préposition *de* en français. C'est la plus usitée, notamment, pour introduire

- Le complément du nom avec emploi prépositionnel :
Djamaâ min 'l'oualed (un groupe d'enfants).
K's min 'laben (un verre de lait).
- Le complément de l'adverbe :
'nadjah yatatalabou kathir mina lmadjhoud
(La réussite exige beaucoup d'efforts).
- Le complément de l'adjectif :
Ana mortadjifou mina lbardi
(je suis transi de froid).
- Le complément du verbe
Kharadja mina 'dari (il est sorti de la maison).

1.6. Divergences des structures en français et en arabe :

Les exemples précédents ne doivent pas faire illusion même s'ils permettent d'observer quelques recoupements dans l'emploi des prépositions *min* et *de*. Il n'existe pas une homologie parfaite entre ces deux prépositions.

- Il existe, d'une part, les contextes où à la préposition *de* peuvent correspondre différentes prépositions en arabe comme il existe aussi, d'autre part, les contextes où c'est à la préposition *min* que peuvent correspondre différentes prépositions ou structures en

recours, pour la plupart d'entre eux, au calque et à la traduction littérale de l'arabe vers le français.

1.4. Deux types d'apports pour le complément du nom en arabe

En fait l'absence de la préposition, sa présence sous-jacente (implicite) ou manifeste dans le complément du nom en arabe sont des aspects traduisant l'existence de structures dont l'origine est différente.

Fayadh, S. (1995, 152) considère qu'il y a deux types d'apports pour le complément du nom : l'apport au "plan du sens" et l'apport au "plan expressif".

1.4.1. L'apport au plan du sens : Pour ce cas, l'apport du sens par le complément du nom s'établit conformément à celui qui est susceptible d'être introduit par l'une des prépositions *min* (من) (de), *fi* (في) (dans), *ellaam* (ل) (pour), *el kaf* (ك) (comme) : les compléments du nom expriment dans les exemples qui suivent

- L'appartenance : *Baytou 'ldjari* → *Baytou li 'ldjari* (La maison du voisin)
- Le genre : *khatimou dhahabin* → *khatimou min dhahabin* (une bague en or)
- La modalité temporelle : *salatou el dhohri* → *salatou fi 'l dhohri* (la prière du soir).

La préposition sous-jacente dans le cas du CN est souvent *min* (de), parfois *fi* (dans), dans peu de cas *li* (pour) et la préposition *ka* (comme) qui n'apparaît que rarement dans les structures de ce genre.

Toutefois signalons quelques cas où les deux variantes du CN (avec et sans préposition) peuvent coexister : selon le contexte on peut avoir

- *khatimou thahabin* ou *khatimoun min 'thahab* (une bague en or).
- *kitaâtou khobzin* ou *kitaâtoun min 'lkhobzi* (un morceau de pain)
- etc

Sont attestés aussi des cas de figure plus rares certes, mais où le CN en arabe n'existe que sous la forme d'un groupe prépositionnel :

- *Biladou fi damaarin* (un pays en ruine)
- *Amr bi mohima* (ordre de mission)
- *Ka's mina 'lblastik* (verre en plastique)

Quand N2 est un nom déterminé (muni de l'article défini *el*), le complément du nom exprime la détermination : *baytou 'ldjar* (la maison du voisin) ; mais quand il n'est pas déterminé, il exprime le

Le complément du nom en arabe (*el moudhaf ilayh*) qui signifie littéralement “un nom qu’on a ajouté à un autre nom” est défini comme l’apport d’un nom N2 à un autre nom N1 qui en constitue le support pour le déterminer ou en spécifier la nature (Fayadh, S., 1995, 151).

Le nom support N1 est appelé *moudhaf* qui signifie littéralement “celui à qui on a ajouté N2”. Cette dénomination est appliquée quand la préposition n’apparaît pas avec le complément du nom ; ce qui est en règle générale, le cas en arabe.

Contrairement au français, la mise en rapport du nom N1 (*el moudhaf*) et de son complément déterminatif N2 (*el moudhaf ilayh*) se fait directement, sans l’intermédiaire de la préposition. En fait la nature de ce rapport qui est d’un autre ordre est à inférer des propriétés sémantico-syntaxiques des termes en question contrairement au français où l’apport sémantique de la préposition est souvent déterminant dans ce genre de constructions.

Sous-jacente ou implicite plutôt qu’absente dans cette structure selon Hachemi, A. (1935), la préposition n’apparaît dans la chaîne parlée qu’occasionnellement pour introduire une variation, une valeur spécifique due au contexte.

Introduit avec ou sans préposition, toujours est-il que le complément du nom (N2) est sujet aux modifications que nous avons déjà mentionnées.

Quant à N2, il doit être objet d’un certain nombre de restrictions : il est dépourvu de l’*El (etaârif)* à l’initiale et du *Noun (etenouin)* à la fin du mot qui sont les équivalents des articles définis et indéfinis en français. A titre de comparaison, nous donnons quelques exemples.

On a

- le livre du maître → Kitabou elmouâlim
- un salon de coiffure → Kaâtou el hilakati
- le son de la radio → Saoutou el mithyaâi

mais encore

- des habits pour l’hiver → malaabis el chita’
- machine à écrire → aalatou el kitaba
- lutte contre l’alcoolisme → moukafahatou el sakariyat
- documentaire sur les animaux → charit hayaouanat
- etc...

Cette correspondance imparfaite entre les deux structures - complément du nom en français (N1-prép-N2) et complément du nom en arabe (N1-N2) - est le plus souvent source d’erreurs par omission de la préposition dans les productions des apprenants car ils ont

sont traduites par des prépositions en arabe différentes de celles qu'on a l'habitude de leur associer et qui sont considérées comme leurs équivalentes ; ainsi cette correspondance n'est ni stable ni parfaite. Là distribution d'une préposition en français n'est pas la même que celle de la préposition qui lui correspond en arabe et vice-versa. Les exemples suivants en sont édifiants:

Avec (maâ/bi...)

6. L'enfant marche *avec* son père. / El waladou yamchi *maâ* abiihi.

7. L'enfant joue *avec* le ballon. / Elwaladou yalâbou *bi* al kora.

Îla (à, vers...)

8. Ali yadhabou *ila* al madrassa. / Ali va *à* l'école.

9. Ali yataouadjahou *ila* al baît / Ali se dirige *vers* la maison.

Fi (à, en, dans, chez...)

10. Ana *fi* al bayt. / Je suis *à* la maison.

11. Ana *fi* otlâ. / Je suis *en* vacances.

12. Ana *fi* ouadhia harija. / Je suis *dans* une situation inconfortable.

13. Ana *fi* bayti. / Je suis *chez* moi.

- En arabe, la préposition peut introduire un syntagme dont l'équivalent en français n'est pas forcément un groupe prépositionnel.

14. Akhbarahou 'l' tiba' **bi** 'nahou djidou maridhoun

GP

(Les médecins l'ont prévenu qu'il était gravement malade)

15. Youdjadadou fi kouli makanin nasoun baouassilou

(Il y a partout de braves gens)

- La fonction d'un GP en arabe n'est pas toujours celle d'un complément. Ses équivalents en français peuvent prendre différentes tournures.

16. **Mina** 'naas man laa youmarissou ayi riyadhatin

GP

(Il y a des gens qui ne pratiquent aucun sport.)

17. **Mina** 'shel djiden 'n tadjida halen lihadha 'lmouchkil

GP

(Il est très facile de trouver une solution à ce problème)

1.3. Complément du nom en arabe et complément du nom en français : Cette divergence de formes est plus manifeste encore entre la structure qui correspond au complément du nom en arabe ou complément déterminatif (*el moudhaf ilayh*) et celle du complément du nom en français.

- Celles qui sont pourvu d'un sémantisme proche de nature verbale sont au nombre de trois. Leur origine rappelle celle des prépositions du français *excepté, sauf, hormis* dont les formes sont celles d'anciens participes passés.

D'ailleurs, hors contexte, elles traduisent le même signifié qui exprime l'idée de l'exception. Ce sont *khala* (خلا), *âdaa* (عدا) *haacha* (حاشا).

- Les autres, les neuf qui restent sont considérées comme des morphèmes à part entière. Ce sont *elba* (ب) (avec, par), *min* (من) (de) *ila* (الى) (à, vers, pour), *fi* (في) (dans, en, à, chez), *ellaam* (ل) (pour) *roba* (رب) (si), *hatta* (حتى) (jusque), *waw el kism* (و) (par), *ta el kism* (ت) (par). On retrouve les deux derniers surtout dans des formules consacrées pour prêter serment, pour jurer...

Ainsi les prépositions sont définies par leur rôle syntaxique d'introducteur de compléments dont le rapport avec le verbe (quand il est intransitif), le nom ou le pronom ne peut s'effectuer sans le biais de la préposition. Dans la définition de la préposition, on prend aussi en considérations les modifications morphosyntaxiques qui affectent N2, le nom introduit par la préposition. Cette modification se traduit par la déclinaison de N2, l'affectation du phonème [i] (الكسرة) en final qui est le signe spécifique par lequel se manifeste la fonction syntaxique (*el djar*) du complément de la préposition, quand il s'agit d'un nom au singulier.

1. *Dhahaba abi ila asouki* (mon père est parti au marché)

2. *Koursi mina elkhachabi* (une chaise en bois)

Ces déclinaisons varient en fonction du nombre de N2 selon qu'il est au singulier, au duel ou au pluriel.

3. *Yandhourou ila 'lmoussafiri* (il regarde vers le voyageur)

4. *Yandhourou ila 'lmoussafirayni* (il regarde vers les deux voyageurs)

5. *Yandhourou ila 'lmoussafiriina* (il regarde vers les voyageurs)

A partir de l'observation et de la comparaison des découpages opérés par les grammairiens dans les deux systèmes de prépositions du français et de l'arabe, nous pouvons déduire un certain nombre de remarques:

- Il y a des éléments qui figurent dans une catégorie en L1 mais dont on retrouve les correspondants dans une autre catégorie en L2 sans explication à priori: cas de *tahta* (sous), *fawka* (sur), *kharidja* (hors de), *korba* (près de), *athnaa* (pendant).

- dans certains contextes, il y a des prépositions en français qui

1.1. Les systèmes des prépositions en français et en arabe :

La définition de la préposition en arabe est fondée sur sa fonction de liaison ou de relateur telle qu'elle existe dans le système du français. Cette fonction peut tout aussi bien être assumée par la préposition que par d'autres mots appartenant à d'autres catégories comme certains adverbes de lieu et de temps tels que *tahta* (تحت)(sous), *fawka* (فوق) (sur), *kharidja* (خارج) (hors de), *korba* (قرب)(près de), *athnaa* (اثنا) (pendant)...etc. mais qui correspondent à des prépositions dans le système du français. En fait il n'existe pas pour l'arabe la catégorie de la préposition à proprement parler comme celle qui existe en français. Ses éléments appartiennent à un ensemble de catégories plus vaste appelé *hourouf el maâni* (حروف المعاني) qui signifie "particules de sens". Ces éléments sont classés

- d'une part, par rapport à leur position : il y a ceux qui se placent avant le nom, ceux qui se placent avant le verbe et ceux qui sont susceptibles de figurer sur les deux positions, avant le nom et avant le verbe et

- d'autre part, par rapport à leur action : il y'a ceux qui n'entraînent aucune modification des mots avec lesquels ils sont employés (الحروف غير العاملة) comme c'est le cas pour les interjections et il y a ceux qui entraînent des transformations morphosyntaxiques ou morpho-lexicales des mots sur lesquels ils interviennent (الحروف العاملة).

Ces derniers se subdivisent en

- *houroufi el djar* (حروف الجر)
- *houroufi el nasb* (حروف النصب)
- *houroufi el rafaâ* (حروف الرفع)
- *houroufi el djezm* (حروف الجزم)

1.2. **Les prépositions en arabe** (*houroufi el djar*) : Celles qui constituent une catégorie de mots assez proches au plan syntaxique des prépositions françaises sont celles qui sont appelés *hourouf el djar*. Dans les grammaires de l'arabe on en mentionne dix-sept parmi lesquelles on distingue trois types de prépositions :

- Celles qui sont pourvues d'un sémantisme de nature substantivale. Elles sont au nombre de cinq. Ce sont *el kaf* (ك) (comme), *ân* (عن) (à propos de), *âla* (على) (sur), *moudh* (منذ) (depuis) et *mounthou* (مند) (depuis). Les deux dernières formes sont des variantes allomorphes de la même préposition.

(i devant une voyelle) [ɛ], [ʊ], [ɲ].

Pour B. Dweik (2000, 226), l'interférence dans les consonnes se réalise en raison de deux facteurs. D'abord, quand les consonnes existent seulement en L1 et sont absentes en L2. En second lieu, quand les consonnes diffèrent dans leur façon et endroit d'articulation.

Selon le même auteur l'interférence phonologique survient quand l'apprenant d'une langue seconde identifie un phonème de la langue cible par l'intermédiaire d'un phonème de la langue maternelle ; les deux phonèmes seront dès lors reconnus et réalisés comme étant absolument identiques.

Il est utile d'évoquer aussi le sens de l'écriture du français qui va de gauche à droite, en sens inverse de l'écriture de l'arabe, ce qui occasionne quelquefois chez les jeunes apprenants des problèmes de latéralisation (écriture et parfois lecture de syllabes à l'envers).

En outre, l'arabe est un système grapho-phonétique. A l'exception de quelques cas assez rares, l'écriture correspond à la prononciation et vice-versa, ce qui n'est pas le cas en français. C'est dire toute la difficulté que ressentira l'apprenant face à l'apprentissage d'une langue qui lui est doublement étrangère par les changements qu'elle impose à ses habitudes scripturales, à sa prononciation et qui de plus se présente à l'écrit sous l'aspect d'une orthographe qui lui paraît inintelligible : d'où l'intérêt du bilinguisme précoce ; d'où l'intérêt de l'intégration dans les programmes scolaires de l'enseignement des langues (L2, LS ou LE) le moins tard possible.

Concernant la conjugaison des verbes, le système de l'arabe est aussi plus simple que celui du français. Il existe trois formes en tout : une seule pour le passé, une autre pour exprimer tant le présent que le futur et une troisième qui s'emploie pour le mode impératif.

Pour le système des pronoms, en plus des formes pour exprimer le singulier et le pluriel comme en français, il existe en arabe deux formes pour exprimer le duel : l'une pour le masculin et l'autre pour le féminin.

Quant aux catégories grammaticales même si elles manifestent des regroupements quelque peu différents de ceux du français, nous retrouvons à quelques détails près les mêmes notions : des noms, des verbes, des adjectifs, des pronoms, des adverbes, des prépositions, des conjonctions etc.

La didactique convergente

Le système prépositionnel en français et en arabe

Mr DERRADJI AREZKI
Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou

Dans l'espoir que le travail de recherche puisse avoir un impact en amont sur la conception des programmes et des manuels scolaires, et partant sur la formation des maîtres, il n'est pas inutile de songer à mettre en place une réflexion dans le domaine de la **didactique convergente** du français L2 et de l'arabe L1.

En nous fondant sur ses principes, nous pourrions montrer tout l'intérêt et l'opportunité de cette approche pour suggérer des pistes et des démarches pour l'élaboration de fiches et la préparation des activités de formation pour les enseignants.

Pour ce faire, il sera donc utile de procéder auparavant à la comparaison du français et de l'arabe pour dégager les similitudes et les différences des deux systèmes de façon générale mais il s'agira surtout pour nous de centrer cette comparaison sur les systèmes de leurs prépositions qui constituent véritablement la pierre de touche de tout enseignement de la grammaire.

1. Comparaison des deux systèmes de l'arabe et du français : Issus de deux familles différentes, l'arabe du Chamito-sémitique et le français de l'Indo-européen, nous remarquons que ces deux langues présentent des différences fondamentales tant aux plans phonématique, morphologique, syntaxique et lexicale qu'au plan de l'écriture.

Au plan phonématique, l'arabe est une langue à consonantisme riche: elle possède vingt six phonèmes consonantiques sans compter le / w/ et le / y/.

Treize de ces consonnes n'ont aucun équivalent dans le français standard. Elles sont ث [t̤], ج [j], ح [h], خ [x], ذ [d̤], ط [t̤], ظ [ð], ص [s] ض [d̤], ع [ʕ], ق [q], ه [h], ء [ʔ] : d'où procède l'interférence au plan phonématique avec ses répercussions au plans de la graphie et de la morphosyntaxe (confusion de *du* et *de*, de *en* et *au*).

Le français présente également des consonnes qui sont absentes de l'arabe standard. Il y en a au moins six. Ces consonnes sont p, v, g, [j]