

# L'enseignement du français en Egypte

Problèmes linguistiques et pédagogiques

THÈSE

présentée par

Faïza Hefny ABOUL-NAGA

à la Faculté des lettres de l'Université de Neuchâtel  
pour obtenir le grade de docteur ès lettres

1965

*La Faculté des lettres de l'Université, sur le rapport de MM. les professeurs Fernand Brunner et Georges Redard, autorise l'impression de la thèse présentée par M<sup>lle</sup> Faïza Aboul-Naga, en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.*

*Neuchâtel, le 17 juillet 1964.*

*Le doyen :*

JEAN-BLAISE GRIZE

**L'enseignement du français  
en Egypte**

# Transcription phonétique

## Signes particuliers <sup>1</sup>

### 1. Transcription de l'arabe

|                |                    |                       |                 |
|----------------|--------------------|-----------------------|-----------------|
| Sons voyelles  | ç                  | dans <i>ħer</i>       | « chat »        |
|                | q                  | dans <i>bq:b</i>      | « porte »       |
|                | q                  | dans <i>qm</i>        | « mère »        |
| Sons consonnes | '                  | dans <i>'qb</i>       | « père »        |
|                | th                 | dans <i>thqlq:thq</i> | « trois »       |
|                | ħ                  | dans <i>ħari:r</i>    | « soie »        |
|                | ħ                  | dans <i>ħql</i>       | « vinaigre »    |
|                | dh                 | dans <i>dhqki</i>     | « intelligent » |
|                | š                  | dans <i>šqms</i>      | « soleil »      |
|                | š                  | dans <i>šahara:'</i>  | « désert »      |
|                | d                  | dans <i>d-agi:g</i>   | « bruit »       |
|                | ř                  | dans <i>řajr</i>      | « oiseau »      |
|                | z                  | dans <i>zari:f</i>    | « gentil »      |
|                | °                  | dans <i>°qmq</i>      | « travail »     |
|                | gh                 | dans <i>ghq:bq</i>    | « forêt »       |
|                | q                  | dans <i>qalqm</i>     | « crayon »      |
|                | h                  | dans <i>ħwq:'</i>     | « air »         |
| w              | dans <i>wq:ħed</i> | « un »                |                 |
| j              | dans <i>jqmi:n</i> | « droit »             |                 |

<sup>1</sup> Au système en usage dans l'*Encyclopédie de l'Islam*, nouv. édit., Leyde-Paris, 1960 ss., et dans les ouvrages de P. FOUCHÉ, que nous avons d'abord adopté, nous avons dû, par suite de difficultés typographiques, substituer un système particulier.

## 2. Transcription du français

|               |           |                   |                        |
|---------------|-----------|-------------------|------------------------|
| Sons voyelles | <i>e</i>  | dans <i>thé</i>   | ( <i>e</i> fermé)      |
|               | <i>è</i>  | dans <i>mère</i>  | ( <i>e</i> ouvert)     |
|               | <i>á</i>  | dans <i>sable</i> | ( <i>a</i> antérieur)  |
|               | <i>a</i>  | dans <i>pâte</i>  | ( <i>a</i> postérieur) |
|               | <i>o</i>  | dans <i>rôle</i>  | ( <i>o</i> fermé)      |
|               | <i>ò</i>  | dans <i>fort</i>  | ( <i>o</i> ouvert)     |
|               | <i>u</i>  | dans <i>fou</i>   |                        |
|               | <i>y</i>  | dans <i>tu</i>    |                        |
|               | <i>ø</i>  | dans <i>feu</i>   | ( <i>æ</i> fermé)      |
|               | <i>œ</i>  | dans <i>heure</i> | ( <i>æ</i> ouvert)     |
|               | <i>ə</i>  | dans <i>petit</i> |                        |
|               | <i>ẽ</i>  | dans <i>fin</i>   | ( <i>è</i> nasal)      |
|               | <i>ã</i>  | dans <i>banc</i>  | ( <i>a</i> nasal)      |
|               | <i>õ</i>  | dans <i>bon</i>   | ( <i>ò</i> nasal)      |
|               | <i>œ̃</i> | dans <i>brun</i>  | ( <i>œ</i> nasal)      |

(Une voyelle longue est désignée par deux points superposés après la voyelle en question.)

|                |          |                   |
|----------------|----------|-------------------|
| Sons consonnes | <i>š</i> | dans <i>chien</i> |
|                | <i>ž</i> | dans <i>joli</i>  |
|                | <i>ñ</i> | dans <i>lignc</i> |
|                | <i>ý</i> | dans <i>lui</i>   |
|                | <i>w</i> | dans <i>oui</i>   |
|                | <i>j</i> | dans <i>rien</i>  |

## INTRODUCTION

Depuis un peu plus d'une vingtaine d'années, les recherches de linguistique, générale et appliquée, ont enregistré des progrès considérables. Parallèlement, les problèmes posés par l'enseignement des langues vivantes ont de plus en plus retenu l'attention des psychologues et des pédagogues, guidés dans leurs recherches par les phonéticiens, les lexicologues, les grammairiens et les linguistes.

C'est aux Etats-Unis que l'on s'est d'abord préoccupé des problèmes de l'application des théories élaborées pour moderniser l'enseignement des langues étrangères<sup>1</sup>. De nombreux centres spécialisés furent ensuite créés dans plusieurs pays d'Europe, soit pour la recherche, soit pour la formation d'enseignants.

En France, en ce qui concerne la recherche appliquée à l'enseignement du français langue étrangère, le Centre du français élémentaire fut créé en 1951<sup>2</sup>. Il devint en 1959 le Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français (C.R.E.D.I.F.)<sup>3</sup>.

En 1959 également, fut créé le Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde (B.E.L.), tandis qu'en 1960 était institué le Centre de recherches pour l'enseignement de la civilisation (C.R.E.C.).

Par ailleurs, le Centre d'étude du vocabulaire français, fondé en 1959, se consacre, en collaboration avec le Centre de linguistique appliquée de l'Université de Besançon dirigé par M. B. Quemada, à des recherches dans le domaine lexicologique<sup>4</sup>. Des centres audio-visuels, soit le Centre de l'Ecole

<sup>1</sup> L'Institut d'anglais de l'Université de Michigan fut fondé en 1941, sous la direction du linguiste Ch. C. Fries. Cf. P.-R. LÉON, *Laboratoire de langues et correction phonétique*, p. 15, 64 et 86.

<sup>2</sup> Cf. *Le français fondamental* (1<sup>er</sup> degré), p. 6.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>4</sup> Les résultats de ces recherches peuvent être consultés dans les différentes publications périodiques du Centre, à savoir : les *Cahiers de lexicologie*, le *Bulletin d'information du laboratoire lexicologique*, les *Matériaux pour l'histoire du vocabulaire français* (mise à jour régulière des programmes de travaux). Ces publications peuvent être obtenues soit au Centre de linguistique appliquée, soit à la Librairie Didier, 4 et 6, rue de la Sorbonne, Paris V<sup>e</sup>.

normale supérieure de Saint-Cloud (créé en 1947) et le Centre de l'Université de Besançon, ont orienté leurs recherches vers le domaine de l'enseignement des langues étrangères par les moyens audio-visuels : magnétophone, disque, cinéma, radio, etc.

L'élaboration des méthodes d'enseignement et la conception du matériel pédagogique de ces centres tiennent compte tant des résultats acquis par les linguistes et les psychologues que de l'expérience des enseignants.

C'est dans l'intention de pouvoir faire bénéficier l'enseignement du français en Egypte de cette pédagogie nouvelle que nous avons élaboré cette étude. Nous lui avons assigné pour but de déterminer les problèmes auxquels nous nous sommes heurtée depuis que nous avons commencé notre enseignement du français aux élèves égyptiens des écoles préparatoires et secondaires générales.

Ce travail comprend deux grandes parties. La première concerne les problèmes linguistiques de l'enseignement du français aux Egyptiens. Elle est divisée en trois sections : le problème phonétique, le problème grammatical et le problème lexicologique. Dans chacune de ces sections, nous avons essayé de déceler, en partant de la langue maternelle des élèves, les difficultés que présente l'étude du français pour les élèves égyptiens. Ces difficultés reconnues, nous avons proposé, dans la deuxième partie de notre travail, des solutions pédagogiques susceptibles de faciliter les efforts entrepris pour les surmonter. En d'autres termes diagnostique, puis traitement.

Le fondement de nos recherches repose essentiellement sur les bases linguistiques, sociologiques et psychologiques de l'enseignement du français, langue étrangère, telles qu'elles ont été jetées lors du colloque du Centre international de la recherche scientifique de Sèvres qui eut lieu les 20, 21 et 22 décembre 1961<sup>1</sup>.

La base de cet enseignement est le *français contemporain*, « étudié et connu pour lui-même, dans son fonctionnement réel, indépendamment de ses états... antérieurs »<sup>2</sup>. Ce français est pris au *niveau moyen de la langue*, c'est-à-dire dépourvu de ces traits personnels ou sociaux qui accusent les différences entre les locuteurs. « Le français généralement parlé et généralement accepté, écrit M. Duhois, ne doit ni arrêter, ni surprendre par ses caractères individuels ou stylistiques. »

Nous avons également tenu compte, dans notre étude, du *français parlé* qui constitue la base de l'enseignement actif de la langue.

Dans le domaine de la *phonétique*, une étude comparée de l'arabe et du français nous a permis de sérier les difficultés rencontrées par les élèves égyptiens lors de l'émission des sons français n'existant pas en arabe et d'établir une progression pour l'étude de ces difficultés. Celle-ci « évite de mettre le débutant devant un tout dont aucune partie ne serait secondaire ;

<sup>1</sup> Cf. *Le français dans le monde*, n° 9, mai 1962, p. 16.

<sup>2</sup> Compte rendu du colloque du Centre international de la recherche scientifique de Sèvres, par M. J. Duhois, dans *Le français dans le monde*, n° 9, mai 1962, p. 17.

sans cette progression, la correction des fautes se ferait sans distinction ni différence de degré »<sup>1</sup>.

En ce qui concerne la *grammaire*, nous avons de même fait ressortir, par une comparaison structurale de l'arabe avec le français, les ressemblances et les différences entre les deux langues. Une telle comparaison permet de dégager des systèmes de correction graduée qui simplifient l'apprentissage de la langue<sup>2</sup>.

En *vocabulaire*, les travaux de G. Gougenheim consacrés au « français fondamental »<sup>3</sup> nous ont été d'une aide précieuse lorsque nous avons cherché à déterminer le noyau actif d'un vocabulaire de base répondant aux besoins et aux intérêts des élèves égyptiens. Adaptation que nous avons réalisée à partir de nombreuses compositions libres écrites par les élèves eux-mêmes.

La « grammaire de base » de Gougenheim, jointe au « français fondamental », nous a été d'une grande utilité pour fixer les structures essentielles de la langue pour les débutants égyptiens.

Le français enseigné à nos élèves étant conçu, en partie, comme un instrument de communication, il nous a paru nécessaire de prendre en considération, surtout au début de son enseignement, des réalités très diverses, des professions et des modes de vie différents des élèves. L'enseignement n'en sera que mieux adapté à ceux à qui il est destiné et il sera possible d'accroître la variété de centres d'intérêt et de progression.

Sur le plan *psychologique*, nous avons cherché à montrer combien il est important d'éviter les blocages affectifs et de présenter l'acquisition du français comme un complément ou un enrichissement par les motivations les plus diverses.

Sur le plan *didactique*, nous avons distingué trois degrés : inférieur (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> préparatoires), moyen (3<sup>e</sup> préparatoire et 1<sup>re</sup> secondaire), supérieur (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> secondaires). Nous avons tiré profit de la mise en œuvre de nouvelles techniques et de l'utilisation des instruments de travail modernes installés dans les laboratoires de langues. « Le succès des apprentissages par l'intermédiaire des machines, note M. Dubois, repose en définitive sur la mise en jeu de quatre grands facteurs qui sont à la base de tout apprentissage : répétition, motivation, renforcement et activité du sujet<sup>4</sup>. »

Tels sont les principes fondamentaux sur lesquels est basée notre étude. Ajoutons que nous avons étayé nos recherches par des tests et des enquêtes effectués en Egypte parmi un certain nombre de professeurs enseignant le français et parmi leurs élèves.

Nous nous sommes efforcée de rendre ce travail pratique et concret. C'est notamment dans cet esprit que nous avons rédigé la deuxième partie de notre étude ; elle constitue une méthodologie des exercices d'acquisition et de contrôle des structures françaises destinées aux élèves égyptiens des cycles préparatoire et secondaire généraux.

<sup>1</sup> J. DUBOIS, *art. cit.*, p. 17.

<sup>2</sup> Id., *ibid.*, p. 18.

<sup>3</sup> *Le français fondamental* (1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> degrés).

<sup>4</sup> J. DUBOIS, *art. cit.*, p. 19.

Avant d'aborder l'étude des problèmes posés par l'enseignement du français aux jeunes Egyptiens, il nous a paru utile de donner un bref aperçu historique de cet enseignement et quelques indications concernant son statut actuel. Ceux qui ne connaissent point le système scolaire égyptien pourront ainsi avoir une idée générale de son organisation et la lecture de ce travail en sera rendue plus aisée.

Enfin, nous formulons le vœu que les professeurs égyptiens trouvent dans les pages de ce travail d'utiles suggestions pour orienter leurs efforts vers ce nouvel enseignement qui vise essentiellement à faire acquérir aux élèves un instrument d'élocution manié avec aisance.

Nous tenons à exprimer ici notre vive gratitude, en premier lieu, à MM. les professeurs G. Redard et F. Brunner qui ont accepté la direction de cette thèse. Leurs observations et leurs conseils bienveillants — M. Redard a lu de près notre manuscrit — nous ont sans cesse encouragés et guidés.

Nos remerciements s'adressent également au Conseil d'Etat neuchâtelois et en particulier à M. G. Clottu, chef du département de l'Instruction publique, de même qu'à la Commission fédérale des bourses et à son représentant à Neuchâtel, le professeur J.-B. Grize, sans l'aide financière de qui notre thèse n'aurait pu être imprimée. Enfin notre reconnaissance va à M. Ch. Bouton, directeur-adjoint de l'Ecole pratique de l'Alliance française à Paris, pour les suggestions précieuses dont il nous a fait part, à la Bibliothèque de la ville de Neuchâtel qui nous a procuré tous les documents nécessaires, ainsi qu'à tous ceux qui ont collaboré, de quelque manière que ce soit, à l'exécution du présent travail.

# Généralités

## concernant l'enseignement du français en Egypte

### I

#### Bref aperçu historique de l'enseignement du français en Egypte

A la suite de la campagne française d'Egypte et plus encore après l'ouverture du canal de Suez (1869), la France et l'Angleterre s'intéressèrent de plus en plus à l'Egypte. Elles établirent des écoles étrangères au Caire et à Alexandrie, plus tard même dans les autres grandes villes du pays<sup>1</sup>. Ces établissements ne se distinguaient guère de ceux de France et d'Angleterre : on y appliquait des programmes entièrement importés, de sorte que les élèves qui sortaient de ces écoles se voyaient dans l'obligation d'aller terminer leurs études en Angleterre ou en France. Malgré tout, ces écoles étrangères ont continué à dispenser leur enseignement privé jusqu'en 1956, date à laquelle elles furent mises sous séquestre<sup>2</sup>. Le Gouvernement égyptien leur imposa alors des programmes et des méthodes qui les intégraient dans le cadre de l'éducation nationale égyptienne<sup>3</sup>.

Les statistiques suivantes donnent divers renseignements sur les écoles « privées » en Egypte, de 1952 à 1961<sup>4</sup>. En 1952-1953, ces écoles étaient au nombre de 276 et comptaient 3003 classes et 85 880 élèves dont 47 613 filles ; en 1953-1954 : 272 écoles, 3072 classes et 86 358 élèves dont 47 970 filles ; en 1954-1955 : 316 écoles, 3140 classes et 86 835 élèves dont 48 327 filles ; en 1955-1956 : 284 écoles, 3407 classes et 96 314 élèves dont 54 801 filles ; en 1956-1957 : 271 écoles, 3202 classes et 90 883 élèves dont 53 466 filles ; en 1957-1958 : 260 écoles, 3271 classes et 92 504 élèves dont 53 630 filles ; en 1958-1959 : 254 écoles, 3306 classes et 95 089 élèves dont 55 230 filles ; en 1959-1960 : 247 écoles, 3232 classes et 93 834 élèves dont 53 916 filles ; en 1960-1961 : 237 écoles, 3205 classes et 94 625 élèves dont 54 426 filles<sup>5</sup>.

Parmi ces écoles étrangères « privées », 233 écoles enseignaient le français, en 1960-1961. Elles étaient réparties comme suit : 228 écoles françaises et 5 écoles suisses françaises formées de 758 classes françaises et 15 classes suisses et comprenant 32 266 élèves dont 24 737 filles<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Cf. *L'éducation en Egypte*, dans *Revue analytique de l'éducation*, Unesco oct. 1957, vol. IX, n° 8, p. 3.

<sup>2</sup> Après la campagne franco-israélo-britannique concernant le canal de Suez.

<sup>3</sup> Cf. *Rapport annuel 1956-1957*, p. 12.

<sup>4</sup> Nous avons cité quelques années avant et après l'affaire du canal de Suez pour permettre une comparaison.

<sup>5</sup> D'après *L'Education et l'enseignement durant huit ans*, p. 43.

<sup>6</sup> D'après les statistiques du Ministère de l'éducation et de l'enseignement, Le Caire, 1961, p. 144 et suiv.

En 1956, les élèves de ces établissements qui étudiaient le français furent tout naturellement amenés à choisir le français comme langue étrangère, dans le cadre des programmes officiels. Jusqu'en 1925, le français n'a occupé dans l'enseignement gouvernemental qu'une place insignifiante : on ne l'étudiait que pendant les deux dernières années d'école secondaire. Mais l'importance croissante du français dans les relations économiques, sociales et culturelles franco-égyptiennes, amena les autorités, en 1925, à rendre obligatoire son enseignement dans toutes les classes. C'est de cette époque que datent les écoles primaires et secondaires de jeunes filles où le français était étudié comme langue principale <sup>1</sup>.

De 1925 à 1955, le français — comme l'anglais — a joui du statut de langue obligatoire pour tous les candidats au certificat d'études secondaires délivré par le Ministère de l'éducation et de l'enseignement. Le français ou l'anglais pouvait être indifféremment choisi comme première ou comme deuxième langue <sup>2</sup>. Il n'y avait pas à proprement parler de langue étrangère facultative. L'élève qui au début de ses études optait pour le français première langue, choisissait implicitement l'anglais comme deuxième langue et vice versa.

Dès l'année scolaire 1955-1956, l'enseignement du français connut un premier fléchissement lorsque le Ministère de l'éducation et de l'enseignement introduisit la possibilité de choisir l'allemand comme première langue dans certaines écoles du Caire, de Guizeh et d'Alexandrie. En 1957-1958, cette option fut étendue aux écoles de Tantah et de Mansourah <sup>3</sup>. De plus, dans certaines écoles du Caire, de Guizeh et de la zone du canal, il devint possible d'opter pour l'italien <sup>4</sup>.

Par suite de l'introduction de ces deux nouvelles langues, le français perdit son statut de langue obligatoire pour devenir langue facultative. Enfin, réuni le 21 novembre 1959, le Comité de planification du Ministère de l'éducation et de l'enseignement revisa le problème de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles égyptiennes et prit à cet endroit la décision suivante : *Dorénavant on n'enseignerait plus dans le pays qu'une seule langue étrangère*. Il va sans dire que cette innovation devait contribuer à réduire encore l'enseignement du français, qui ne figurait plus dès lors dans les programmes qu'à titre de première langue étrangère. Toutefois, les élèves qui étudiaient alors le français comme seconde langue pouvaient terminer leurs études selon le programme établi dans l'ancienne organisation scolaire <sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Cf. *L'enseignement des langues vivantes*, p. 118.

<sup>2</sup> Réponses au *Questionnaire-enquête de l'Unesco*, Inspection de l'enseignement du français, Ministère de l'éducation et de l'enseignement, Le Caire, 4 août 1951, p. 1.

<sup>3</sup> Cf. *Rapport annuel 1957-1958*, p. 5.

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> Cf. *Rapport annuel 1960-1961*, p. 23. Il a été décidé, dernièrement, d'enseigner deux langues étrangères à partir de la première année de l'enseignement secondaire, dans les deux sections : littéraire et scientifique, dès l'année scolaire 1965-1966. (Cf. *Rapport annuel 1963-1964*, p. 31.)

## II

### Statut actuel de l'enseignement du français en Egypte

#### § 1. Le système scolaire égyptien

Le système scolaire égyptien actuel comprend trois cycles distincts, précédés de l'école maternelle <sup>1</sup> :

1<sup>o</sup> *L'enseignement primaire*, obligatoire dès l'âge de six ans révolus <sup>2</sup>, d'une durée de six ans <sup>3</sup>. Il existe un programme commun à toutes ces écoles et l'enseignement y est dispensé uniquement en langue arabe.

2<sup>o</sup> *L'enseignement préparatoire*, d'une durée de trois ans, a été créé en 1953 <sup>4</sup>. Il constitue un cycle en soi, avec ses buts et ses principes propres. L'élève qui le termine avec succès obtient un certificat de fin d'études qui lui donne le droit d'entrer dans l'une des écoles suivantes <sup>5</sup> : écoles secondaires générales ; écoles secondaires techniques, commerciales et agricoles ; écoles des arts et métiers, des arts ménagers ; écoles d'arts mécaniques, d'architecture, des arts décoratifs ; écoles de tissage et de tapisserie ; écoles de guerre ; écoles normales primaires <sup>6</sup>.

Relèvent encore de ce cycle de l'enseignement préparatoire, les écoles préparatoires pratiques, créées récemment à titre d'essai pour les élèves qui n'ont pas les capacités intellectuelles ou matérielles de poursuivre leur scolarité dans d'autres écoles. Ces écoles ont pour tâche de doter les élèves d'un minimum de culture scientifique et pratique <sup>7</sup>.

3<sup>o</sup> *L'enseignement secondaire*, est échelonné sur une période de trois années dont la première est générale, les deux dernières spécialisées, en vue de l'accès à telle ou telle faculté universitaire ou en vue de l'entrée dans des instituts spécialisés <sup>8</sup>.

#### § 2. Place réservée au français dans l'enseignement égyptien

Comme nous l'avons déjà mentionné, le statut de l'enseignement du français a été quelque peu modifié lors de la séance que tint, le 21 novembre 1959,

<sup>1</sup> Cf. *Rapport annuel 1956-1957*, p. 10.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> Ces écoles préparent les futurs maîtres et maîtresses des écoles primaires égyptiennes.

<sup>7</sup> *Rapport annuel 1956-1957*, p. 11.

<sup>8</sup> *Ibid.*

le Comité de planification du Ministère de l'éducation et de l'enseignement. Il en résulte que le français est actuellement enseigné dans les écoles égyptiennes suivantes :

a) *comme première langue étrangère* : écoles préparatoires générales de garçons et de filles (1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années) ; écoles préparatoires techniques, sections des vendeuses et des caissières (1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années) ; écoles préparatoires de commerce (1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années) ; écoles secondaires générales de garçons et de filles (1<sup>re</sup> année générale, 2<sup>e</sup> litt., 2<sup>e</sup> scient., 3<sup>e</sup> litt., 3<sup>e</sup> scient.) ; écoles secondaires de culture féminine (1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années) ; écoles normales spéciales de garçons et de filles (6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> années) ; écoles normales générales de garçons et de filles (1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années) ;

b) *comme deuxième langue étrangère* <sup>1</sup> : écoles secondaires générales de garçons et de filles (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années litt.) ; écoles secondaires de culture féminine (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années) ; écoles secondaires de commerce (1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années) <sup>2</sup>.

Il est bien entendu que l'étude du français peut être poursuivie au delà des écoles secondaires, notamment dans les facultés égyptiennes (lettres, droit, commerce, beaux-arts) qui disposent de lecteurs français ou égyptiens spécialement chargés des cours de langue et littérature françaises <sup>3</sup>.

Comme notre étude envisage uniquement l'enseignement du français, dans les écoles préparatoires générales de garçons et de filles ainsi que dans les écoles secondaires générales, il nous paraît utile de donner les statistiques suivantes : pour l'année scolaire 1959-1960, les écoles préparatoires <sup>4</sup> comptaient 6086 élèves apprenant le français comme langue étrangère, dont 3965 filles ; les écoles secondaires <sup>5</sup> en comptaient 4092 apprenant le français comme première langue étrangère <sup>6</sup>, dont 2818 filles. Il est intéressant de relever que le nombre des filles apprenant le français est nettement supérieur à celui des garçons. Cela s'explique par le fait que les établissements commerciaux préfèrent engager du personnel féminin pour pourvoir les postes de secrétaires, vendeuses, caissières, etc. <sup>7</sup>.

En ce qui concerne l'ensemble des langues étrangères actuellement étudiées en Egypte, l'option se révèle plus favorable à l'anglais qu'au français, comme le prouvent les statistiques suivantes, extraites des statistiques four-

<sup>1</sup> Le français, deuxième langue étrangère, n'est plus enseigné que dans un petit nombre de classes aux seules fins de ne pas gêner les études des élèves qui avaient choisi l'étude du français, deuxième langue, avant la décision du 21 novembre 1959.

<sup>2</sup> *Instructions officielles du Ministère de l'éducation et de l'enseignement 1961-1962*, Le Caire, sept. 1961.

<sup>3</sup> Réponses au *Questionnaire-enquête de l'Unesco*, p. 3.

<sup>4</sup> Ecoles gouvernementales et écoles privées subventionnées ou non subventionnées par l'Etat. L'enseignement préparatoire est fixé à trois ans d'études au lieu de quatre depuis l'année scolaire 1957-1958. (Cf. *Rapport annuel 1957-1958*, p. 5.)

<sup>5</sup> Ecoles gouvernementales et écoles privées subventionnées ou non subventionnées par l'Etat.

<sup>6</sup> Les élèves de la 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années secondaires (lettres) apprennent l'anglais comme deuxième langue étrangère.

<sup>7</sup> *Rapport annuel 1957-1958*, p. 35.

nies par le Ministère de l'éducation et de l'enseignement, pour l'année scolaire 1958-1959, en date du 27 janvier 1959 :

|   |         |
|---|---------|
| élèves des écoles secondaires générales . . . . .   | 115 608 |
| élèves apprenant le français comme première langue . . . . .                                    | 3 638   |
| élèves apprenant l'anglais comme première langue et le français comme deuxième langue . . . . . | 110 330 |
| élèves apprenant l'anglais comme première langue et l'allemand comme deuxième langue . . . . .  | 1 538   |
| élèves apprenant l'italien comme deuxième langue et l'anglais comme première langue . . . . .   | 102     |

La préférence accordée à l'étude de l'anglais ressort de façon plus significative encore à l'examen du nombre d'élèves apprenant le français comme première ou deuxième langue dans une seule école. Ainsi, l'établissement secondaire de jeunes filles d'El Agouzah el Kawmeya, au Caire, indique le 6 novembre 1961, pour l'année scolaire 1961-1962, que sur un total de 489 élèves, 404 apprennent l'anglais et 85 le français comme première langue.

### § 3. *Buts assignés à l'enseignement du français*

En Egypte, le but assigné à l'enseignement du français diffère sensiblement selon que cette langue est enseignée comme première ou comme deuxième langue dans les écoles secondaires. Selon les Instructions officielles du Ministère de l'éducation et de l'enseignement de 1955 — toujours en vigueur <sup>1</sup> :

Dans les *écoles préparatoires*, l'enseignement du français vise à donner une connaissance pratique du français à des élèves ne connaissant à leur entrée dans ces écoles (à l'âge de douze ans) que leur langue maternelle, l'arabe <sup>2</sup>.

Dans les *écoles secondaires*, les élèves qui apprennent le français comme première langue étrangère ont à « s'initier aux nuances de la langue et à former leur esprit et leur goût au contact des grands écrivains dont ils vont étudier quelques-unes des pages les plus significatives » <sup>3</sup>.

Dans les écoles secondaires où le français est encore enseigné comme deuxième langue étrangère, cet enseignement se propose de permettre aux élèves, après deux ans d'études, de soutenir une conversation, lire et comprendre un texte facile et écrire un ou plusieurs paragraphes sur un sujet d'ordre courant <sup>4</sup>.

Ainsi l'Egypte assigne un triple but à l'enseignement du français :

1<sup>o</sup> *But pratique* : Le caractère pratique des connaissances en français est essentiel. Ainsi, tout est mis en œuvre pour qu'à la fin du cycle secondaire, les élèves ayant étudié le français comme première langue, puissent suivre

<sup>1</sup> *Directives*, 1955.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 1.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 27.

aisément un discours ou une conversation en français, manier correctement la langue parlée et écrite, lire sans peine des textes français.

2<sup>o</sup> *But culturel* : L'étude du français est également conçue comme un moyen propre à éveiller et développer, puis à former l'intelligence, la culture et la compréhension.

Ainsi envisagée, l'étude du français constitue un instrument de culture générale, tant à cause des comparaisons qu'elle suscite avec la langue maternelle, que par la haute valeur littéraire et artistique des textes étudiés. De plus, cette discipline qui développe les habitudes de concentration, de patience, de persévérance, de précision et d'analyse, stimule la correction d'expression aussi bien dans la langue étrangère que dans la langue maternelle, grâce à l'observation, l'imitation et la pratique. En outre, le jugement et le sens critique en profitent dans une large mesure, de même que la formation esthétique et littéraire.

3<sup>o</sup> *But social* : Non seulement la langue, mais encore les peuples d'expression française et leur culture entrent dans le cadre de l'enseignement égyptien du français. Il est en effet bien connu que c'est par l'étude des civilisations étrangères que la jeunesse enrichit ses vues sur l'humanité et, par contrecoup, apprend à aimer sa patrie et à en apprécier mieux les valeurs. Les jeunes Egyptiens se trouvent ainsi amenés à tolérer d'autres formes de vie que celle de leur propre milieu et à acquérir ce sens du relatif qui forme l'élément essentiel de toute culture.

C'est cette conception de l'enseignement qui a incité le Ministère de l'éducation et de l'enseignement à envoyer chaque année un certain nombre de professeurs-boursiers faire un séjour plus ou moins prolongé dans des pays d'expression française.

#### § 4. Les professeurs de français

Jusqu'en 1956, l'enseignement du français en Egypte a été confié à des professeurs nationaux et étrangers (Français, Belges et Suisses). Les professeurs égyptiens étaient chargés de l'enseignement dans les classes inférieures, où des explications données en arabe se révèlent indispensables ; ils étaient placés sous la surveillance d'un « premier professeur » étranger. Les classes des degrés supérieurs étaient confiées à des professeurs étrangers, sauf pour les leçons de traduction <sup>1</sup>.

Une enquête effectuée par l'Unesco en 1951 indique que l'on comptait à cette époque 501 professeurs de français en Egypte. Ils se répartissaient comme suit quant à leur origine :

|             |     |                       |     |
|-------------|-----|-----------------------|-----|
| Egyptiens   | 219 | Français <sup>2</sup> | 90  |
| Egyptiennes | 137 | Françaises            | 55  |
| Total       | 356 | Total                 | 145 |

<sup>1</sup> Cf. *L'Enseignement des langues vivantes*, p. 119.

<sup>2</sup> Les statistiques ne mentionnent pas le nombre des professeurs belges et suisses qui travaillaient en Egypte.

Comme nous l'avons déjà mentionné, après la campagne du Sinaï, en 1956, le Gouvernement mit sous séquestre les écoles, instituts et collèges étrangers<sup>1</sup>. Les Français enseignant en Egypte furent remplacés par des professeurs égyptiens. Pressé par les événements, le Ministère de l'éducation et de l'enseignement se vit dans l'obligation de combler certains vides en engageant des professeurs imparfaitement qualifiés pour enseigner le français. Aussi, alors que les professeurs égyptiens de français devraient en principe être possesseurs de diplômes universitaires français ou égyptiens (licence ès lettres, section de français), on trouve actuellement plusieurs catégories de professeurs de français en Egypte<sup>2</sup> :

1° Des professeurs ayant étudié quelques années dans des écoles françaises mais sans y terminer leurs études. Ces enseignants connaissent généralement bien le français, mais n'ont pas reçu de formation pédagogique.

2° Des professeurs en possession du brevet élémentaire français. Comme les précédents, ils savent bien le français, mais n'ont pas fait de pédagogie.

3° Des professeurs licenciés ès lettres, mais spécialisés dans une autre discipline que le français (histoire, sociologie, etc.). Ces professeurs n'ont généralement pas de formation pédagogique et ils connaissent très peu le français.

4° Des professeurs licenciés et spécialisés en français, mais n'ayant eu aucune formation pédagogique. Ils connaissent bien la langue, mais en ignorent la méthodologie.

5° Des professeurs sortant des écoles normales supérieures qui ont une solide formation pédagogique, mais connaissent mal la langue, à l'exception de quelques-uns d'entre eux qui ont leur baccalauréat français.

6° Des professeurs sortant des écoles normales spéciales (section de français). Ces derniers ont une solide formation pédagogique, mais connaissent moins bien le français que ceux de leurs collègues issus de l'université.

7° Des professeurs licenciés ès lettres, section de français, qui ont suivi des cours de pédagogie à l'école normale supérieure. Seule cette dernière catégorie de professeurs est en possession de tous les titres habituellement requis pour l'exercice de leur profession.

En Egypte, les professeurs de français n'enseignent que cette langue, à l'exclusion de toute autre discipline<sup>3</sup>. Les professeurs nationaux sont soumis au même statut que leurs collègues enseignant d'autres disciplines. Ils jouissent des mêmes droits et titres et touchent le même traitement. Les professeurs de français étrangers sont mis au bénéfice d'un statut spécial<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Cf. *Rapport annuel 1957-1958*, p. 47.

<sup>2</sup> Compte rendu du Congrès des inspecteurs de langue française qui a eu lieu au Caire du 3 au 6 février 1959 (feuilles polycopiées).

<sup>3</sup> Cf. *L'Enseignement des langues vivantes*, p. 119.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 41 et 43.

En plus des bourses d'études dont il a été question, un certain nombre de professeurs peuvent bénéficier, chaque année, de bourses d'été leur permettant d'aller suivre des cours de vacances organisés par des universités françaises<sup>1</sup>.

### § 5. Programmes et horaires de français

Les programmes sont établis par le Ministère de l'éducation et de l'enseignement ; l'Inspectorat de l'enseignement du français détermine ensuite les manuels et textes à étudier. Des concours sont organisés périodiquement par le Ministère pour le choix des manuels scolaires. Les livres sélectionnés par une commission compétente sont imprimés par les soins du Ministère qui, ensuite, les distribue aux écoles. Chaque année les inspecteurs élaborent la liste des lectures à faire dans les différentes classes<sup>2</sup>.

Dans les classes des écoles préparatoires, le français est enseigné à raison de six leçons de cinquante minutes par semaine. Dans les écoles secondaires, tous les élèves suivent un programme identique la première année. Puis, à partir de la deuxième année, l'enseignement du français est dispensé différemment selon qu'il est destiné aux élèves des sections littéraire ou scientifique<sup>3</sup>.

Voici à titre d'exemple les manuels destinés aux élèves des écoles préparatoires et secondaires générales, pour l'année scolaire 1961-1962 :

— Ecoles préparatoires : *Le français pratique* (3 vol.), par Fahmi Mahrous et Anwar Abdel Aziz, Le Caire, Organisme général des Imprimeries gouvernementales, 1962. Figurent aux programmes les disciplines suivantes : lecture, grammaire, récitation.

— Ecoles secondaires :

1<sup>re</sup> année : *Le français par les textes I*, par Gamila Tewfik et Gamal Sakr, *ibid.*, 1959 ; *Le Petit Prince* d'A. de Saint-Exupéry. Aux disciplines enseignées dans les écoles préparatoires, s'ajoute la lecture expliquée.

2<sup>e</sup> année : *Le français par les textes II*, mêmes auteurs et éditeur, 1959 ; *Histoire d'un enfant (Le Petit Chose)* d'Alphonse Daudet ; *La Littérature expliquée* (seulement pour la section des lettres) par Ch.-M. Des Granges et Ch. Charrier, Paris, A. Hatier, 1959. Les élèves de la 2<sup>e</sup> année (section des lettres) doivent avoir des notions sommaires de littérature française.

3<sup>e</sup> année : *Andromaque* de Racine (seulement pour la section des lettres) ; *Colomba* de Prosper Mérimée ; *La Littérature expliquée*, cf. ci-dessus.

<sup>1</sup> De 1956 à 1960, à la suite de la rupture des relations diplomatiques entre l'Égypte et la France, deux groupes de boursiers furent envoyés à l'Université de Neuchâtel (Suisse). Cf. *Rapport annuel 1956-1957*, p. 24.

<sup>2</sup> Cf. *L'Enseignement des langues vivantes*, p. 118.

<sup>3</sup> *Directives*, p. 13.

Quant à l'horaire consacré à l'enseignement du français dans les écoles préparatoires et secondaires, il se présente comme suit :

|   |                        |
|---|------------------------|
| 1 <sup>re</sup> , 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> préparatoires . . . . .            | 6 leçons hebdomadaires |
| 1 <sup>re</sup> , 2 <sup>e</sup> (sciences) et 3 <sup>e</sup> (lettres) secondaires . | 7 leçons hebdomadaires |
| 2 <sup>e</sup> (lettres) secondaire . . . . .   | 8 leçons hebdomadaires |
| 3 <sup>e</sup> (sciences) secondaire . . . . .  | 6 leçons hebdomadaires |

L'inégalité du nombre des leçons de français accuse nettement la distinction entre les deux sections, littéraire et scientifique. Mais la principale différence réside dans le choix des textes de lecture, effectué en fonction de la nature propre des études.

## PREMIÈRE PARTIE

### Problèmes linguistiques

#### Enquête auprès des professeurs de français en Egypte

L'enseignement du français aux élèves des cycles préparatoire et secondaire pose divers problèmes linguistiques. Pour les déceler et essayer, par la suite, de les résoudre, nous avons effectué en avril 1962 une enquête auprès des professeurs enseignant le français aux différents degrés des écoles préparatoires et secondaires égyptiennes. Un questionnaire en trente points invitait un certain nombre de professeurs à nous faire connaître les principales difficultés rencontrées par leurs élèves dans l'étude du français et les méthodes mises en œuvre pour les surmonter <sup>1</sup>.

Nous avons reçu soixante-dix questionnaires, provenant de vingt-deux écoles gouvernementales (14 de filles et 8 de garçons), à savoir :

- + 7 professeurs du Lycée de la Liberté d'El Daher
- + 8 professeurs du Lycée de la Liberté d'Héliopolis
- + 6 professeurs du Lycée de la Liberté de Port-Saïd
- + 3 professeurs du Lycée de la Liberté de Zamalek
- + 1 professeur de l'Ecole secondaire de commerce du Caire
- + 3 professeurs de l'Ecole secondaire de culture féminine de l'Orman
- + 6 professeurs de l'Ecole secondaire de l'Orman
- + 2 professeurs de l'Ecole secondaire d'El-Guizeh
- + 6 professeurs du Collège de jeunes filles de Zamalek
- + 4 professeurs du Collège de jeunes filles d'Alexandrie
- + 2 professeurs de l'Ecole secondaire du Vieux-Caire
- + 5 professeurs de l'Ecole secondaire d'El Agouzah
- + 1 professeur de l'Ecole secondaire de Helmieh
- + 1 professeur de l'Ecole préparatoire de commerce du Caire
- \* 3 professeurs du Lycée de la Liberté de Mansourah
- \* 1 professeur de l'Ecole secondaire de Khalil Agha
- \* 1 professeur de l'Ecole secondaire de Zamalek
- \* 1 professeur de l'Ecole secondaire de Nokrachi
- \* 1 professeur de l'Ecole secondaire du Manial
- \* 1 professeur de l'Ecole Kawmeya d'Héliopolis
- \* 3 professeurs de l'Ecole Mohammed Korayem d'Alexandrie
- \* 4 professeurs de l'Ecole secondaire d'Héliopolis

<sup>1</sup> Un exemplaire de ce questionnaire figure en annexe, p. 192, 193.

+ = écoles de filles.      \* = écoles de garçons.

Les matériaux ainsi réunis ont été dépouillés selon les directives de l'Institut de psychologie de l'Université de Neuchâtel.

L'interprétation des réponses a confirmé nos expériences : les principaux problèmes rencontrés dans l'enseignement du français peuvent être répartis en trois catégories auxquelles correspondent les trois sections de la première partie de notre étude : le problème phonétique, le problème grammatical, le problème lexicologique.

## Première section

### Le problème phonétique

Bien souvent, le premier mois de contact avec une nouvelle langue se révèle décisif. En effet, c'est généralement au cours de cette période que va se développer chez l'élève soit l'intérêt, nécessaire aux succès ultérieurs, soit au contraire une attitude de repli définitif devant des obstacles jugés insurmontables.

L'une des causes les plus fréquentes de découragement semble provenir des difficultés rencontrées dans la prononciation de sons entièrement nouveaux et l'acquisition de nouveaux modes rythmiques et intonatifs. Cette réponse d'un professeur égyptien à la question 1 de notre enquête<sup>1</sup> est particulièrement significative : « Un élève qui a de l'oreille et des dispositions, et qui depuis le début réussit à adopter à peu près correctement les sonorités et la mélodie du français est immédiatement conquis par l'étude de cette langue. » Inversement, on peut affirmer que l'élève qui, peut-être mal guidé, ressent l'impression qu'il ne pourra jamais s'habituer à cette nouvelle langue, a tôt fait d'abandonner.

L'acquisition immédiate d'une bonne prononciation est donc essentielle, tant pour prévenir une attitude de repli que pour éviter la fixation de prononciations défectueuses — fixation qui fausse l'oreille de l'élève et le rend incapable de distinguer le son exact de sa déformation.

Pour définir un apprentissage systématique de la prononciation française, nous allons d'abord établir l'inventaire des difficultés phonétiques en nous basant sur les résultats de l'enquête effectuée auprès des professeurs de français en Egypte et sur une étude de phonétique comparée du français et de l'arabe.

<sup>1</sup> Voir le libellé de cette question, p. 192.

## I

### Résultats de l'enquête

La première question de notre enquête invitait les professeurs de français, enseignant dans des classes de débutants, à citer les difficultés de prononciation rencontrées par leurs élèves. Les soixante-dix réponses reçues nous ont permis de dresser les statistiques suivantes :

*a) Voyelles orales :*

*y* a été mentionné 65 fois ; *a* 64 ; *è* 57 ; *é* 22 ; *e* 18 ; *à* 7 ; *i* 5 ; *u* 3 ; *o* 2.

*b) Voyelles nasales :*

*œ* a été mentionné 68 fois ; *ø* 59 ; *ã* 54 ; *ë* 51.

*c) Consonnes :*

*p* a été mentionné 62 fois ; *ñ* 46 ; *b* 29 ; *v* 22 ; *r* 19 ; *g* 17 ; *š* 8.

Les faits suivants ressortent clairement de ces réponses :

*a)* 13 sur 16 des voyelles françaises présentent des difficultés pour les débutants ; les voyelles qui présentent le plus de difficultés sont celles qui n'existent pas en arabe (65 réponses pour *y* et 3 seulement pour *u*), en particulier toutes les voyelles nasales ;

*b)* les consonnes que les élèves retrouvent dans leur langue maternelle posent moins de difficultés que celles qui leur sont inconnues (8 réponses pour *š* contre 62 pour *p*, 46 pour *ñ* ou 22 pour *v*) ;

*c)* certains élèves ne parviennent qu'avec peine à prononcer même des sons communs à l'arabe et au français (tels *i*, *u*, *b*, *g*, *š*). En effet, des élèves s'imaginent assez fréquemment qu'un son pose des problèmes de prononciation pour la seule raison qu'il est utilisé dans une langue étrangère, alors qu'ils prononcent correctement l'homophone arabe.

## II

### Etude de phonétique comparée du français et de l'arabe

Seule une étude de phonétique comparée permet de montrer comment le français s'oppose à l'arabe, tant par son articulation que par son accentuation et son mode rythmique. La connaissance des points communs aux deux langues est aussi indispensable que celle des dissemblances : d'une part il est inutile de s'attarder sur des sons existant en arabe ; d'autre part, il est possible d'utiliser au maximum les sons communs pour rendre moins ardues les premières leçons de français en évitant de décourager l'élève par des sons nouveaux. Il nous a semblé indispensable de dresser deux tableaux destinés à mettre en relief les ressemblances et les différences entre les phonétiques arabe et française, tant pour les sons que pour d'autres particularités phonétiques.

#### f. Sons voyelles

##### 1° Voyelles orales simples

###### *antérieures (ou palatales)*

|   |   |
|---|---|
| i | fr. lit<br>ar. <i>fi:l</i> « éléphant »         |
| ç | fr. (—) <sup>1</sup><br>ar. <i>ħeç</i> « chat » |
| e | fr. thé<br>ar. (—)                              |
| è | fr. mère<br>ar. (—)                             |
| q | fr. (—)<br>ar. <i>bq:b</i> « porte »            |
| á | fr. datte<br>ar. <i>ná:r</i> « feu »            |

###### *postérieures (ou vélaires)*

|   |  |
|---|--|
| a | fr. pâte<br>ar. (—)                    |
| o | fr. seau<br>ar. (—)                    |
| ø | fr. (—)<br>ar. <i>qm</i> « mère »      |
| ò | fr. sotte<br>ar. (—)                   |
| u | fr. fou<br>ar. <i>nu:r</i> « lumière » |

<sup>1</sup> Entre parenthèses, les sons qui n'existent pas soit en français soit en arabe.

2° Voyelles orales composées<sup>1</sup>

|   |           |
|---|-----------|
| y | fr. tu    |
|   | ar. (—)   |
| o | fr. feu   |
|   | ar. (—)   |
| œ | fr. peur  |
|   | ar. (—)   |
| ø | fr. petit |
|   | ar. (—)   |

3° Voyelles nasales

|    |          |
|----|----------|
| ÿ  | fr. fin  |
|    | ar. (—)  |
| õ  | fr. banc |
|    | ar. (—)  |
| ø̃ | fr. bon  |
|    | ar. (—)  |
| õ̃ | fr. brun |
|    | ar. (—)  |

II. Sons consonnes

*occlusives sourdes*

|   |                                   |
|---|-----------------------------------|
| p | fr. père                          |
|   | ar. (—)                           |
| t | fr. terre                         |
|   | ar. tq:g « couronne »             |
| k | fr. kilo                          |
|   | ar. kətq:b « livre »              |
| q | fr. (—)                           |
|   | ar. qālqam « crayon » (gutturale) |
| ' | fr. (—)                           |
|   | ar. 'qb « père » (glottale)       |

*occlusives sonores*

|   |                        |
|---|------------------------|
| b | fr. banc               |
|   | ar. bq:b « porte »     |
| d | fr. don                |
|   | ar. di:k « coq »       |
| g | fr. gant               |
|   | ar. gāmqal « chameau » |

<sup>1</sup> M. P. Fouché appelle « voyelles composées » les voyelles dont l'émission résulte de la combinaison de certaines positions de la langue correspondant à des voyelles antérieures et de certaines positions des lèvres correspondant à des voyelles postérieures.

|  |           |  |
|--|-----------|--|
| <i>constrictives spirantes sourdes</i>   | <i>f</i>  | fr. <i>fin</i><br>ar. <i>fi:l</i> « éléphant »             |
|  | <i>s</i>  | fr. <i>salle</i><br>ar. <i>sən</i> « âge »                 |
|  | <i>š</i>  | fr. <i>chant</i><br>ar. <i>šqgára</i> « arbre »            |
| <i>constrictives spirantes sonores</i>   | <i>ʋ</i>  | fr. <i>vie</i><br>ar. (—)                                  |
|  | <i>z</i>  | fr. <i>zone</i><br>ar. <i>zaman</i> « temps »              |
|  | <i>ž</i>  | fr. <i>jeune</i><br>ar. (—)                                |
| <i>constrictive latérale sonore</i>      | <i>l</i>  | fr. <i>lit</i><br>ar. <i>lajl</i> « nuit »                 |
| <i>constrictives vélaires et sonores</i> | <i>r</i>  | fr. <i>rouge</i><br>ar. <i>rəgl</i> <sup>1</sup> « jambe » |
|  | <i>ħ</i>  | fr. (—)<br>ar. <i>ħal</i> « vinaigre »                     |
|  | <i>gh</i> | fr. (—)<br>ar. <i>gha:bq</i> « forêt »                     |
| <i>constrictives pharyngales</i>         | <i>ħ</i>  | fr. (—)<br>ar. <i>ħqb</i> « amour »                        |
|  | <i>ʕ</i>  | fr. (—)<br>ar. <i>ʕmaql</i> « travail »                    |
| <i>constrictive aspirée</i>              | <i>h</i>  | fr. (—)<br>ar. <i>heḷa:l</i> « croissant »                 |
| <i>nasales</i>                           | <i>m</i>  | fr. <i>mère</i><br>ar. <i>ma:l</i> « fortune »             |
|  | <i>n</i>  | fr. <i>noir</i><br>ar. <i>nur</i> « lumière »              |
|  | <i>ṅ</i>  | fr. <i>ligne</i><br>ar. (—)                                |

<sup>1</sup> Le *r* arabe correspond au *r* du Midi de la France. Le *r* parisien n'existe pas en arabe et se situe entre *ħ* et *gh*.

|                                      |           |   |
|--------------------------------------|-----------|---|
| <i>interdentales non emphatiques</i> | <i>th</i> | fr. (—)<br>ar. <i>thamān</i> « prix »                 |
|                                      | <i>dh</i> | fr. (—)<br>ar. <i>dhāki</i> « intelligent »           |
| <i>interdentale emphatique</i>       | <i>ẓ</i>  | fr. (—)<br>ar. <i>ẓāri:f</i> « gentil »               |
| <i>dentales emphatiques</i>          | <i>ṣ</i>  | fr. (—)<br>ar. <i>ṣāhāra:</i> <sup>1</sup> « désert » |
|                                      | <i>d</i>  | fr. (—)<br>ar. <i>d-agi:g</i> « bruit »               |
|                                      | <i>ṭ</i>  | fr. (—)<br>ar. <i>ṭābi:b</i> « médecin »              |
|                                      |           |   |
| <i>semi-consonnes</i>                | <i>y</i>  | fr. lui<br>ar. (—)                                    |
|                                      | <i>w</i>  | fr. oui<br>ar. <i>wq:hēd</i> « un »                   |
|                                      | <i>j</i>  | fr. rien<br>ar. <i>ḥorrejja</i> « liberté »           |
|                                      |           |   |

### § 1. Différences phonétiques

Les tableaux précédents appellent quelques commentaires :

#### 1. Les voyelles

L'arabe est une langue relativement pauvre en voyelles : il en existe 6 (3 voyelles fondamentales *á, í, u*, et 3 voyelles intermédiaires<sup>1</sup> *q, e, o*) contre 16 en français. Des 6 voyelles arabes, il en est peu qui aient exactement la même valeur qu'en français. Ainsi :

- *i* dans *fi:l* « éléphant » est moins antérieur que *i* français.
- *e* dans *ḥer* « chat » est intermédiaire entre *i* et *e* français.
- *a* dans *bq:b* « porte » est intermédiaire entre *á* et *è* français.
- *á* dans *ná:r* « feu » est un *á* moyen, très proche de *á* français, surtout lorsque celui-ci se trouve en syllabe inaccentuée.
- *o* dans *om* « mère » est un *o* très fermé, intermédiaire entre *o* et *u* français.
- *u* dans *nu:r* « lumière » est moins postérieur que *u* français.

<sup>1</sup> On appelle « voyelle intermédiaire » une voyelle qui se situe entre deux voyelles françaises. Ainsi, *q* est une voyelle intermédiaire entre *á* et *è* français.

Ces exemples expliquent pourquoi l'élève égyptien a tendance à émettre non pas le son voyelle français, mais le son arabe le plus proche. Il lui arrive également, même lorsqu'un son français existe en arabe, de le confondre avec un son arabe voisin. On observe ainsi :

- confusion des sons *e*, *i* et *è* en un seul, l'*é* de *ḥeṣ* « chat » ;
- contamination du *á* français par l'*q* arabe de *ba:b* « porte » (défaut facile à corriger puisque le son *á* français existe en arabe) ;
- confusion de *ó*, *o* et *u* en un seul son, l'*q* arabe de *qm* « mère » ;
- déformation de l'*y* français, inconnu en arabe, ainsi que *ø*, *œ* et *æ*.
- dénasalisation des sons *ě*, *ǣ*, *ǫ*, *ǿ*, propres au français.

## 2. Les consonnes

L'arabe est relativement riche en consonnes. Il en compte 28, dont 2 semi-consonnes, contre 20 en français, dont 3 semi-consonnes. De par ses habitudes phonatoires, l'élève égyptien connaît la plupart des consonnes du français. Cependant l'acquisition de certaines d'entre elles ne va pas sans poser quelques problèmes dus aux faits suivants :

a) *p*, *v*, *ñ* n'existant pas en arabe, il est en général difficile de les faire prononcer par les élèves ;

b) *ž*, facultatif en arabe classique (où l'on peut prononcer *gami:l* ou *djami:l*), ne se rencontre guère dans le dialecte égyptien que dans des emprunts français comme *Jeanne*, *oksqzi:n* « oxygène », etc. ;

c) la confusion fréquente de *s* et *š* chez les élèves dont l'oreille distingue mal les différentes chuintantes. Toutefois, comme elles existent en arabe, les distinguer nettement n'est qu'une affaire de bonne prononciation du maître, et d'attention de l'élève ;

d) la difficulté d'obtenir la prononciation de *r* (parisien), les élèves émettant soit un *r* roulé dental, soit un *r* prononcé *gh* ou *h* ;

e) l'attaque souvent trop gutturale du *k* français, qui constitue en fait une confusion entre deux consonnes arabes : *k* de *keṭa:b* « livre », identique au *k* français, et *q* de *qalām* « crayon » ;

f) la tendance à substituer la semi-consonne *w* à *y*.

## 3. L'articulation

Le français est caractérisé par trois modes d'articulation dont chacun correspond à un mode opposé en arabe.

a) *Mode tendu*<sup>1</sup>. L'articulation française exige une grande tension des muscles. Purs, nets, les sons ne sont jamais diphtongués<sup>2</sup>. Les syllabes

<sup>1</sup> Cf. P. FOUCHÉ, *Phonétique historique du français*, Introduction, p. 85.

<sup>2</sup> Id., *ibid.*, p. 86 et 87.

ouvertes sont nombreuses en français. En arabe, les voyelles ne sont jamais pures, leur timbre instable varie en fonction de la consonne qui précède ou qui suit.

On sait qu'en arabe la langue se place en fonction des consonnes à prononcer, ce qui entraîne bien souvent une déformation des voyelles. En français, la langue se prépare avant tout à prononcer une voyelle et la position qu'elle adopte à cette fin peut modifier légèrement le mode d'articulation des consonnes (ainsi la projection labiale pour la consonne augmente progressivement dans la série *mi, me, mē, mā, ma, mā, mo, mu*).

Alors qu'en arabe l'accent tonique de mot provoque une très grande inégalité de durée et d'intensité entre les syllabes, en français, au contraire, la tension constante des sons entraîne entre eux une certaine égalité de durée et d'intensité.

b) *Mode antérieur*<sup>1</sup>. La majorité des sons français se prononcent dans la partie antérieure de la cavité buccale et avec projection labiale<sup>2</sup>. Caractère totalement opposé à celui de l'arabe, langue très gutturale, où presque toutes les consonnes s'articulent au niveau du voile du palais et du larynx.

En arabe, la pointe de la langue a tendance à se relever fréquemment. Ce n'est guère le cas en français : à la forme des lèvres, projetées en avant, correspond une forme généralement bombée de la langue dont la pointe vient presque constamment se placer contre les incisives inférieures. (Ex. : différence entre *t* français et *t* arabe).

c) *Mode croissant*<sup>3</sup>. Alors qu'en arabe la prononciation adopte le mode décroissant, soit une attaque très forte de la syllabe avec décroissance progressive du son, c'est exactement l'inverse qui se produit en français où l'effort d'articulation croît progressivement. La syllabe française est attaquée faiblement, puis le son va s'amplifiant pour se terminer coupé de façon très nette.

Le français s'oppose encore à l'arabe en ce qui concerne l'accent tonique<sup>4</sup>. Celui-ci, très marqué en arabe, frappe tantôt la dernière syllabe (*ḥāzi:n* « triste »), tantôt la pénultième (*ḥāḷāwā:ni* « pâtissier »). Il s'agit d'un accent lexicologique. L'accent tonique est au contraire très faible en français où il ne se traduit guère que par un allongement de la dernière syllabe du groupe rythmique. C'est un accent sémantique. M. Fouché a insisté sur l'importance de cette réduction de l'accent de mot au profit de l'accent de groupe : « L'accent du français n'est pas un accent lexicologique mais un accent sémantique : une succession de syllabes exprime-t-elle une idée simple, une idée distincte, une unité de sens, elle ne reçoit qu'un accent

<sup>1</sup> Cf. P. Fouché, *Traité de prononciation française*, Introduction, p. X et XI.

<sup>2</sup> Onze voyelles sur seize nécessitent un mouvement de projection et d'arrondissement des lèvres : *a, ô, o, u, y, œ, è, é, ÿ, œ̃, ŷ̃, œ̃*.

<sup>3</sup> Cf. P. Fouché, *Phonétique historique du français*, Introduction, p. 36.

<sup>4</sup> Le français est caractérisé par son oxytonisme (cf. P. Fouché, *Phonétique historique du français*, p. 89). On appelle oxyton un mot ayant l'accent tonique sur sa finale. Or en français l'accent d'intensité est invariablement placé sur la dernière voyelle (*e* muet excepté) du mot ou du groupe rythmique. Tous les mots français sont donc oxytons.

qui se place sur la dernière. Cette succession de syllabes peut d'ailleurs être un seul mot ou un groupe de mots : peu importe ; la différenciation lexicologique ou grammaticale ne compte pas <sup>1</sup>. »

## § 2. Différences phonologiques

Entre l'arabe et le français il existe d'autres différences, d'ordre phonologique, que nous ne pouvons pas négliger dans notre enseignement. On conçoit aisément qu'il est peu rationnel de s'attaquer d'abord à la correction du timbre de voyelles provisoirement acceptable. Il est plus efficace de commencer par faire acquérir une prononciation correcte des phonèmes pertinents, c'est-à-dire de ceux dont une prononciation défectueuse retentit sur la compréhension linguistique. A cet égard, il n'est pas inutile d'insister sur certains faits phonologiques.

1° Sur le plan des voyelles, l'arabe oppose *q / i / u*. Exemple : *fq:l* « optimisme », *fi:l* « éléphant », *fu:l* « fèves ». Mais les oppositions suivantes du français n'existent pas en arabe :

|                  |                   |
|------------------|-------------------|
| <i>i / y / u</i> | vic, vue, vous ;  |
| <i>e / ø / o</i> | ces, ceux, seau ; |
| <i>è / è / ò</i> | sel, seul, sol ;  |
| <i>â / a</i>     | patte, pâte ;     |
| <i>ĕ / ě / ŏ</i> | vin, vent, vont.  |

Rappelons que par contre la quantité de la voyelle *a* en arabe valeur phonologique : *gaml* « chameau », *gam:l* « beauté ».

2° Quant aux semi-consonnes, l'opposition *y / w* est fréquente en français (ex. : lui / Louis), alors qu'elle n'existe pas en arabe.

3° Pour ce qui est des consonnes, le français et l'arabe possèdent deux séries de sourdes et sonores qui s'opposent de façon analogue :

|              |  |
|--------------|--|
| <i>t / d</i> | fr. : teint, daim ;  |
|              | ar. : <i>tal</i> « colline », <i>dal</i> « renseigner » ;  |
| <i>k / g</i> | fr. : cas, gars ;  |
|              | ar. : <i>ku:h</i> « chaumière », <i>gu:h</i> « feutre » ;  |
| <i>s / z</i> | fr. : rosse, rosé ;  |
|              | ar. : <i>sq:l</i> « couler », <i>zq:l</i> « disparaître ». |

L'arabe et le français opposent aussi les deux consonnes nasales sonores *m / n* et les deux constrictives *l / r* :

|       |  |
|-------|--|
| fr. : | main, nain ; lent, rang ;  |
| ar. : | <i>mq:l</i> « fortune », <i>nq:l</i> « obtenir » ; <sup>2</sup> <i>q:li:</i> « haut », <sup>2</sup> <i>q:ri:</i> « nu » ?. |

<sup>1</sup> P. FOUCHÉ, *op. cit.*, p. 98.

<sup>2</sup> Cette opposition existe aussi en arabe parlé : *lq:h* « planche », *rq:h* « âme ».

A part ces oppositions communes, il en existe en français d'autres que l'arabe ignore : *p / b* : *peau, beau* ; *// v* : *fin, vin* ; *š / ž* : *cache, cage*.

Cela explique la difficulté qu'éprouve un élève de prononcer les phénomènes *p, v, ž*, qu'il n'a pas à distinguer de leurs opposés dans sa langue maternelle.

Enfin, la *gémiation* joue, en arabe, un rôle très important : *gama:l* « beauté » / *gammq:l* « chamelier ». Elle n'a pas de valeur pertinente en français. Font exception quelques oppositions phonémiques entre consonnes simples et géminées : *la dent / là-d(e) dans, tu mens / tu m(e) mens* ; et les cas des imparfaits opposés aux conditionnels dans les verbes en *-ir* : *courait [kurè] / courrait [kurrè]*.

### § 3. Les sons dans la chaîne parlée

Il est évident que les difficultés de prononciation n'ont pas toutes la même importance. Nous essaierons de les « sérier » par ordre d'urgence, en tenant compte de l'*utilité des sons*, de leur *rendement* fonctionnel et de leur *distribution* dans la chaîne parlée.

#### 1. L'utilité des sons

Il est indispensable d'obtenir dès le début une prononciation correcte de certains sons parce qu'ils sont utiles à la communication. Si la distinction entre *e* et *è* peut être secondaire (faut-il dire « je vais » avec la variante *e* ou *è*?), l'important est de ne pas prononcer « je veux » ou « je vaux » pour « je vais ». En tel cas, *e* et *è* apparaissent comme les variantes d'un phonème *E*, différent de *EU* ou de *O*. Ce sont donc les sons pertinents qu'il importe de définir d'abord et d'avoir toujours présents à l'esprit pour corriger efficacement la prononciation des élèves, selon les principes particulièrement bien mis en lumière par M. Léon<sup>1</sup>. En fait, la phonologie aide à poser nettement les problèmes, en organisant le matériel linguistique selon un ordre rationnel. Par la suite, la phonétique se révèle très utile pour l'analyse approfondie du matériel sonore et pour parfaire l'accent des élèves. Il s'agira alors non seulement de se faire comprendre, mais encore d'éliminer tous les facteurs d'accent dus aux habitudes phoniques antérieurs.

En français, sur 19 sons (16 voyelles et 3 semi-consonnes), 10 sont essentiels à la communication linguistique : *I, U, OU, E, EU, O, A, IN, ON, AN*<sup>2</sup>. Huit admettent des variantes phonétiques caractéristiques du français standard : *E*, qui peut être *e* ou *è* ; *EU* : *ø, è, e* ; *O* : *o, ô* ; *A* : *à, a* ; *IN* : *ê* ou *ë*<sup>3</sup> ; et enfin *I, U, OU*, qui peuvent se présenter soit comme

<sup>1</sup> Cf. P.-R. LÉON, *Laboratoire de langues*, p. 86 et 87.

<sup>2</sup> Graphies adoptées par P.-R. Léon pour désigner les phonèmes de base.

<sup>3</sup> Font exception *brin* : *brun* ; *empreint* : *emprunt* ; *hein !* : *un* qui s'opposent phonologiquement.

voyelles, soit comme semi-consonnes. La correction des sons devrait donc commencer par ces 10 phonèmes de base, ce qui ne signifie nullement que l'on se contentera toujours de cette approximation.

Quant aux consonnes, aucune d'elles ne peut être substituée à l'autre : elles sont toutes utiles. Il convient donc d'exiger tout de suite pour elles un maximum de correction, sans tolérer, par exemple, une sourde pour une sonore ou une occlusive pour une fricative.

Il est possible de classer les sons utiles du français, classement que nous donnons ci-après selon les schémas établis par M. P.-R. Léon<sup>1</sup>.

## 1° Voyelles et semi-consonnes orales

| ÉCARTÉES<br>(lèvres écartées)    |   |                       |    | ARRONDIES<br>(lèvres arrondies)     |      |    |                        |         |
|----------------------------------|---|-----------------------|----|-------------------------------------|------|----|------------------------|---------|
| Antérieures<br>(langue en avant) |   |                       |    | Postérieures<br>(langue en arrière) |      |    |                        |         |
| I                                | i | scie                  | U  | y                                   | su   | OU | u                      | sous    |
|                                  | j | scié                  |    | ý                                   | sucr |    | w                      | souhait |
| E                                | e | ces                   | EU | o                                   | ceux | O  | o                      | seau    |
|                                  | è | sel                   |    | ø                                   | ce   |    | ò                      | sol     |
| A                                | á | antérieur<br>(écarté) |    |                                     |      | a  | postérieur<br>(écarté) |         |

## 2° Voyelles nasales

|                                 | Antérieures<br>(langue en avant) |   | Postérieures<br>(langue en arrière) |    |   |      |
|---------------------------------|----------------------------------|---|-------------------------------------|----|---|------|
| ÉCARTÉES<br>(lèvres écartées)   | IN <sup>2</sup>                  | ǣ | vin                                 | AN | ǣ | vent |
| ARRONDIES<br>(lèvres arrondies) |                                  | œ | un                                  | ON | ø | vont |

<sup>1</sup> Cf. *Le français dans le monde*, n° 14, janv.-fév. 1963, p. 11.

<sup>2</sup> ǣ et œ sont des variantes de IN, si nous nous basons sur la prononciation parisienne. Mais on ne peut dire encore que partout, en français, ǣ et œ sont des réalisations de IN.

### 3<sup>o</sup> Consonnes

|  | Occlusives<br>(l'air est arrêté complètement) |                         |                           | Constrictives<br>(l'air passe de façon continue) |                         |                         |
|--|---|-------------------------|---------------------------|--|-------------------------|-------------------------|
|  | <i>p</i>                                      | <i>t</i>                | <i>k</i>                  | <i>f</i>   | <i>s</i>                | <i>ʃ</i>                |
| <b>Sourdes</b><br>(pas de vibration des cordes vocales)  | <i>pain</i>                                   | <i>teint</i>            | <i>Quint</i>              | <i>fend</i>                                      | <i>sain</i>             | <i>champ</i>            |
| <b>Sonores</b><br>(vibration des cordes vocales)   | <i>b</i><br><i>bain</i>                       | <i>d</i><br><i>daim</i> | <i>g</i><br><i>gain</i>   | <i>v</i><br><i>vend</i>                          | <i>z</i><br><i>zain</i> | <i>ʒ</i><br><i>jean</i> |
| <b>Nasales</b><br>sonores et passage de l'air aussi par le nez<br>(ce sont donc des semi-occlusives) | <i>m</i><br><i>main</i>                       | <i>n</i><br><i>nain</i> | <i>ɲ</i><br><i>agneau</i> |  | <i>l</i><br><i>lent</i> | <i>r</i><br><i>rang</i> |

#### 2. Le rendement fonctionnel des sons

Un phonème n'a d'existence que par le fait qu'il s'oppose à un autre phonème ; mais toutes les oppositions n'ont pas le même rendement fonctionnel. Il est donc utile d'en établir l'ordre d'importance.

Le tableau suivant indique la fréquence d'emploi des sons du français <sup>1</sup> :

#### 1<sup>o</sup> Voyelles orales

|          |  |           |   |           |   |
|----------|--|-----------|---|-----------|---|
| <i>I</i> | $\left\{ \begin{array}{l} i \text{ lit } 5,6 \\ j \text{ pied } 1 \end{array} \right.$           | <i>U</i>  | $\left\{ \begin{array}{l} y \text{ su } 2 \\ \acute{y} \text{ suer } 0,7 \end{array} \right.$   | <i>OU</i> | $\left\{ \begin{array}{l} u \text{ sous } 2,7 \\ \omega \text{ souhait } 0,9 \end{array} \right.$ |
| <i>E</i> | $\left\{ \begin{array}{l} e \text{ fée } 6,5 \\ \grave{e} \text{ fait } 5,3 \end{array} \right.$ | <i>EU</i> | $\left\{ \begin{array}{l} \text{ø} \text{ ce } 4,9 \\ \text{ø} \text{ ceux } 0,6 \\ \grave{\text{ø}} \text{ seul } 0,3 \end{array} \right.$ | <i>O</i>  | $\left\{ \begin{array}{l} o \text{ seau } 1,7 \\ \acute{o} \text{ sol } 1,5 \end{array} \right.$  |
|          |  | <i>A</i>  | $\left\{ \begin{array}{l} \acute{a} \text{ patte } 8,1 \\ a \text{ pâte } 0,2 \end{array} \right.$  |           |   |

<sup>1</sup> Les chiffres de cette statistique sont empruntés à J.-Cl. LAFON, « La reconnaissance phonétique et sa mesure », *Annales des télécommunications*, t. 15, n<sup>o</sup> 1-2, janv.-fév. 1960, p. 29, et reproduits par P.-R. LÉON, dans *Le français dans le monde*, n<sup>o</sup> 14, janv.-fév. 1963, p. 12. Ils représentent le pourcentage par rapport à l'ensemble des phonèmes du français figurés dans ce tableau.

## 2° Voyelles nasales

|    |  |    |   |      |     |    |   |      |   |
|----|--|----|---|------|-----|----|---|------|---|
| IN | $\left\{ \begin{array}{l} \text{ǣ} \text{ vin } 1,4 \\ \text{œ} \text{ un } 0,5 \end{array} \right.$ | AN | ǣ | vent | 3,3 | ON | ǣ | vont | 2 |
|    |  |    |   |      |     |    |   |      |   |

## 3° Consonnes

|   |     |   |     |   |     |   |     |   |     |   |     |
|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|
| p | 4,3 | t | 4,5 | k | 4,5 | f | 1,3 | s | 5,8 | š | 0,5 |
| b | 1,2 | d | 3,5 | g | 0,3 | v | 2,4 | z | 0,6 | l | 6,9 |
| m | 3,4 | n | 2,8 | ñ | 0,1 |   |     |   |     | r | 6,8 |

Ces tableaux montrent que certains sons comme  $\bar{n}$ ,  $a$  ou  $\text{œ}$  occupent une place négligeable dans l'ensemble du système. Il est donc inutile de s'en occuper tout de suite. Certaines oppositions ont au contraire un rendement élevé, comme celles des voyelles de la série *E-EU-O*. Pour les consonnes, *r* et *l* se placent en tête.

### 3. La distribution des sons <sup>1</sup>

L'acquisition des sons nouveaux est rendue plus difficile encore par la différence entre la distribution phonologique en arabe et en français. En arabe une syllabe commence toujours par une consonne et *une seule* pour se terminer soit par une voyelle (syllabe ouverte), soit par une consonne et également *une seule* (syllabe fermée). Y sont donc exclues les combinaisons suivantes : à l'initiale les groupes combinés explosifs ; à l'intérieur du mot les groupes de deux consonnes (ces groupes sont toujours disjoints : la première consonne est rattachée à la syllabe précédente et la seconde à la suivante, ainsi *ǧastāʿifū* « il prie quelqu'un » se décompose en *ǧas-tāʿifū*) ; à la finale du mot les groupes combinés implorifs.

Ces faits expliquent pourquoi l'élève a si souvent recours aux palliatifs suivants :

a) adjonction d'une voyelle d'appui dite « prothétique » <sup>2</sup> pour éviter les groupes combinés explosifs à l'initiale du mot : statue > *estāty* ;

b) adjonction d'un « hamza » en début de mot pour commencer la syllabe par une consonne : école > *'ekòl* ;

c) introduction d'une voyelle de disjonction pour éviter les groupes combinés implorifs en finale de mot : naere > *nāker* (avec l'accent sur *á*).

Ainsi il existe en arabe trois types de syllabe : brève, formée de consonne + voyelle brève ; longue, formée de consonne + voyelle longue, ou de consonne + voyelle brève + consonne.

<sup>1</sup> On appelle « distribution » d'un phonème sa position dans la syllabe : initiale, médiane ou finale.

<sup>2</sup> FLEISCH, *Arabe classique*, p. 15.

Outre l'intolérance des groupes consonantiques et la répugnance à maintenir une voyelle longue (ou une diphthongue) en syllabe fermée, l'arabe se caractérise par d'autres faits phonétiques :

— répugnance à prononcer deux consonnes identiques séparées par une voyelle brève : *fárará* « il fuit » > *fárrá* (avec consonne géminée) ;

— répugnance à prononcer à la suite les semi-consonnes *w*, *j* et leurs correspondants vocaliques : *wu*, *ji*, et même *wi* ;

— dissimilation de *q* (bref) en *i* au voisinage immédiat de *q* (long) : *'ihwq:n* « frères » pour *'qhwq:n*.

La structure de la syllabe française est différente :

1° On a toujours une syllabe ouverte :

a) à la fin d'un mot terminé par une voyelle, même si le mot suivant commence par un groupe de consonnes : très strict *trè-strikt* ;

b) devant une voyelle, à l'intérieur, ou en fin de mot : un pays ami *ǣ-pé-i-ámi* ;

c) devant une seule consonne, même en fin de mot, mais sauf en fin de phrase : mon cher ami *mǔ-šè-rá-mi* ;

d) devant les groupes occlusive ou fricative labio-dentale + liquide en toute position : la grande ombre *lá-grǔ-dǔ-br(ə)*.

2° On a toujours une syllabe fermée :

a) en fin de phrase, si le mot se termine par une ou plusieurs consonnes (sauf les groupes *-bre*, *-ble*, etc.) : quel animal ! *kè-lá-ni-mál* ;

b) à l'intérieur ou en fin de mot quand les consonnes *l* ou *r* sont suivies d'une consonne : marebé *már-še*.

3° La syllabe peut être ouverte ou fermée à l'intérieur du mot ou à la fin d'un mot suivi d'un autre mot, avec tout autre groupe de consonnes : actif est prononcé *á-ktif* ou *ák-tif*.

Quant à la distribution des sons, les voyelles se trouvent en toute position : initiale, interconsonantique et finale : *avez-vous décidé quelque chose de nouveau?* Toutefois le *ə* caduc d'un mot comme *le* ne se rencontre jamais à l'initiale ; il est rarement prononcé en finale sauf dans le pronom *le* (*donnez-le*) et dans quelques formules comme *sur ce*, *parce que* suivis d'une pause.

On peut, en outre, trouver deux voyelles contiguës dans un mot : *aérer*, *naïf*, *ahuri*, *géant*, *boa*, *poète*, *Noël*, etc., ou à l'intérieur d'un groupe : *où as-tu oublié les hors-d'œuvre?* *u\_á ty\_ublije le\_òr dǔvr*.

La séquence de deux voyelles semblables n'existe que dans *créer*, *réel* et dans des mots savants tels que *annihiler*, *coopérer*, *zoologie*, etc. La séquence *ə* + voyelle ne se trouve que dans des mots composés commençant par une voyelle couverte : *dehors*, *rehausser*, etc.

Les consonnes peuvent occuper toutes les positions : initiale, intervocalique, interconsonantique, finale. (Il sera question de la position interconsonantique quand il s'agira des groupes de trois consonnes.)

|   |     | Initiale           | Intervocalique     | Finale           |
|---|-----|--------------------|--------------------|------------------|
| p | fr. | pas                | épée               | cep              |
|   | ar. | (—) <sup>1</sup>   | (—)                | (—)              |
| b | fr. | bout               | abbé               | robe             |
|   | ar. | bq:b « porte »     | nqbq' « nouvelle » | dh'i'b « loup »  |
| t | fr. | tasse              | été                | patte            |
|   | ar. | ta:g « couronne »  | ketq:b « livre »   | bent « fille »   |
| d | fr. | dent               | aider              | aide             |
|   | ar. | dá:r « maison »    | wq:di: « vallée »  | bárd « froid »   |
| k | fr. | cou                | écart              | bac              |
|   | ar. | kqlb « chien »     | fq:kqhq « fruit »  | di:k « coq »     |
| g | fr. | goût               | aigu               | bague            |
|   | ar. | gqbal « montagne » | ʿagqalq « roue »   | ʿq:g « ivoire »  |
| f | fr. | fou                | effet              | neuf             |
|   | ar. | fqm « bouche »     | tuſſq:hq « pomme » | 'qnf « nez »     |
| v | fr. | va                 | avec               | cape             |
|   | ar. | (—)                | (—)                | (—)              |
| s | fr. | sous               | essai              | os               |
|   | ar. | sçlm « paix »      | musin « âgé »      | dqrs « leçon »   |
| z | fr. | zèbre              | oser               | case             |
|   | ar. | zqmān « temps »    | hzi:n « triste »   | 'urz « riz »     |
| š | fr. | chat               | achat              | vache            |
|   | ar. | šqms « soleil »    | ʿqšará « dix »     | ʿqš « nid »      |
| ž | fr. | joue               | âgé                | cape             |
|   | ar. | (—)                | (—)                | (—)              |
| l | fr. | loup               | allée              | cale             |
|   | ar. | laqm « viande »    | qalqm « crayon »   | hql « vinaigre » |
| r | fr. | roue               | arrêt              | car              |
|   | ar. | rq:h « âme »       | fáráq « mariage »  | hár « chaleur »  |
| n | fr. | nous               | énigme             | canne            |
|   | ar. | ná:r « feu »       | ʿenqb « raisin »   | fqn « art »      |
| m | fr. | mou                | ami                | canic            |
|   | ar. | mq:l « fortune »   | ʿamql « travail »  | fqm « bouche »   |
| ñ | fr. | gnole              | agneau             | gagne            |
|   | ar. | (—)                | (—)                | (—)              |

<sup>1</sup> Entre parenthèses, les consonnes qui manquent en arabe, à l'initiale, à l'intervocalique ou en finale.

Il existe également en français de nombreux *groupes consonantiques* dont les plus fréquents sont formés de consonne + *r* ou *l*. Ces groupes peuvent être primaires, ou secondaires (à la suite de la chute de *a* à l'intérieur du mot ou en passant d'un mot à un autre).

|           | Initiale   | Intervocalique   | Finale         |
|-----------|--|--|----------------|
| <i>pr</i> | <i>près</i>  | <i>après</i>   | <i>âpre</i>    |
| <i>tr</i> | <i>très</i>  | <i>attirait</i>  | <i>être</i>    |
| <i>kr</i> | <i>craie</i>   | <i>écrit</i>   | <i>âcre</i>    |
| <i>fr</i> | <i>frais</i>   | <i>effraie</i>   | <i>souffre</i> |
| <i>sr</i> | <i>s(e)rait-il...</i>                                      | <i>pass(e)ra</i>   |                |
| <i>šr</i> |  | <i>mouch(c)ra</i>  |                |
| <i>br</i> | <i>bras</i>  | <i>abri</i>  | <i>sabre</i>   |
| <i>dr</i> | <i>drap</i>  | <i>adresse</i>   | <i>cadre</i>   |
| <i>gr</i> | <i>gras</i>  | <i>aigri</i>   | <i>aigre</i>   |
| <i>vr</i> | <i>vrai</i>  | <i>avril</i>   | <i>havre</i>   |
| <i>zr</i> |  | <i>os(e)rai</i>  |                |
| <i>žr</i> | <i>j(e) réponds</i>  | <i>ling(e)rie</i>  |                |
| <i>lr</i> | <i>l(e) ramasses-tu</i>                                    | <i>cél(c)rie</i>   |                |
| <i>nr</i> | <i>n(e) réponds pas</i>                                    | <i>vann(e)rie</i>  |                |
| <i>mr</i> | <i>m(e) réponds-tu</i>                                     | <i>ém(e)ri</i>   |                |
| <i>ñr</i> |  | <i>gagn(e)ra</i>   |                |
| <i>pl</i> | <i>pleut-il</i>  | <i>éploré</i>  | <i>souple</i>  |
| <i>tl</i> | <i>t(e) l'a-t-il dit</i>                                   | <i>att(c)lé</i>  |                |
| <i>kl</i> | <i>clairon</i>   | <i>éclair</i>  | <i>boucle</i>  |
| <i>fl</i> | <i>fléchir</i>   | <i>réfléchir</i>   | <i>souffle</i> |
| <i>sl</i> | <i>s(e) laver</i>  | <i>oss(e)let</i>   |                |
| <i>šl</i> |  | <i>bouch(e)-les</i>  |                |
| <i>bl</i> | <i>bleu</i>  | <i>ébloui</i>  | <i>table</i>   |
| <i>dl</i> | <i>d(e) la chance</i>                                      | <i>au-d(e)là</i>   |                |
| <i>gl</i> | <i>gland</i>   | <i>aiglon</i>  | <i>aigle</i>   |
| <i>vl</i> | <i>vlan</i>  | <i>sanc(e)-les</i>   |                |
| <i>zl</i> |  | <i>os(e)-le</i>  |                |
| <i>žl</i> | <i>j(e) l'ai</i>   | <i>mang(e)-le</i>  |                |
| <i>ll</i> | <i>l(e) lis-tu</i>   | <i>il le dit</i>   |                |
| <i>nl</i> | <i>n(e) le dis pas, ou</i><br><i>n(e) l(e) dis pas</i>     | <i>tu n(e) le dis pas, ou</i><br><i>tu n(e) l(e) dis pas</i> |                |
| <i>ml</i> | <i>m(e) te prêtes-tu, ou</i><br><i>m(e) l(e) prêtes-tu</i> | <i>tu m(e) le prêtes, ou</i><br><i>tu m(c) l(e) prêtes</i>   |                |
| <i>ñl</i> |  | <i>soign(e)-le</i>   |                |

On voit que certains groupes n'existent que comme groupes secondaires. Certaines combinaisons n'existent pas, comme *zr* à l'initiale ou *sr*, *šr*, *zr*, etc., en finale.

D'autres groupes sont moins fréquents, voire rares :

à l'initiale : *pt-* : *p(e)tit* ; *gn-* : *gnome* ; *sl-* : *slave* ; *žn-* : *j(c) ne sais pas* (ou *je n(c) sais pas*) ;

à l'intérieur : *-pt-* : *ap(é)tit*, *rap(e)tisser* ; *-kt-* : *actif*, *empaqu(e)ter* ; *-tn-* : *ethnique*, *att(e)nant* ; *-kn-* : *acné*, *haqu(e)née* ; *-gm-* : *pygmée*, *longu(e)ment* ; *-tl-* : *atlas*, *att(e)lage* ; *-mn-* : *amnésie*, *am(e)ner* ; *-ft-* : *caftan*, *taff(e)tas* ; *-sm-* : *osmose*, *oss(c)ments* ; *-sl-* : *islam*, *bass(e)ler* ; *-lp-* : *alpin*, *cal(e)pin* ; *-lt-* : *multitude*, *mul(t)tier* ; *-lm-* : *calmant*, *seul(e)ment* ; *-ln-* : *vulnérable*, *vil(e)nie* ; *-lv-* : *alvéole*, *al(e)vin* ; *-lz-* : *Alsace*, *al(e)zan* ;

à la finale : *-pt* : *apte* ; *-kt* : *acte* ; *-ks* : *sexe* ; *-mn* : *hymne* ; *-st* : *peste* ; *-lt* : *culte* ; *-lm* : *palme* ; etc. L'*ə* instable ne peut en effet se trouver en fin de mot devant une consonne ; signalons cependant dans la langue populaire les formes à désinence zéro, analogiques des formes à désinence vocale des verbes *cach(c)ter*, *décoll(e)ter*, *déchiq(u)ter*, *épouss(e)ter* : *je cach(e)te kašt*, *je décoll(e)te dekolšt*, *je déchiq(u)te dešikt*, *j'épouss(e)te epust*.

Le groupe *s* + occlusive ou fricative labio-dentale sourde ou sonore est particulièrement fréquent dans les mots d'emprunt ou de formation savante : *spire*, *respect*, *statue*, *rester*, *instinct*, *squelette*, *risquer*, *sphère*, *asphalte*, etc. ; *sbire*, *sganarelle*, *svelte*. De même les séquences *-ks-* et *-gz-* : *axiome*, *action*, *accès*, *excès*, *fixer*, *succéder*, *maxime*, *xylographie*, *xénophobie* ; *exister*, *hexagone*, etc.

Le français possède enfin des séquences de trois ou quatre consonnes :

### 1. Groupes de trois consonnes

a) consonne + occlusive + *r* : à l'intérieur : *octroi*, *récolt(e)rai*, *arbrisseau*, *esprit*, *astronome*, *soustraire*, *monstrueux*, *inscrire*, *prescrire*, etc. — en finale : *marbre*, *meurtre*, *perdre*, *astre*, etc. — à l'initiale seulement *s + t*, *k + r* : *stratégie*, *strident*, *structure*, *scrupule*, *scrutin*, *scruter* ;

b) *s*, *r + p*, *k*, *t + l* : à l'intérieur : *resplendir*, *esclave*, *escler*, *rest(e)là* ; en finale seulement *-skl* et *-rkl* : *muscle*, *cercle* ; à l'initiale *spl-*, *skl-* et *štl-* : *splendide*, *scélrose*, *j(e) t(e) le dis* ;

c) *b*, *p*, *k*, *r + s* + occlusive sourde : à l'intérieur : *substance* ; *s'abstenir*, *obstiné*, *obscur* (prononcés *ápstəni:r*, *ópstinc*, *ópsky:r* avec *p* ou du moins avec une labiale intermédiaire *p / b*) ; *expurger*, *exténué*, *exterminer* ; *perspective*, *perspicace* ; ces séquences sont rares en finale (*mixte*, *texte*, *lorsque*) et n'existent pas à l'initiale (sauf dans l'exclamation *pstt !*).

### 2. Groupes de quatre consonnes

Le schéma est occlusive + *s* + occlusive sourde + liquide. Il ne se rencontre qu'à l'intérieur et, très rarement, en finale : *-pstr-* : *abstraire*, *abstrus* (prononcés *ápstrə:r*, *ápstry*) ; *-dskr-* : *adscrit* ; *-kspr-* : *expres*, *expression*, *exprimer* ; *-kstr-* : *extrême*, *extraire*, *dextre* ; *-kspl-* : *expliquer*, *explorer* ; *-kskl-* : *s'exclamer*.

Quant aux semi-consonnes, elles apparaissent le plus souvent devant une voyelle prononcée :

— *j* peut apparaître devant n'importe quelle voyelle : fouilli [*ji*], plier, [*je*], hier [*jé*], brouillard [*ja*], feuillu [*jiy*], vieux [*jø*], tailleur [*jæ*], habillage [*ja*], vieil âne [*ja*], yogourt [*jô*], royaume [*jo*], voyou [*ju*], bien [*jé*], bienveillant [*jā*], grillon [*jō*], fil(l)e humble [*jǣ*] ;

— *y* apparaît surtout devant voyelle antérieure (sauf *y*, *ǣ* et *ø*) : suis [*yi*], suer [*yé*], truella [*yé*], suave [*yá*], fructueuse [*yø*], suener [*yæ*], juin [*yé*], truand [*yā*], suons [*yō*] ;

— *w* peut apparaître devant toutes les voyelles sauf *y*, *ǣ*, *ø*, *o*, *u* : Louis [*wi*], troué [*we*], souhait [*wé*], oiseau [*wá*], loueuse [*wø*], loueur [*wæ*], joie [*wa*], loin [*wé*], Rouen [*wā*], louons [*wō*].

Les semi-consonnes peuvent occuper une position initiale ou intervocalique et entrer dans la composition de nombreux groupes consonantiques. Mais seul le yod [*j*] est susceptible d'apparaître en finale où il peut s'opposer à *i*.

|          | Initiale                       | Intervocalique                  | Finale                  |
|----------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------|
| <i>j</i> | fr. hier                       | payer                           | fil(e)                  |
|          | ar. <i>jaḥ'ābu</i> « il joue » | <i>nejja</i> « intention »      | <i>ganj</i> « récolte » |
| <i>y</i> | fr. huit                       | le huit                         |                         |
|          | ar. (—)                        | (—)                             |                         |
| <i>w</i> | fr. oui                        | c'est oui                       |                         |
|          | ar. <i>wā:ǧēb</i> « devoir »   | <i>ḥalqawā:ni</i> « pâtissier » | <i>gqaw</i> « climat »  |

On note que *y* et *w* intervocaliques n'existent que dans des groupes comme *le huit*, *c'est oui*.

Les groupes du type : consonne + *j*, *ye*, *we*, *wé* (*scier*, *suer*, *troué*, *souhait*) sont assez nombreux. Ils offrent certaines particularités :

— précédé de deux consonnes appartenant à la même syllabe, *i* suivi d'une voyelle garde sa valeur de voyelle. On oppose ainsi : *lier* (une syllabe) / *plier* (deux syllabes) ;

— le même phénomène se produit pour *y* et *u* : *ruelle* (une syllabe) / *truella* (deux syllabes) ; *roué* (une syllabe) / *troué* (deux syllabes). Mais pour les groupes *yi*, *wá*, ce phénomène de dissociation (diérèse) ne se produit pas : *cuite*, *truite*, *roi*, *trois* sont tous monosyllabiques.

#### § 4. Inventaire des difficultés que présente le système phonique français pour les débutants égyptiens

Il ressort clairement de cette étude phonétique et phonologique comparée que les points suivants devraient retenir en priorité absolue l'attention des professeurs :

1° faire acquérir une prononciation acceptable : a) des voyelles orales ; b) des voyelles nasales ; c) de la semi-consonne *y* ; d) des oppositions sourdes / sonores : *p / b, t / d, k / g, f / v, s / z, š / ž*, dans leur réalisation et leur distribution ;

2° exiger le mouvement labial, quand cela est nécessaire, pour obtenir une articulation suffisamment sonore ;

3° corriger la tendance à inverser certaines syllabes (ex. *li* au lieu de *il*). Considéré comme une forme de « dyslexie »<sup>1</sup>, ce phénomène est probablement dû au fait que le français se lit et s'écrit de gauche à droite, à l'inverse de l'arabe.

<sup>1</sup> On groupe sous le terme de « dyslexie » tous les troubles de la perception visuelle des mots écrits, et particulièrement la confusion des lettres ayant une certaine similitude graphique (ex. confusion de *m* et *n*, *d* et *b*, *p* et *q*, etc.) et l'inversion de l'ordre des sons dans une syllabe (ex. *or* au lieu de *ro*). Voir à ce sujet l'ouvrage de Suzanne BOREL-MAISONNY, *Langage oral et écrit* (2 vol.), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1960.

## Deuxième section

### Le problème grammatical

Enseigner le français, c'est en faire connaître les règles essentielles aux élèves afin qu'ils puissent apprendre à le parler et à l'écrire correctement <sup>1</sup>. La grammaire ne constitue donc pas une fin mais un moyen.

Tout au long de l'enseignement de la grammaire française aux élèves égyptiens des cycles préparatoire et secondaire généraux, de nombreux problèmes surgissent. Nous mettrons d'abord en évidence les difficultés grammaticales que rencontrent les élèves égyptiens. Trois travaux de base nous ont servi à déterminer ces difficultés : les résultats du test « Ortho-25 », qui donnent un aperçu des connaissances grammaticales des élèves égyptiens en fin de scolarité secondaire ; les réponses de notre enquête ; une étude de grammaire comparée du français et de l'arabe.

<sup>1</sup> Cf. p. 17 et suiv., Buts assignés à l'enseignement du français en Egypte.

# I

## Le test « Ortho-25 »

Nous avons fait passer le test « Ortho-25 » à des élèves égyptiens arrivant à la fin de leur scolarité secondaire <sup>1</sup> dans l'intention de sonder leur niveau grammatical et d'en établir les lacunes.

### § 1. Description du test <sup>2</sup>

Le test « Ortho-25 » nous a été fourni par son auteur, M. Samuel Roller, directeur du Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Institut des sciences de l'éducation, à Genève. Le test comprend quatre séries (I, II, III, IV) de vingt-cinq phrases lacunaires à compléter par l'un des quatre mots proposés, dont un seul est correct. Ce test de cent questions permet de passer « 16 règles » en revue :

#### A. Groupe du nom (32 questions)

- |   |   |
|---|---|
| 1. Le pluriel des noms . . .  | Questions <sup>3</sup> 1, 11, 15, soit 12 questions |
| 2. Les déterminatifs . . .  | Questions 9                    soit 4 questions     |
| 3. Les pronoms . . . . .  | Questions 2                    soit 4 questions     |
| 4. Les adjectifs qualificatifs<br>et les participes passés<br>sans auxiliaire . . . . . | Questions 12, 17, 21, soit 12 questions             |

#### B. Groupe du verbe (24 questions)

- |                            |   |
|----------------------------|---|
| 5. La conjugaison du verbe | Questions 3, 13, 23, 25, soit 16 questions          |
| 6. L'accord du verbe . . . | Questions 4, 19                    soit 8 questions |

<sup>1</sup> Soit après six ans d'étude du français.

<sup>2</sup> D'après le compte rendu du IV<sup>e</sup> Colloque international de pédagogie expérimentale, Morlanwelz-Hainaut, 26-28 mars 1956. Nous donnons ce test « Ortho-25 » en annexe.

<sup>3</sup> Cela signifie que dans chacune des séries I, II, III, IV, les questions 1, 11, 15, concernent le pluriel des noms.

C. *Groupe du participe* (36 questions)

- 7. Le participe passé avec « être » . . . Questions 14, soit 4 questions
- 8. Le participe passé avec « avoir »  
(sans compl. direct) . . . . . Questions 16, soit 4 questions
- 9. Le participe passé avec « avoir »  
(compl. direct après) . . . . . Questions 5, soit 4 questions
- 10. Le participe passé avec « avoir »  
(compl. direct avant ; accord) . . . Questions 18, soit 4 questions
- 11. Le participe passé des verbes pro-  
nominaux (accord avec le sujet) . . . Questions 6, soit 4 questions
- 12. Le participe passé des verbes pro-  
nominaux (pas d'accord avec le  
sujet ; sans compl. direct) . . . . . Questions 22, soit 4 questions
- 13. Le participe passé des verbes pro-  
nominaux (pas d'accord avec le  
sujet ; compl. direct après) . . . . . Questions 7, soit 4 questions
- 14. Le participe passé des verbes pro-  
nominaux (pas d'accord avec le  
sujet ; compl. direct avant et ac-  
cord avec ce dernier) . . . . . Questions 20, soit 4 questions
- 15. Le participe présent . . . . . Questions 8, soit 4 questions

D. *Groupe des homonymes grammaticaux* (8 questions)

- 16. Les homonymes grammaticaux . . . Questions 10, 24,  
soit 8 questions

§ 2. *Elèves examinés*

Le test « Ortho-25 » a été soumis en avril 1962 à des élèves égyptiens de 3<sup>e</sup> année secondaire<sup>1</sup>. Ces élèves, qui ont en principe 18 ans, sont censés avoir appris et assimilé<sup>2</sup> les « 16 règles » grammaticales mentionnées dans le test. Le fait que cette épreuve a été effectuée en fin d'année scolaire, laisse entendre que le programme complet avait alors été vu par les élèves. Nous avons testé cent élèves (50 filles et 50 garçons) des écoles suivantes :

- 25 filles de l'Ecole secondaire d'El Agouzah ;
- 13 filles de l'Ecole secondaire d'El Guizeh ;
- 12 filles du Lycée de la Liberté d'El Daher ;
- 3 garçons du Lycée de la Liberté d'El Daher ;
- 25 garçons de l'Ecole secondaire d'Héliopolis ;
- 12 garçons de l'Ecole secondaire d'El Manyal ;
- 10 garçons de l'Ecole secondaire de Zamalek.

<sup>1</sup> Elèves de 3<sup>e</sup> année scientifique ou littéraire apprenant le français comme première langue étrangère.

<sup>2</sup> D'après les Programmes officiels du Ministère de l'éducation et de l'enseignement pour l'année scolaire 1961-1962.

### § 3. Résultats généraux

Voici les résultats généraux de ce dépouillement :

a) aucun élève n'a pu répondre correctement aux cent questions ;

b) l'indice de dispersion est très grand entre les élèves d'un même degré, pourtant bénéficiaire du même programme, ce qui révèle une hétérogénéité considérable ;

c) les filles font preuve d'une supériorité remarquable par rapport aux garçons :

|         | P. <sup>1</sup> | Q.S. | Me. | Q.I. | D. | m.   |
|---------|-----------------|------|-----|------|----|------|
| Filles  | 93              | 71,5 | 63  | 49,5 | 25 | 62,5 |
| Garçons | 94              | 54,5 | 40  | 31,5 | 25 | 40,8 |

d) après six ans de français, les filles ne connaissent que le 62,5 % des règles grammaticales testées, et les garçons le 40,8 %.

### § 4. Résultats analytiques

Pour évaluer les connaissances et le niveau grammatical des élèves examinés, nous avons calculé pour chacun des cent éléments du test, son *indice d'acquisition* (pourcentage des élèves qui ont répondu correctement). Nous avons ensuite calculé le rendement correspondant à chacune des « 16 règles ». En voici les résultats :

|  |      |
|--|------|
| 1. Le pluriel des noms . . . . .   | 50 % |
| 2. Les déterminatifs . . . . .   | 67 % |
| 3. Les pronoms . . . . .   | 64 % |
| 4. Les adjectifs qualificatifs et les participes passés sans<br>auxiliaire . . . . . | 42 % |
| 5. La conjugaison du verbe . . . . .   | 46 % |
| 6. L'accord du verbe . . . . .   | 58 % |
| 7. Le participe passé avec « être » . . . . .  | 73 % |
| 8. Le participe passé avec « avoir » (sans compl. direct) . .                        | 52 % |
| 9. Le participe passé avec « avoir » (compl. direct après) . .                       | 54 % |
| 10. Le participe passé avec « avoir » (compl. direct avant ;<br>accord) . . . . .    | 52 % |

<sup>1</sup> P. = le premier. Q.S. = quartile supérieur. Me. = médiane. Q.I. = quartile inférieur. D. = le dernier. m. = moyenne arithmétique.

Le quartile est le terme placé au quart de la série. On appelle une série une succession de termes établie par ordre de grandeur. Toute série comporte trois quartiles qui sont placés respectivement au quart, à la moitié et aux trois quarts. Le deuxième quartile n'est autre que la médiane. Le premier est appelé quartile inférieur, et le troisième, quartile supérieur.

|  |      |
|--|------|
| 11. Le participe passé des verbes pronominaux (accord avec le sujet) . . . . .   | 76 % |
| 12. Le participe passé des verbes pronominaux (pas d'accord avec le sujet ; sans compl. direct) . . . . .                | 7 %  |
| 13. Le participe passé des verbes pronominaux (pas d'accord avec le sujet ; compl. direct après) . . . . .               | 27 % |
| 14. Le participe passé des verbes pronominaux (pas d'accord avec le sujet ; compl. direct avant, accord avec ce dernier) | 30 % |
| 15. Le participe présent . . . . .   | 51 % |
| 16. Les homonymes grammaticaux . . . . .   | 73 % |

Le maître qui dispose de semblables résultats pour les cent éléments du test peut ainsi estimer le niveau atteint par les cent élèves examinés. Si sur ce même tableau, le maître reporte les indices notés pour ses propres élèves, il peut se faire une idée utile et précise du niveau grammatical et orthographique de sa classe. Sur la base des indications recueillies, il lui est possible de planifier son enseignement : notions qu'il peut considérer comme acquises, qu'il y a lieu de revoir, qui doivent donner lieu à un enseignement systématique, etc.

Pour donner un exemple des renseignements que peuvent fournir ces chiffres, examinons la règle n° 5 (conjugaison du verbe) :

a) le rendement général est de 46 % ;

b) les éléments dont l'indice d'acquisition est *supérieur* à ce rendement moyen sont : faites (72), soyons (60), chante (55), ne m'interromps (55), je pourrai (72), nous avons dû (52), dites (66), sachant (63), soit huit notions seulement sur seize. Relevons l'indice assez élevé du participe présent. Il est, dans la conjugaison des verbes, l'une des rares formes qui ait toujours la même terminaison (-ant). Les indices des verbes « faire » et « dire » montrent que ces verbes ont été assez bien assimilés par les élèves. Soulignons aussi le résultat obtenu par l'impératif « chante » (55), notion en général difficile et que les élèves peuvent fréquemment confondre avec le présent « tu chantes » ;

c) huit notions ont un indice *inférieur* au rendement moyen : j'acquiers (39), nous craignons (40), elle recousit (32), va-t'en ! (42), elle plaît (39), que Jean ait (27), il résout (17), elle vainc (16). Ces notions mériteraient de faire l'objet d'une étude systématique ;

d) une seule forme verbale (n° 11) a franchi le seuil de 75. Après six ans d'étude du français, les élèves maîtrisent encore fort mal leur conjugaison.

Conclusion à cette expérience, un dernier tableau représente le rendement des « 16 règles » :

a) = nombre total des points enregistré pour telle règle ;

b) = nombre des éléments appartenant à telle règle ;

c) = rendement moyen de la règle (a divisé par b).

Les conclusions finales du test sont ainsi :

— Le rendement global des « 16 règles » totalise 5138 points, ce qui donne une moyenne de 51,38.

— Voici la récapitulation par « groupes de règles » :

|  | a)   | b)  | c) |
|--|------|-----|----|
| A. Groupe du nom . . . . .                     | 1641 | 32  | 51 |
| B. Groupe du verbe . . . . .                   | 1215 | 24  | 50 |
| C. Groupe du participe                         |      |     |    |
| avec « être » . . . . .                        | 292  | 4   | 73 |
| avec « avoir » . . . . .                       | 636  | 12  | 53 |
| verbes pronominaux . . . . .                   | 565  | 16  | 35 |
| participe présent . . . . .                    | 207  | 4   | 51 |
| D. Groupe des homonymes grammaticaux . . . . . | 582  | 8   | 72 |
|  | 5138 | 100 |    |

— Règles pour lesquelles le rendement est *supérieur* à la moyenne (51) :

|  |    |
|--|----|
| 2. Les déterminatifs . . . . .   | 67 |
| 3. Les pronoms . . . . .   | 64 |
| 6. L'accord du verbe . . . . .   | 58 |
| 7. Le participe passé avec « être » . . . . .                                  | 73 |
| 8. Le participe passé avec « avoir » (sans compl. direct) . . . . .            | 52 |
| 9. Le participe passé avec « avoir » (compl. direct après) . . . . .           | 54 |
| 10. Le participe passé avec « avoir » (compl. direct avant ; accord) . . . . . | 52 |
| 11. Le participe passé des verbes pronominaux (accord avec le sujet) . . . . . | 76 |
| 15. Le participe présent . . . . .   | 51 |
| 16. Les homonymes grammaticaux . . . . .                                       | 73 |

Donc dix règles sur seize sont d'un rendement supérieur à la moyenne.

Il est remarquable de constater le bon rendement de l'accord du participe passé avec « être » (verbes pronominaux : 76, autres verbes : 73). C'est que cinquante professeurs sur soixante-dix ont indiqué qu'ils insistaient davantage dans leur enseignement sur l'accord du participe passé, du fait qu'il présente beaucoup de difficultés pour les élèves égyptiens <sup>1</sup>.

Le rendement de l'accord du participe passé avec « avoir » se situe autour de 53 %. Il n'y a aucune différence notable entre les trois cas (pas de complément direct, 52 ; complément direct après, 54 ; et complément direct avant, 52).

— Règles pour lesquelles le rendement est *inférieur* à la moyenne (51) :

|   |    |
|---|----|
| 1. Le pluriel des noms . . . . .  | 50 |
| 4. Les adjectifs qualificatifs et participes passés sans auxiliaire . . . . . | 42 |

<sup>1</sup> Réponse 10 de l'enquête.

|  |    |
|--|----|
| 5. La conjugaison du verbe . . . . .   | 46 |
| 12. Le participe passé des verbes pronominaux (pas d'accord avec le sujet ; sans compl. direct) . . . . .                      | 7  |
| 13. Le participe passé des verbes pronominaux (pas d'accord avec le sujet ; compl. direct après) . . . . .                     | 27 |
| 14. Le participe passé des verbes pronominaux (pas d'accord avec le sujet ; compl. direct avant, accord avec ce dernier) . . . | 30 |

Les rendements des pluriels des noms (50) et de l'accord des adjectifs qualificatifs (42) sont faibles. Cela est probablement dû au fait que le test porte sur un certain nombre de notions assez difficiles : pluriel des noms propres, des noms composés, adjectifs peu courants, comme « favori », « favorite ».

Il est évident que ces résultats sont quantitativement insuffisants pour permettre de déceler toutes les difficultés grammaticales ; ils n'en donnent pas moins une idée précise.

## II

### Résultats de l'enquête

La question n° 10 de notre enquête invitait les professeurs de français enseignant dans les écoles préparatoires et secondaires égyptiennes, à signaler les faits grammaticaux qui présentaient une certaine difficulté pour leurs élèves, aux différents degrés de l'enseignement. Voici, classées par ordre décroissant, quelles ont été les difficultés signalées :

Le verbe et la conjugaison : 50 fois ; le genre : 31 ; le nombre : 30 ; l'accord des adjectifs : 29 ; les pronoms neutres « cela, ça, il » : 27 ; les rapports de cause et de but : 27 ; les pronoms personnels compléments : 24 ; les locutions et expressions françaises : 23 ; les pronoms personnels sujets : 20 ; les prépositions : 20 ; les verbes auxiliaires : 18 ; les verbes transitifs et intransitifs : 16 ; l'ordre des mots et la construction de la phrase française : 15 ; les épithètes et les attributs : 15 ; les comparatifs et les superlatifs : 15 ; les pronoms interrogatifs : 6.

Ces réponses permettent de constater que le verbe et la conjugaison demeurent l'un des principaux obstacles, comme l'ont déjà montré les résultats du test « Ortho-25 ». Pour les faits grammaticaux qui suscitent le plus de difficultés (tels le verbe : 50, le genre : 31, le nombre : 30), celles-ci tiennent, pour une large part, à la différence de structure entre arabe et français ; les pronoms interrogatifs, où la différence des deux systèmes linguistiques n'est pas très sensible, n'ont été signalés que six fois.

### III

#### Etude de grammaire comparée du français et de l'arabe

Il est hors de notre propos de nous livrer à une étude linguistique très détaillée ; nous nous bornerons à exposer les principales différences entre les systèmes grammaticaux arabe et français afin de mettre en évidence les points divergents qui posent des problèmes.

La formation des mots sera examinée dans la troisième section ; mentionnons cependant, ici déjà, que la racine joue en arabe un rôle essentiel. On appelle « racine » les deux, trois ou quatre consonnes qui forment le squelette de chaque mot et représentent une notion définie. A cette racine s'ajoutent des voyelles. La flexion se fait par l'adjonction de suffixes, ou par l'alternance consonantique ou vocalique ; chaque mot arabe porte donc en lui-même des désinences marquant à la fois le genre, le nombre, le cas (nominatif, accusatif ou génitif), la détermination, l'indétermination ; et dans le verbe : des indices d'aspect, de nombre, de temps et de personne. Ainsi, lorsque l'élève égyptien qui a appris la grammaire arabe pendant six ans, commence l'étude de la grammaire française, il est déjà habitué à des structures et à des notions grammaticales très différentes de celles du français.

La question de savoir si ces difficultés grammaticales sont *toutes* dues à la différence des deux systèmes grammaticaux a été débattue plusieurs fois lors de notre stage pédagogique à l'Ecole pratique de l'Alliance française de Paris qui, durant l'été 1962, groupait 226 professeurs de français, représentant 33 pays <sup>1</sup>. Il était centré sur ce thème : « Les difficultés spécifiques de l'enseignement du français par rapport aux groupes linguistiques représentés. » Chaque groupe linguistique a exposé les difficultés phonétiques, grammaticales et lexicologiques rencontrées par ses élèves lors de l'étude du français. A la fin de ces débats pédagogiques, il est apparu que tout enseignement d'une langue étrangère doit tenir compte de la langue maternelle de l'élève ; même le professeur qui pratique une méthode directe sait que les difficultés auxquelles il se heurte proviennent fréquemment de structures mentales conditionnées par la langue maternelle. Cependant, de l'avis unanime des stagiaires, ces difficultés sont généralement moins importantes que celles qui proviennent des caractères spécifiques du fran-

<sup>1</sup> Cf. *L'enseignement du français aux étrangers*, n° 126, déc. 1962, p. 2.

çais. Au cours des débats, nous les avons conventionnellement nommées « difficultés internes du français ». Les difficultés inhérentes à la nature de la langue maternelle tiennent à des mécanismes qu'il convient de neutraliser par la substitution d'autres mécanismes. Quant à celles qui proviennent du caractère du français, il s'agit au contraire de créer de nouvelles gammes de pensée, de construire une infrastructure linguistique nouvelle.

En fin de compte, les difficultés grammaticales rencontrées par les élèves égyptiens portent sur les quatre points suivants : les notions de genre, de nombre, de temps, enfin la construction de la phrase et l'ordre des mots.

### A. La notion de genre

Arabe et français distinguent le genre, mais les procédés utilisés pour le marquer diffèrent passablement dans l'une et l'autre langue.

#### § 1. Le genre dans le nom (substantifs, adjectifs et articles)

1. Le substantif français, aussi bien que le substantif arabe, est masculin ou féminin. Le genre peut être <sup>1</sup> :

naturel : le père, la mère = ar. : *ql 'qb, ql qm* ;

arbitraire : le lit, la table = ar. : *ql sáir, ql mind-ádq* ;

indifférencié : telle maison compte 25 habitants (hommes et femmes) = ar. : *hq:dhq mánzilu fi:hi hqmsatu wa 'qšru:na sq:kinqn.*

La distinction du genre pose toutefois plus de difficultés en français qu'en arabe où elle est marquée surtout par des procédés morphologiques. En présence de masculins tels que *qt tqlmi:dh* « l'élève », *ql mqdárris* « le professeur », le jeune Égyptien est en mesure d'en former spontanément le féminin : *qt tqlmi:dhq, ql mqdárrisq.*

En français, la distinction du genre est marquée par des procédés morphologiques, lexicologiques ou syntaxiques qui créent des ambiguïtés et par là des difficultés pour un élève égyptien.

#### Procédés morphologiques :

a) Modification du suffixe : directeur/directrice ; maître/maitresse ; boulanger/boulangère ; chanteur/chanteuse.

Mais les mots de ce type sont peu nombreux. De plus, un mot terminé en -eur n'est pas nécessairement masculin (chaleur, vapeur).

En arabe, nous distinguons, dans la plupart des cas, le genre du mot par son aspect phonique. « On peut dire qu'est masculin tout nom qui n'a point d'indice de féminin et qu'il n'y a aucune raison de psychologie sociale ou d'usage de traiter comme féminin <sup>2</sup>. »

<sup>1</sup> Cf. GOUGENHEIM, *Système grammatical de la langue française*, p. 119.

<sup>2</sup> GAUDEFROY-DEMOMBYNES et BLACHÈRE, *Grammaire de l'arabe classique*, p. 108.

Bien que les substantifs français soient répartis en masculins et féminins, il en existe qui figurent à la fois dans les deux classes : automne, après-midi, etc. L'arabe possède lui aussi des substantifs pour lesquels les deux genres sont utilisés, tels *sikkīn* « couteau », *ṣalm* « paix », *ḥamr* « vin ».

Les substantifs français n'ont pas nécessairement le même genre qu'en arabe : la porte = *al ba:b* (masc.) ; le tableau = *al ṣabburá* (fém.).

b) Dans certains cas, la distinction de genre en français n'est signalée que par le déterminant : *le locataire / la locataire ; un concierge / une concierge*.

Mais cette distinction est abolie au pluriel : *les locataires, des locataires, mes locataires, etc.*

De même, pour les mots commençant par une voyelle : *l'élève, son enfant, etc.*

L'élève égyptien se trouve désorienté devant de telles équivoques, inexistantes dans sa langue maternelle. La plupart des mots arabes comportent en effet des suffixes pour le féminin et, généralement, un indice zéro pour le masculin<sup>1</sup>. Mais l'article, *al*, invariable, ne peut être indice de genre.

c) Le français compte quelques homophones qui ne sont différenciés en genre que par l'article : *le livre / la livre ; un tour / une tour, etc.*

Mais le genre grammatical n'a pas été utilisé pour distinguer beaucoup d'autres homophones : *la mère / la mèr ; le verre / le ver, etc.* La distinction de genre sépare parfois deux vocables de sens presque identique : *le grain / la graine*.

N'ayant pas d'homophones, l'arabe ignore ce genre de difficultés.

#### *Procédés lexicologiques :*

a) Pour distinguer le genre, le français peut recourir à des mots différents : père / mère ; homme / femme. Mais aucun indice formel de genre n'indique que « père » et « homme » sont masculins ou que « mère » et « femme » sont féminins. Le dépaysement est ici moins grand pour l'élève égyptien car l'arabe se sert également, parfois, de deux vocables différents pour distinguer le genre : *dī:k* « coq » / *dagg:ga* « poule » ; *rāgul* « homme » / *'emrā'a* « femme » ;

b) parfois, le féminin français est indiqué par une différence dans le thème du mot lui-même : beau / belle. En arabe, la formation du féminin n'entraîne généralement aucun changement à l'intérieur du mot (sauf pour les noms de couleurs) : *nā:ẓer* « directeur » / *nā:ẓerá* ; *'q:lēm* « savant » / *'q:lēma* ;

c) les deux procédés, morphologique et lexicologique, peuvent être combinés en français : parrain / marraine.

<sup>1</sup> Cf. FLEISCH, *Arabe classique*, p. 35.

### Procédés syntaxiques :

Le français a recours, dans certains cas, à la composition. Ce procédé est utilisé surtout pour les fonctions autrefois réservées aux hommes ainsi que pour certains noms d'animaux asexués : *une femme peintre, une femme médecin ; éléphant mâle / éléphant femelle*.

L'arabe distingue de même le genre de certains animaux asexués : *ḥama:mā dhakār* « pigeon mâle » / *ḥama:mā 'unthā* « pigeon femelle ». Il n'en est pas de même pour les noms de personnes. L'arabe moderne a soumis les mots appartenant aux fonctions réservées autrefois aux hommes à la règle générale de la formation du féminin, celle de l'adjonction d'un suffixe au masculin : *ṭābi:b* « médecin » / *ṭābi:bā* ; *kaṭṭab* « écrivain » / *kaṭṭabā*.

2. *L'adjectif français* a le genre du substantif ou du pronom auprès duquel il joue le rôle d'épithète, d'apposition ou d'attribut. L'arabe emploie, pour marquer le genre de l'adjectif, les mêmes procédés morphologiques que pour le substantif : *kaḥbi:r* « grand » / *kaḥbi:rā* « grande ».

La formation du féminin de l'adjectif français se fait parfois par des procédés morphologiques qui, entraînent un changement à l'intérieur du mot, engendrent des difficultés :

- a) consonne sourde qui devient sonore : actif / active ;
- b) adjonction d'une consonne : grand / grande ;
- c) modification du timbre de la voyelle + consonne : sot / sotté.

Souvent l'adjectif français ne connaît pas la distinction du genre : agréable, drôle, triste ; égal / égale (*egāl*), public / publique (*pybliḳ*), joli / jolie (*ḥoli*), vrai / vraie<sup>1</sup> (*vrē*), etc.

### § 2. Le genre dans le déterminatif

1. *L'article arabe al* est invariable. A l'inverse, l'article français différencie le genre : *le* ou *un* garçon / *la* ou *une* fille, sauf devant un mot à initiale vocalique : *l'arbre / l'église*, et au pluriel : *les* ou *des* livres / *les* ou *des* fenêtres.

2. *L'adjectif démonstratif arabe* distingue le genre au singulier par opposition de voyelles et par suffixation<sup>2</sup> : *ḥā:dhā* « ce » / *ḥā:dhīhi* « cette ». Le substantif qui suit cet adjectif est précédé de l'article : *ḥā:dhāḷ waḷḥadu* « ce garçon » = (litt. cela le garçon).

L'adjectif démonstratif français (*ce, c'*) est phoniquement identique au pronom réfléchi (*se, s'*) ; ce qui cause d'ailleurs beaucoup de fautes d'orthographe dans la pratique.

En français l'adjectif démonstratif différencie le masculin du féminin au singulier : *ce* cahier, *cette* plume, mais le cas est différent dès qu'il s'agit d'un mot à initiale vocalique : *cet* arbre, *cette* image, *cet* artiste, *cette* élève, ou d'un pluriel : *ces* locataires, *ces* élèves.

<sup>1</sup> Dans ces derniers cas, la différence est exclusivement graphique.

<sup>2</sup> Cf. FLEISCH, *op. cit.*, p. 110.

Le démonstratif arabe pluriel *hq:’ulq:’* ne distingue pas non plus le genre, mais l’absence de mots communs aux deux genres en arabe empêche la confusion qui se produit en français.

3. *Le possessif* est marqué en arabe par des pronoms personnels affixés au nom du possédé. Ces pronoms distinguent le genre du possesseur, tandis que le genre du possédé est indiqué par des désinences que porte le mot même. On évite ainsi toutes sortes de confusions fréquentes en français :

*kəṭa:buhu* « son livre » (à lui) = litt. le livre de lui.

*kəṭa:buhā* « son livre » (à elle) = litt. le livre d’elle.

En français, on distingue le genre du possédé lorsque celui-ci est singulier : *son* crayon, *sa* mère ; cette distinction même est impossible s’il s’agit d’un mot à initiale vocalique : *ton* élève, *son* enfant, ou d’un pluriel : *mes* élèves, *ses* locataires, ou encore lorsque l’adjectif est pluriel : *notre* professeur, *votre* maison, etc.

De plus le possessif français ne distingue pas le genre du possesseur : *son* crayon (à lui ou à elle?), *ses* lettres (à lui ou à elle?).

4. *L’adjectif indéfini* n’existe pas en arabe. Il est rendu par différentes tournures. *Tout* et *chaque*, par exemple, sont rendus par *kul* ou par *qami:’* : *kullu ṭəlmī:dh* / *kullu ṭəlmī:dhā* = chaque élève, où le genre est indiqué par la flexion du substantif.

Il n’en va pas de même en français. Si quelques indéfinis portent la marque du genre (*tous* les garçons / *toutes* les filles), d’autres l’ignorent : *chaque* locataire, *chaque* élève, *quelques* cahiers, *quelques* filles.

### § 3. *Le genre dans le pronom*

1. *Le pronom personnel* arabe, qu’il soit sujet ou complément, différencie le genre aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> personnes. Il existe des formes de pronoms isolés et affixes propres à chacune de ces personnes. L’indication du genre dans ces pronoms se fait par opposition de voyelles : *qntā* / *qntī* « toi » ; par alternance vocalique : *huwā* « lui » / *hiyā* « elle » ; par adjonction de suffixes : *qntumu* « vous » (masc.) / *qntunna* « vous » (fém.), *humu* « eux » / *hunnā* « elles »<sup>1</sup>.

Le français ne distingue en genre que le pronom personnel de la 3<sup>e</sup> personne : *il* / *elle*, *ils* / *elles*. Des phrases telles que « *tu* manges, *vous* écrivez », restent ambiguës.

De plus :

a) le pronom personnel complément d’objet direct (*le*, *la*) distingue le genre, mais il se confond avec les formes correspondantes de l’article défini ;

b) au pluriel ou quand un verbe commence par une voyelle la distinction devient impossible : ta sœur *les* mange, sa mère *l’aime* ;

<sup>1</sup> Cf. FLEISCH, *op. cit.*, p. 106.

c) le pronom personnel complément indirect de la 3<sup>e</sup> p. ne différencie pas le genre : je *lui* parle (à lui ou à elle?), tu *leur* expliques (à eux ou à elles?) ;

d) le pronom réfléchi *se* ne distingue pas non plus le genre. Une phrase telle que « Claude *se* lave », dont le sujet peut désigner un être masculin ou féminin, prête à confusion.

2. Le pronom démonstratif arabe a la même forme que l'adjectif démonstratif. La distinction du genre y est nette.

Les pronoms démonstratifs français différencient le genre au singulier et au pluriel : *celui / celle, ceux / celles*.

Aussi bien en français qu'en arabe, il y a des formes différentes pour désigner la proximité ou l'éloignement :

fr. *celui-ci / celle-ci, ceux-ci / celles-ci ; celui-là / celle-là, ceux-là / celles-là* ;  
ar. *ḥq:dhq:, ḥq:dhīhi, ḥq:'ulq:i / dhq:kq, tilkq, 'ulq:'ikq.*

L'arabe n'a pas de pronoms démonstratifs neutres qui correspondent aux pronoms démonstratifs neutres français *ce, ceci, cela, ça*. Il est donc assez difficile pour les professeurs d'en faire saisir le sens et l'emploi précis à leurs élèves égyptiens.

3. Le pronom possessif n'existe pas en arabe où il est rendu par la répétition du substantif que ce pronom représente : *ḥeṭq:bukq wq ḥeṭq:buhū* « ton livre et le sien » = litt. le livre de toi (masc.) et le livre de lui.

Comme le montre cet exemple, l'arabe distingue le genre du possédé et le genre du possesseur, tandis que dans « ton livre et le sien », le français ne distingue que le genre du possédé.

4. Aux relatifs arabes invariables *maq, qj*, qui servent à la fois de relatifs et d'interrogatifs, s'ajoute un pronom relatif qui reçoit des déterminations de genre : *allq:dhī: / allq:ti: (sing.), allq:dhī:nq / allq:ti: (plur.)*.

Ce relatif s'applique aussi bien aux personnes qu'aux choses et peut s'employer seul ou avec un antécédent qui est alors déterminé : *arrāgulu llq:dhī: fil ḥq:di:qá* = l'homme qui est dans le jardin, *ql ḥeṭq:bu llq:dhī: qárá'tu* = le livre que j'ai lu.

Dans les deux cas il peut être sujet ou complément. Il traduit les pronoms relatifs français *qui, que*. Mais ces derniers ne distinguent pas le genre : le garçon *qui* joue, la fille *qui* joue, le livre *que* vous lisez, la plume *que* vous tenez.

5. Le pronom indéfini français ne distingue pas le genre : *personne* n'est venu, il n'y a *rien* sur la table.

Le pronom indéfini *on* remplace les pronoms personnels de la 1<sup>re</sup> p. et ceux de la 3<sup>e</sup> p., sans distinction de genre : que fait-*on* ce soir ? (= que faisons-*nous* ce soir ?), *on* m'a dit (= *il, elle* m'a dit, *ils, elles* m'ont dit).

#### § 4. Le genre dans le verbe

Le verbe arabe distingue le genre par des flexions aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> p. : *taḥtubu / taḥtubi:nq* « tu écris », *taḥtubu:nq / taḥtubnq* « vous écrivez »,

*jaqtubu / taqtubu* « il / elle écrit », *jaqtubu:nq / jaqtubnq* « ils / elles écrivent ». Ces flexions sont incorporées dans le verbe.

En français, seuls les pronoms personnels sujets de la 3<sup>e</sup> p. indiquent le genre : *il* mange, *elle* mange.

## B. La notion de nombre

Comme l'arabe, le français distingue deux nombres : le singulier et le pluriel<sup>1</sup>. Cette distinction affecte le nom, le pronom et le verbe.

### § 1. Le nombre dans le nom (*substantifs*, *adjectifs* et *articles*)

Le pluriel des *substantifs* et des *adjectifs* arabes se forme par des procédés morphologiques<sup>2</sup> :

a) adjonction d'un suffixe (pluriel externe) : *ql mudárrisu:nq l muhtá-rámu:nq* = les professeurs respectés ;

b) jeu de la flexion interne (pluriel interne) : *ql awlq:du § ſiġhá:ru* = les petits garçons.

Dans les deux cas les formes du pluriel se distinguent nettement de celles du singulier : *attqlmi:dhu l mugtaġhidu* = l'élève studieux, *attqlq:mi:dhu l mugtaġhidu:nq* = les élèves studieux.

Le français marque la distinction de nombre par des procédés morphologiques dans un petit nombre de mots seulement : bœuf / bœufs (*bæf / bœ*), œuf / œufs (*æf / œ*), os / os (*ôs / o*) ; cheval / chevaux, spécial / spéciaux ; travail / travaux ; aïeul / aïeux.

En dehors de ces cas, la marque du pluriel (s, x, z) est purement graphique : livre / livres, bijou / bijoux, triste / tristes, fou / fous.

Parfois, l'épithète permet, au pluriel, de distinguer le nombre : habits *spéciaux*<sup>3</sup>. Mais cette distinction est impossible au féminin : robe *spéciale* / robes *spéciales*.

Ajoutons que l'arabe ne connaît pas la différence sémantique qu'exprime parfois l'opposition singulier / pluriel en français : *ciseau* / *ciseaux*, *humanité* / *humanités*.

Grâce aux flexions et aux désinences, un mot arabe peut à lui seul exprimer la notion de pluralité et celle d'unité partielle ou totale, déterminée ou indéterminée.

En français, le mot *seul* est très rarement utilisé de cette façon. *Le garçon* est bien plus usuel que *garçon*, et *le* est lui aussi, en quelque sorte, un élément flexionnel et un actualisateur : *le* garçon, *des* garçons, *un* garçon, etc.

<sup>1</sup> L'arabe littéraire distingue, en plus du singulier et du pluriel, le duel pour indiquer deux unités de la même chose. Dans la langue parlée, le duel est remplacé par le pluriel.

<sup>2</sup> Cf. FLEISCH, *op. cit.*, p. 30, 32.

<sup>3</sup> La forme du pluriel de certaines épithètes est sujette à flottement : *banals* et *banaux*, *idéals* et *idéaux*, *finals* et *finaux*. Cf. SAUVAGEOT, *Procédés expressifs*, p. 47.

Alors est exprimée l'unité ou la pluralité, que cette unité soit partielle ou totale, définie ou indéfinie. Toutefois, dans une phrase telle que « Jean a mangé *les* pommes », le pluriel défini s'applique seulement à la totalité des pommes dont il est question en une circonstance donnée : Jean n'a pas mangé toutes les pommes qui existent au monde, mais celles qui étaient dans l'assiette, par exemple. Le pluriel n'est donc plus générique (comme dans « on cueille *les* pommes »), il désigne l'ensemble des unités dans une telle situation. Le contexte seul permet de marquer la différence entre sens générique et sens sériel.

La notion du défini et de l'indéfini n'est pas non plus dépourvue d'ambiguïtés :

a) l'article indéfini singulier *un, une* est identique à l'adjectif numéral cardinal *un, une* : « le professeur a puni un élève » peut signifier qu'il a puni un certain ou un seul élève.

En arabe, l'indéfini est marqué par des procédés morphologiques tels que le *tanwî:n*<sup>1</sup> : *walqadun* « un garçon ». Pour exprimer le nombre numéral on ajoute au substantif indéfini le mot *wq:ħed* : *walqadun wq:ħed* « un seul garçon » ;

b) au pluriel (*des* élèves sont sortis), la notion de pluralité est associée à l'indétermination puisque l'article indéfini exprime à la fois le nombre partiel et la nature du concept exprimé. Rien de tel en arabe où la notion de pluralité n'est jamais associée à l'indétermination : *talq:mi:dhun* « des élèves », *mudarrisu:nq* « des professeurs ». Dans le premier substantif, la notion de pluralité est marquée par la flexion interne, l'indétermination par le *tanwî:n* ; dans le second, la désinence marque le pluriel tandis que l'absence d'article signale l'indétermination ;

c) l'indéfini pluriel « *des* » peut être aussi partitif ; ce qui crée une confusion entre l'expression de l'indéfini et la signification partitive : « j'ai mangé *des* pistaches » ne signifie pas « j'ai mangé des pistaches en nombre indéterminé », mais une partie des pistaches dont il pourrait être question.

Les catégories du défini et de l'indéfini français se confondent donc avec celles du partitif et du total. De là les difficultés qu'éprouvent nos élèves à distinguer toutes les nuances exprimées par la notion de pluralité ; d'autant plus que celle-ci n'apparaît jamais pure, mais toujours associée à une autre notion (défini / indéfini, partiel / total).

## § 2. Le nombre dans le déterminatif

1. L'adjectif démonstratif distingue le nombre en arabe comme en français : *ħa:dhqal walqadu* = ce garçon, *ħa:'ula:'il qawla:du* = ces garçons. Cependant, l'adjectif démonstratif pluriel « ces » est phonétiquement identique au « ses ». Dans une phrase telle que : [ħe ly se lètr], [se] peut aussi bien répondre à ces qu'à ses.

<sup>1</sup> On appelle *tanwî:n* les suffixes *-un* (nominatif), *-an* (génitif), *-in* (accusatif) qui impliquent l'indétermination.

2. Le possessif arabe distingue le nombre du possesseur. Le nombre du possédé est indiqué par une flexion dans le mot qui désigne ce possédé. C'est ainsi que le nombre de l'objet qui appartient à une personne et le nombre de celui qui possède cet objet restent toujours parfaitement distincts : *ketq:buhu* = son livre (à lui), *ketq:buhum* = leur livre (à eux), *kutubuhu* = ses livres (à lui), *kutubuhum* = leurs livres (à eux).

Le possessif français distingue le nombre du possédé et celui du possesseur. Cependant cette distinction disparaît lorsque le possesseur est à la 3<sup>e</sup> p. : *leur cahier / leurs cahiers*, sauf devant les mots à initiale vocale, grâce à la liaison : *leur enfant / leurs enfants* (*lâ:r aǧǧ / lâ:r zāǧǧ*).

3. L'adjectif indéfini français est, de même, indifférent au nombre : *quelque / quelques* (*kèlk*), *tout / tous* (*tu*), *maint / maints* (*mǧ*), sauf devant les mots à initiale vocalique, grâce à la liaison : *quelque enfant / quelques enfants* (*kèlk aǧǧ / kèlkə zāǧǧ*).

### § 3. Le nombre dans le pronom

1. Le pronom personnel arabe possède pour chaque personne du singulier une forme correspondante du pluriel : *anq* : « je » / *naǧnu* « nous » ; *antq*<sup>1</sup> « tu » (masc.) / *antum* « vous » (masc.) ; *anti* « tu » (fém.) / *antunna* « vous » (fém.) ; *husva* « il » / *hum* « ils » ; *hija* « elle » / *hunna* « elles ». Ces pronoms personnels sujets sont nettement distincts des pronoms personnels objets.

Le pronom personnel français distingue aussi le nombre. Il possède deux séries de formes pour indiquer l'une la dépendance subjectale<sup>2</sup>, l'autre la dépendance objectale. Des risques de confusions ne s'en présentent pas moins dans les cas suivants :

a) les pronoms personnels de la 1<sup>re</sup> et de la 2<sup>e</sup> p. pl. (*nous*, *vous*) ont des formes identiques dans l'un et l'autre cas : *nous* écrivons, il *nous* regarde, tu *nous* parles ; *vous* lisez, je *vous* remercie, il *vous* offre un cadeau ;

b) de plus il y a confusion entre les formes des pronoms objets directs et celles des pronoms objets indirects : cela *me* tourmente / ta robe *me* plaît, il *te* regarde / il *te* parle, etc.

La confusion entre le pronom objet direct et le pronom indirect ne saurait se produire en arabe du fait que le pronom indirect y est toujours précédé d'une préposition. Ces formes identiques sont d'autant plus déroutantes pour les élèves que les verbes n'assument pas toujours la même fonction en français qu'en arabe. Certains verbes transitifs en français sont intransitifs en arabe et vice versa : regarde-moi « *'unzur 'ilqjq* » (litt. regarde à moi), cela *te* convient « *ha:dhq: juwq:fiqkq* » (litt. cela convient à toi) ;

<sup>1</sup> L'arabe ignore le vousoiement.

<sup>2</sup> Cf. SAUVAGEOT, *op. cit.*, p. 49.

c) les formes des pronoms personnels de la 3<sup>e</sup> p. marquant la « dépendance objectale » ne sont pas dépourvues d'ambiguïté. Le pronom *les* se confond structurellement avec l'article défini *les* : tu *les* vois, tu ramasses *les* cahiers ; de même, le pronom *leur* a un aspect identique à celui du possessif de la 3<sup>e</sup> p. pl. du possesseur : il *leur* parle, *leur* maître est malade.

2. Le pronom démonstratif arabe ayant la même forme que l'adjectif démonstratif distingue le nombre, comme le pronom démonstratif français *celui / ceux*. Toutefois « ceux » peut être confondu avec le pronom démonstratif neutre « ce » (la différence de timbre étant souvent négligée par l'élève égyptien) : tu notes *ce* (*sə*) qui figure sur la liste, nous félicitons *ceux* (*sə*) qui travaillent bien.

Au féminin, le nombre n'est pas marqué : il punira *celle* qui parle (*səl*), *celles* qui parlent (*səl*).

3. En français, la forme des *pronoms possessifs* du pluriel du possesseur est identique à celle des adjectifs possessifs correspondants : *nôtre, vôtre, leur / notre, votre, leur* (l'accent circonflexe des deux premières formes étant purement graphique, car la différence de timbre est négligée par nos élèves).

#### § 4. Le nombre dans le verbe

Grâce à ses flexions verbales, l'arabe écarte toute possibilité de confusion entre le singulier et le pluriel, représentés par deux thèmes différents : *jaqtubu* « il écrit » / *jaqtubu:nə* « ils écrivent ». Il n'en va pas de même en français : au présent et à l'imparfait de l'indicatif, au présent du subjonctif et du conditionnel, la 3<sup>e</sup> p. sg. est phoniquement identique à la 3<sup>e</sup> p. pl. : il *parle / ils parlent* (*pərl*) ; il *venait / ils venaient* (*vənè*) ; il *fassé / ils fassent* (*fəs*) ; il *sortirait / ils sortiraient* (*sortirè*).

#### C. La notion de temps

C'est par le verbe que le français diffère le plus de l'arabe. Le verbe arabe est basé sur la notion d'*aspect*, non de temps. Il possède deux aspects : l'*accompli* et l'*inaccompli*. Le premier indique que l'action est achevée, le second qu'elle est en train de se réaliser. Rien n'indique si l'action a lieu dans le passé, le présent ou l'avenir ; elle est exprimée dans sa continuité ou à un point seulement de son développement : point initial ou point final, action unique ou répétée, d'où les verbes duratifs ou instantanés, perfectifs ou imperfectifs, inchoatifs, itératifs, terminatifs, résultatifs, etc.<sup>1</sup>

L'aspect est rendu de différentes manières :

a) par la flexion interne : *kaṭāba*<sup>2</sup> « il a écrit », *kuṭiba* « il est écrit » (passif) ;

<sup>1</sup> Cf. FLEISCH, *op. cit.*, p. 86.

<sup>2</sup> Notons l'absence de tout pronom de la 3<sup>e</sup> p. dans le verbe arabe. C'est ce que les grammairiens appellent l'« absent ».

b) par la suffixation et la flexion interne : *rābqḥq* « il a gagné », *rābhq:n* « gagnant » ; *ghāriqā* « il s'est noyé », *ghārqā:n* « noyé » ;

c) au moyen de préverbes (préfixes verbaux) : *qassará* « il a cassé (ou il a brisé) en morceaux », *taḥqassará* « il s'est cassé (ou il s'est brisé) en morceaux » (forme réfléchie).

Ce système présente naturellement des lacunes dans l'expression du temps :

a) les temps relatifs n'y existent pas. Dans une phrase telle que « il avait appris ses leçons et sortait », les deux verbes sont rendus par le même accompli : *dhā:kārā duru:sqhu wa ḥārāqā*. A cet égard la différence entre l'arabe et le français est sensible. On connaît la richesse du système temporel français et, notamment, l'extraordinaire développement des temps relatifs (ex. : quand j'aurai appris mes leçons, j'irai au cinéma) ;

b) les temps absolus forment un système simple. L'arabe possède un seul temps passé et point de futur : il met le verbe au présent (l'inaccompli) là où le français emploie le futur : quand tu réussiras = *'endāmq: taḡqāh*.

L'arabe littéraire traduit par un prétérit unique les trois passés absolus du français littéraire (*'a:šq* : il vivait, il vécut, il a vécu) ; le choix entre ces trois formes fait grande difficulté à l'élève égyptien.

Le verbe français, riche en temps, n'exprime que rarement l'aspect :

a) la conjugaison permet de distinguer trois aspects par l'opposition du passé défini, de l'imparfait et du passé composé. De ces trois temps, le premier isole le fait dans le passé et condense la durée en un point (ex. : Corneille vécut au XVII<sup>e</sup> siècle) ; l'imparfait insiste sur la durée ou la répétition (ex. : elle venait chez moi le lundi) ; le passé composé désigne un état résultant d'une action passée (ex. : il est sorti). Mais ce système est en train de s'effriter parce que le passé défini est sorti de l'usage parlé où il a été remplacé par le passé composé ;

b) la voix passive permet une distinction aspective selon que le verbe est ou non accompagné de compléments : *l'immeuble est bâti* désigne l'état consécutif à l'action ; *l'immeuble est bâti par des maçons étrangers* marque le procès en cours, envisagé, mais non atteint (duratif) ;

c) un petit nombre de verbes duratifs (*coucher, pendre, etc.*) deviennent ponctuels à la forme réfléchie (*se coucher, se pendre*). « L'infinitif alterne parfois avec le participe passé dans un même tour de syntaxe<sup>1</sup> » : je me vois grandir (*grandi*) ; l'infinitif a une valeur inchoative, le participe marque un état consécutif ;

d) une nuance aspective peut être rendue par les substantifs que la phrase met en contact avec des verbes : ainsi, l'opposition entre « objet affecté » et « objet effectué » dans la syntaxe des verbes transitifs (*cuire la pâte: cuire le pain, percer un mur: percer un trou*)<sup>2</sup>. « L'objet affecté donne au verbe un sens duratif, l'objet effectué une nuance terminative » ;

<sup>1</sup> Cf. BALLY, *Linguistique générale*, § 586, p. 353.

<sup>2</sup> Id., *ibid.*, § 587, p. 353.

e) dans certains cas, le temps de l'action est exprimé par le contexte : passez vendredi, j'aurai lu ce livre, c'est-à-dire que ce jour-là la lecture du livre sera terminée, le fait accompli ;

f) les formes verbales de l'infinitif (présent et passé) et du participe (présent et passé) n'ont le plus souvent aucune valeur temporelle et le temps de l'action est marqué ailleurs : dans « il doit, devait, aurait dû, avait dû venir », l'infinitif n'indique pas le temps.

Ou encore : l'élève *était resté, regardant* par la fenêtre (action passée) ; l'élève *est là, regardant* par la fenêtre (action présente).

|  |  |
|--|--|
| <i>Couché</i> dans mon lit, je <i>lisais</i> | } Le participe passé « couché » présente les valeurs temporelles les plus diverses ; |
| <i>Couché</i> dans mon lit, je <i>lis</i>    |  |
| <i>Couché</i> dans mon lit, je <i>lirai</i>  |  |

g) certaines constructions expriment par elles-mêmes différentes nuances aspectives :

- l'entrée dans l'action (aspect inchoatif) : *il se mit à courir* ;
- la durée (aspect duratif) : *je suis en train de travailler* ;
- la répétition (aspect itératif) : *tu relis la composition* ;
- la continuité, la progression (aspect progressif) : *le mal va croissant* ;
- la proximité dans le futur : *il va partir* ;
- la proximité dans le passé : *il vient de sortir*.

Cette comparaison entre le verbe arabe et le verbe français permet de mieux saisir à quel point l'élève se trouve désorienté lorsqu'il aborde l'étude des temps.

### § 1. Les formes verbales

Langue flexionnelle, l'arabe dispose de racines verbales de deux, trois ou quatre consonnes. A cette racine s'ajoutent des indices d'aspect, de mode, de temps, de personne, de genre, de nombre et de cas, qui sont en général des suffixes et, à l'aspect inaccompli du verbe, des préfixes : *'aktubu* « j'écris », *kaṭabtu* « j'ai écrit ».

Mis en présence de la racine d'un verbe, *ktb* « écrire » par exemple, l'élève égyptien peut directement et spontanément donner les formes dérivées de ce verbe : accompli, inaccompli, intensif, causatif, réciproque, réfléchi, passif, etc.

Il n'en va pas de même en français où le seul infinitif d'un verbe, *finir* par exemple, ne permet pas à l'élève de donner sans les avoir spécialement apprises, les différentes formes de ce verbe.

Les formes verbales de la conjugaison française présentent certaines difficultés : la dépendance personnelle est marquée simultanément par l'antéposition de l'élément pronominal et la suffixation d'une désinence personnelle qui indique le temps : *nous parlons, vous marchiez, nous entrâmes*, etc. Mais le simple fait de faire précéder la forme verbale d'un pronom pour désigner la personne, aussi bien que la suffixation d'une

désinence personnelle, ne sont pas dépourvus d'ambiguïtés : « je parlai » et « je parlais » sont phoniquement identiques, du moins en français parisien (les deux formes sont émises avec le même son e).

## § 2. Les modes verbaux

En arabe, l'accompli n'a qu'une seule modalité : *kaṭqabtu* « j'ai écrit ».

L'inaccompli en a trois, distinctes par leurs désinences :

a) *mārḥuḥ* : 'aktubu « j'écris ». Cette forme est utilisée dans une proposition principale ou isolée ; on peut l'appeler indicatif ;

b) *mānṣuḥ* : *lijaktuba* « qu'il écrive ». C'est la forme du verbe en proposition subordonnée. Elle correspond en partie au subjonctif français ;

c) *maqzuḥ* (apocopé) : 'uktub « écris ». Cette modalité est caractérisée par une désinence zéro et par des flexions courtes.

Le verbe français possède quatre modes qui, par leur formation, sont à la fois complexes et asymétriques : l'indicatif, le subjonctif, le conditionnel et l'impératif.

1. L'*indicatif* est le plus souvent construit sur le thème nu du verbe auquel viennent s'ajouter les désinences temporelles et personnelles. Ainsi, sur le thème *parl*, on construit : je parlais, je parlerai, etc. Mais ces désinences prêtent aux confusions que nous avons déjà mentionnées (voir p. 61). En outre, dans les verbes en *-yer* et *-ier*, les 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> p. pl. ont les mêmes formes au présent et à l'imparfait de l'indicatif, en dépit de la graphie : nous *balayons* / nous *balay(i)ons* ; vous *confiez* / vous *confi(i)ez*.

2. Le *subjonctif* n'a pas de formes bien nettes au présent, si ce n'est pour les verbes irréguliers (ex. : *boire*, *faire*, etc.) : (que) je *boive*, (que) je *fasse*.

En général les formes de l'indicatif et du subjonctif sont nettement distinctes. Il y a cependant quelques cas de confusion :

a) dans les verbes en *-er* (les plus fréquents en français moderne), le subjonctif présent ne diffère du présent de l'indicatif qu'aux 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> p. pl., qui sont les moins employées, la première étant remplacée par *on*, la seconde compromise par le tutoiement : indicatif présent : nous *marchons*, vous *marchez* ; subjonctif présent : nous *marchions*, vous *machiez*. Ces deux dernières formes sont aussi celles de l'imparfait de l'indicatif.

A la 3<sup>e</sup> p., les formes sont les mêmes : dans une phrase telle que : je suppose que ma sœur *arrive* demain, *arrive* peut être un indicatif (que ma sœur vient) ou un subjonctif (que ma sœur vienne) ;

b) dans les verbes en *-ier* et *-yer*, les 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> p. pl. ont les mêmes formes au présent de l'indicatif et du subjonctif, en dépit de la graphie : nous *gagnons* / nous *gagn(i)ons* ; vous *travaillez* / vous *travaill(i)ez*.

Il existe aussi dans la conjugaison irrégulière des contacts entre l'indicatif et le subjonctif : je *vois*, je *crois* se prononcent comme : je *voie*, je *croie* ;

c) dans la conjugaison en *-ir* le subjonctif présent se confond avec l'imparfait du même mode, sauf à la 3<sup>e</sup> p. sg. : il *réussisse* / il *réussit* ;

d) à la 3<sup>e</sup> p. sg. l'imparfait du subjonctif se confond avec le passé simple de l'indicatif : *parla* / *parlât*, *finit* / *finît*, *vint* / *vînt*. En outre, l'imparfait du subjonctif qui tend d'ailleurs à disparaître, présente des analogies avec des suffixes péjoratifs, verbaux et nominaux : je *trainasse* peut provenir tant de traîner (imparf.) que de traînasser (prés.) ; je *rêvasse* peut provenir tant de rêver (imparf.) que de rêvasser (prés.), etc. <sup>1</sup>.

3. *Le conditionnel* « présente l'action comme une éventualité ou comme la conséquence possible ou irréelle d'un fait supposé, d'une condition » <sup>2</sup> : elle *sacrifierait* tout pour son fils ; si j'*avais* de l'argent, je m'*achèterais* une auto.

L'action supposée, conditionnée, est exprimée en arabe par *ql šart* : *idhāq* : *dhāq:kertāq naqqāhtāq* = si tu travaillais, tu réussirais.

En dehors de ces emplois, le français connaît d'autres cas, inexistantes en arabe, où la dépendance d'une action n'est pas nécessairement exprimée par une supposition :

a) le cas où le conditionnel est concurrencé par le subjonctif : elle veut acheter une robe qui *irait* pour la cérémonie, qui *aille* pour la cérémonie ;

b) pour exprimer un désir ou un souhait formulé avec retenue : il *aimerait* faire du ski ;

c) pour marquer un fait douteux : il y *aurait* dans cette salle deux mille spectateurs ;

d) pour exprimer une forme de politesse : me *prêteriez-vous* ce livre ?

e) au passé, pour exprimer soit une action qui n'a pu se réaliser : si tu avais travaillé, tu *aurais réussi* ; soit une supposition : il *aurait été* millionnaire.

4. *L'impératif* présente l'action sous la forme d'un ordre, d'une exhortation, d'une prière <sup>3</sup> : *écrivez ! veuillez écrire !* Il a un pronom zéro et comprend trois formes : celle de la 2<sup>e</sup> p. sg. et celles des deux 1<sup>res</sup> p. pl. : *marche ! marchons ! marchez !* Il emprunte ses formes tantôt au présent de l'indicatif : *parle ! / tu parles, parlons ! / nous parlons, parlez ! / vous parlez* ; tantôt au présent du subjonctif : *sois ! / je sois, soyons ! / nous soyons, soyez ! / vous soyez*. Font exception les verbes *savoir* et *vouloir* aux deux premières personnes du pluriel : *sachons ! sachez !, veuillons ! veuillez !* <sup>4</sup>

En arabe, pour transmettre un ordre, une prière ou une demande, il existe un impératif qui n'a en propre que des secondes personnes : *'uktub* « écris ! » *'uktubu* : « écrivez ! ». Les autres formes sont empruntées à l'apocope, comme en français au subjonctif présent : *li jaḥd-ār* « qu'il vienne » / *li jaḥd-āru* : « qu'ils viennent ». Pour l'impératif négatif, l'arabe emploie

<sup>1</sup> Cf. BALLY, *op. cit.*, § 420, p. 260.

<sup>2</sup> Définition de GREVISSE, *Le bon usage*, p. 465.

<sup>3</sup> Cf. GREVISSE, *op. cit.*, p. 465.

<sup>4</sup> L'impératif du verbe *vouloir* peut être aussi : *veux ! voulons ! voulez !*

l'inaccompli à la forme négative. Seule l'intonation indique qu'il s'agit d'un impératif : *la: taħrug* « ne sors pas ! ».

En français des énonciations telles que *viens ! regardez ! prenez ! partons !* peuvent comporter toutes les nuances de l'impératif : ordre, prière, demande, etc. suivant l'intonation. Certaines de ces énonciations ont cependant perdu leur caractère impératif pour n'être plus que des exclamations ou des interjections attirant l'attention de l'interlocuteur, ou simplement s'intercalant comme mot-cheville dans la conversation lorsque le locuteur éprouve quelque embarras à s'exprimer : *tiens ! voyons ! regardez !*

L'impératif arabe est utilisé aussi bien dans le discours direct que dans le discours indirect : *qā:lā li: 'uħrug* « il m'a dit : sors ! », ou « il m'a dit de sortir ». En français, par contre, l'impératif n'est employé que dans le discours direct : elle m'a dit : *fermez la porte !* Au discours indirect, l'impératif est rendu par d'autres formes (par exemple, l'infinitif) : elle m'a dit de *fermer* la porte. Cependant l'emploi de l'infinitif donne à l'ordre une nuance spéciale. Comparer « *voyez au verso !* » et « *voir au verso* »<sup>1</sup>. Mais si l'infinitif est en *-er*, cette distinction est inexistante pour l'oreille : veuillez excuser mon retard et *aksēpte* mes meilleures salutations (*acceptez* ou *accepter* ?).

### § 3. Les temps

L'arabe, qui ne possède pas de temps proprement dits (voir p. 61), a recours, pour marquer le moment où se déroule l'action, aux moyens suivants :

a) en combinant les deux aspects du verbe avec l'auxiliaire *kā:nā* qui se conjugue de la même façon que le verbe. On donne ainsi un aspect duratif aux actions passées ou futures et on rend par là certains temps de la conjugaison française ;

b) par le contexte, grâce à l'adjonction d'adverbes de temps, d'exposant temporel, etc.

L'accompli répond le plus souvent au passé simple et au passé composé de l'indicatif français.

L'inaccompli rend le présent, le futur, le subjonctif présent, le conditionnel présent et l'impératif français.

Les autres temps français sont traduits en arabe par l'emploi de *kā:nā* suivi du verbe, qui donne lieu aux combinaisons et traductions suivantes :

— le passé de *kā:nā* + l'inaccompli donne au verbe une valeur d'imparfait : *kuntu 'aštādhkiru* « je travaillais » (litt. j'étais travaillant) ;

— le passé de *kā:nā* + l'accompli équivaut au plus-que-parfait ou au passé antérieur : *'andāmq: gq:'ā kuntu 'aqāltu* « lorsqu'il est venu, j'avais mangé », ou « lorsqu'il vint, j'eus mangé » (litt. j'étais j'ai mangé) ;

<sup>1</sup> Exemple emprunté à BALLY, *op. cit.*, § 421, p. 260.

— le présent de *kā:nā* + l'accompli sert à traduire le futur antérieur français : *'endāmq: tq'ti: sq'aku:nu qād 'akaltu* « quand tu viendras, j'aurai mangé » (litt. je serai j'ai mangé).

Le verbe arabe marque donc une action ou un devenir. Seul le verbe *kā:nā* indique, au passé et au futur, un état.

Les temps du français offrent une conjugaison plus variée et plus complexe que celle de l'arabe. Comme l'a montré M. E. Benveniste dans un important article que nous allons résumer et dont nous empruntons presque toujours les termes mêmes<sup>1</sup>, ils sont distribués en « deux systèmes distincts et complémentaires. Chacun d'eux ne comprend qu'une partie des temps du verbe ; tous les deux sont en usage concurrent et demeurent disponibles pour chaque locuteur. Ces deux systèmes manifestent deux plans d'énonciation... : celui de l'histoire et celui du discours »<sup>2</sup>.

« Dans l'énonciation historique, sont admis (en formes de 3<sup>e</sup> p.) : l'aoriste (passé simple ou passé défini), l'imparfait, le plus-que-parfait, le prospectif<sup>3</sup> ; sont exclus : le présent, le parfait, le futur (simple et composé).

Dans l'énonciation de discours sont admis tous les temps à toutes les formes ; est exclu l'aoriste (simple et composé). »

En ce qui concerne la relation entre temps simples et temps composés, ces temps « se répartissent en deux groupes symétriques : *il écrit / il a écrit ; il écrivait / il avait écrit ; il écrivit / il eut écrit ; il écrira / il aura écrit ;* système en expansion, où les formes composées produisent à leur tour des formes composées, qui sont dites surcomposées : *il a écrit / il a eu écrit ; il avait écrit / il avait eu écrit, etc.*

Le parallélisme formel des deux séries à tous les temps suffit à montrer que la relation entre formes simples et composées n'est pas elle-même temporelle ». En effet, les temps composés « entretiennent avec les temps simples deux types distincts de relations :

1. Les temps composés s'opposent un à un aux temps simples en tant que chaque temps composé fournit à chaque temps simple un corrélat au parfait<sup>4</sup>... Les formes de parfait ont un critère formel : elles peuvent tou-

<sup>1</sup> « Les relations de temps dans le verbe français », dans *BSL* 54, 1, 1959, p. 69-82.

<sup>2</sup> « L'énonciation historique... caractérise le récit des événements passés... Il s'agit de la présentation des faits survenus à un certain moment du temps, sans aucune intervention du locuteur dans le récit. Pour qu'ils puissent être enregistrés comme s'étant produits, ces faits doivent appartenir au passé. » Par « énonciation de discours », il faut entendre « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière. C'est d'abord la diversité des discours oraux de toute nature et de tout niveau... Mais c'est aussi la masse des écrits qui reproduisent des discours oraux ou qui en empruntent le tour et les fins : correspondances, mémoires, théâtre, ouvrages didactiques... » *BENVENISTE, loc. cit.*, p. 70, 71 et 73.

<sup>3</sup> E. *BENVENISTE* appelle ainsi, p. 71, « un temps périprastique substitut de futur » (exemple : *il ne devait y parvenir que dix ans plus tard*).

<sup>4</sup> « Nous appelons 'parfait' la classe entière des formes composées (avec *avoir* et *être*), dont la fonction... consiste à présenter la notion comme 'accomplie' par rapport au moment considéré, et la situation 'actuelle' résultant de cet accomplissement temporalisé », *BENVENISTE, loc. cit.*, p. 78.

jours se construire comme verbes d'une proposition libre. On les ordonnera dans la série suivante : parfait de présent : *il a écrit* ; parfait d'imparfait : *il avait écrit* ; parfait d'aoriste : *il eut écrit* ; parfait de futur : *il aura écrit*.

2. Les temps composés ... indiquent l'antériorité ... La marque formelle des formes d'antériorité est double :

a) elles ne peuvent se construire comme formes libres ;

b) elles doivent s'employer conjointement avec des formes verbales simples de même niveau temporel ».

Les formes d'antériorité « se rangent donc ainsi :

antérieur de présent : quand *il a écrit une lettre* (il l'envoie)

antérieur d'imparfait : quand *il avait écrit ...* (il l'envoyait)

antérieur d'aoriste : quand *il eut écrit ...* (il l'envoya)

antérieur du futur : quand *il aura écrit ...* (il l'enverra) ».

« Les temps composés, qu'ils indiquent l'accompli ou l'antériorité, ont la même répartition que les temps simples quant aux deux plans d'énonciation. Ils appartiennent aussi, les uns au discours, les autres au récit... Le principe de la distinction est le même : quand *il a fini son travail*, *il rentre chez lui* est du discours, à cause du présent, et, aussi bien, de l'antérieur de présent ; quand *il eut fini ...*, *il entra* est un énoncé historique, à cause de l'aoriste, et de l'antérieur d'aoriste. »

« Dans la catégorie de l'accompli, la relation qui s'établit entre formes composées est symétrique à celle qui règne entre les formes simples corrélatives : *il a écrit* et *il avait écrit* sont entre eux dans le même rapport que *il écrit* et *il écrivait*. Ils s'opposent donc sur l'axe du temps par une relation temporelle paradigmatique. Mais les formes d'antériorité n'ont pas de relation temporelle entre elles. Étant syntaxiquement des formes non libres, elles ne peuvent entrer en opposition qu'avec les formes simples dont elles sont les corrélatifs syntaxiques. Dans un exemple comme : quand *il a fait son travail*, *il part*, l'antérieur de présent (*quand*) *il a fait* s'oppose au présent *il part*, et doit sa valeur à ce contraste. C'est une relation temporelle syntagmatique. »

« Tel est le statut double du parfait. De là provient la situation ambiguë d'une forme comme *il avait fait*, qui est membre de deux systèmes. En tant que forme (libre) d'accompli, *il avait fait* s'oppose comme imparfait au présent *il a fait*, à l'aoriste *il eut fait*, etc. Mais en tant que forme (non libre) d'antériorité, (*quand*) *il avait fait*, s'oppose à la forme libre *il faisait* et n'entretient aucune relation avec (*quand*) *il fait*, (*quand*) *il a fait*, etc. La syntaxe de l'énoncé décide de l'appartenance de la forme de parfait à l'une ou à l'autre des deux catégories. »

Autrement dit, « les grandes divisions ... qui parcourent le système temporel du verbe français moderne » sont :

1. « la distinction du récit historique et du discours, qui crée deux sous-systèmes de temps et de personnes verbales ;

2. la distinction du présent et du parfait qui n'est pas d'ordre temporel ; mais à chaque niveau temporel le parfait porte deux fonctions que la syntaxe distingue : fonction d'accompli et fonction d'antériorité, symétriquement réparties ... entre le récit et le discours. »

#### § 4. Les formes nominales du verbe

Le verbe français possède trois formes nominales : deux participes (présent et passé) et un infinitif.

1. *Le participe présent* est caractérisé par le suffixe *-ant* : *parlant*. Cette forme est construite sur le thème de la première personne du pluriel du présent de l'indicatif : *marchant*, nous *marchons*. Pour l'oreille de l'élève égyptien, qui distingue mal *ā* de *ǝ*, seul le pronom *nous* indique le présent. L'absence du pronom à l'impératif prête à confusion : *écrivant*, *écrivons* !

2. *Le participe passé* a des formes différentes selon le type de verbe sur lequel il est construit. Pour les verbes en *-er*, il est, phonétiquement, identique à l'infinitif dont il ne se distingue réellement que par les mots qui précèdent : tu as *chanté* / *chanter* [*šāte*]. Cette similitude est cause d'un nombre considérable de fautes d'orthographe chez les élèves égyptiens.

Les verbes des autres conjugaisons forment leur participe passé en *-i* (réussi), ou en *-y* (reçu). Comme la forme de l'infinitif ne garantit pas celle du participe passé, il en résulte passablement de difficultés dans la pratique : *vendre* / *vendu*, *comprendre* / *compris*, *teindre* / *teint* (l'infinitif des trois verbes est en *-re*).

L'arabe, lui, dispose de deux participes : *le participe actif* (de forme *kā:təb*) et *le participe passif* (de forme *māktu:b*).

*Le participe actif* indique que l'action s'est déroulée dans le passé (ce qui correspond au participe passé français) et qu'elle dure dans le présent, ou bien que l'état qui en est résulté persiste actuellement (ce qui rappelle le sens du participe présent du verbe français). Ce participe actif se présente en somme comme un mode intermédiaire entre l'accompli (action achevée une fois pour toutes et passée) et l'inaccompli (action présente mais inachevée, sans indication de durée).

*Le participe actif* peut être passé ou futur, sens qui n'est précisé que par le contexte : *ānā: kā:təb hā:dhāq hējā:b* = (litt. je suis ayant écrit cette lettre) ; *bā'dā muddātin ānā: hā:rig* = (litt. dans quelques instants je suis devant sortir).

*Le participe passif* est toujours passé : *hā:dhīhīl wārāqātu māktu:bātun* = (litt. cette feuille ayant été écrite). Il correspond la plupart du temps au participe passé français. Il peut être attribut, épithète, et même substantif. Il n'est jamais utilisé pour la conjugaison d'un verbe accompagné d'un auxiliaire.

3. *L'infinitif* est la forme choisie par les grammairiens pour établir la classification des verbes français.

Comme l'arabe n'a pas d'infinitif, les grammairiens eitent le verbe à la 3<sup>e</sup> p. masc. sg. de l'aspect accompli du verbe : *kaṭāba* correspond à l'infinitif français « écrire ».

Les verbes français sont classés, d'après certaines grammaires, en quatre conjugaisons, basées sur la désinence de l'infinitif : verbes en *-er*, en *-ir*, en *-re*, en *-oir*. Système peu cohérent, car les verbes en *-ir* ne se conjuguent pas tous de la même façon (ex. : *finir, sortir*), ni les verbes en *-re*, qui présentent des variétés de thèmes assez déconcertantes (ex. : *rendre, prendre, peindre, faire, etc.*).

En réalité, la langue française parlée ne connaît que deux classes de verbes :

a) les verbes en *-e* (écrit : *-er*). Il est alors souvent impossible de différencier l'infinitif du participe passé, lorsqu'ils peuvent l'un et l'autre dépendre d'un même verbe conjugué. C'est ce qui se produit quand un élève écrit : j'ai été *mangé*, au lieu de : j'ai été *manger*.

Il arrive que ces formes des verbes en *-er* « effacent... une différence aspective très fine qui ressort bien de l'opposition entre (je l'ai vu *pendre*) et (je l'ai vu *pendu*) »<sup>1</sup>.

Il existe « une autre équivoque, purement syntaxique, provoquée par la valeur tantôt active, tantôt passive de l'infinitif »<sup>2</sup> : je la vois [*ferme*], peut avoir trois sens différents : je vois qu'on la ferme, qu'on l'a fermée, qu'elle ferme ;

b) les verbes qui se terminent en *-r* : *comprendre, boire, recevoir, faire, etc.*

### § 5. *La concordance des temps*

En arabe, l'emploi des temps dans la phrase complexe (qui comprend deux ou plusieurs membres) n'est soumis à aucune règle. Ce n'est pas le temps de la principale qui amène celui de la subordonnée, mais le sens. On y use du temps qui convient pour exprimer la partie de la durée où se situe l'action.

En français, le temps de la proposition principale conditionne celui de la subordonnée ; cette concordance des temps est soumise à certaines règles complexes :

a) un présent dans la proposition principale entraîne l'emploi d'un autre présent ou d'un parfait indéfini, dans la subordonnée qui en dépend : je vois qu'il *sort*, je vois qu'il *est sorti* ;

b) si la principale comporte un parfait indéfini, le verbe de la subordonnée doit être mis au présent ou au parfait indéfini : tu *as regretté* qu'ils *sortent*, tu *as regretté* qu'ils *soient sortis* (le passé du subjonctif est l'équivalent du parfait indéfini) ;

<sup>1</sup> Exemples empruntés à BALLY, *op. cit.*, § 421, p. 260.

<sup>2</sup> *Ibid.*

c) lorsque la principale comporte un imparfait, un plus-que-parfait, un passé simple, un conditionnel présent ou passé, les choses se compliquent. On dit : tu *regrettais*, tu *avais regretté*, tu *regretterais*, tu *aurais regretté* qu'ils *sortent*, (ou) qu'ils *soient sortis*.

Mais on doit écrire : tu *regrettais*, tu *avais regretté*, tu *regrettas*, tu *regretterais*, tu *aurais regretté* qu'ils *sortissent*, (ou) qu'ils *fussent sortis* ;

d) quand le verbe de la principale est au passé, la subordonnée ne peut pas contenir de futur. Celui-ci est remplacé par le conditionnel : j'ai pensé qu'il *réussirait* ; le futur antérieur est remplacé de même par le conditionnel passé : j'ai pensé qu'il *aurait réussi*.

Mais ces règles de concordance ne sont pas toujours appliquées de la sorte. Elles varient selon que le locuteur situe l'action subordonnée dans le présent par rapport au passé ou dans le présent absolu : je croyais qu'il *dormait* ; j'ai cru qu'il *dormait* ; j'avais cru qu'il *dormait* ; je croyais qu'il *dormirait* ; j'avais cru qu'il *dormirait* ; j'ai cru qu'il *dormirait* (qu'il dormira).

Et même, s'il s'agit d'un état ou d'un procès hors du temps du récit, rapporté au temps où s'exprime le sujet parlant : il croyait que tu *es* timide ; il a cru que tu *es* timide ; il avait cru que tu *es* timide.

Cette nuance d'aspect introduit une grande liberté dans l'emploi des temps de la subordonnée.

Mais les subordonnées introduites par *si* ne fléchissent devant aucune considération d'aspect et elles sont soumises aux règles suivantes :

a) présent → futur ou présent : si tu *travailles*, tu *réussiras*, (ou) tu *réussis* ;

b) imparfait → conditionnel présent : si tu *travillais*, tu *réussirais* ;

c) plus-que-parfait → conditionnel passé : si tu *avais travaillé*, tu *aurais réussi*.

Les élèves commettent fréquemment la faute d'employer, dans la subordonnée introduite par *si*, un futur ou un conditionnel alors qu'il n'est possible d'utiliser qu'un présent, un imparfait ou un plus-que-parfait de l'indicatif. Cette faute peut être expliquée par le fait que l'emploi des temps dans les subordonnées arabes introduites par *si* n'est pas le même qu'en français. Dans ces subordonnées, l'accompli et l'inaccompli ont les mêmes valeurs temporelles que dans les autres phrases <sup>1</sup>.

L'arabe n'a pas de mode conditionnel ; cependant il distingue le réalisable et l'irréalisable :

pour le réalisable :

a) *si* + l'accompli → l'inaccompli : *idhā: dhā:kertā tanqāḥā* (ou) *saqānqāḥā* « si tu *travailles*, tu *réussis* », (ou) « tu *réussiras* » ;

b) l'inaccompli de la principale peut être remplacé par l'accompli : *idhā: dhā:kertā naqāḥā*. C'est le cas du français : si tu *travillais*, tu *réussirais* ;

<sup>1</sup> Cf. GAUDEFRY-DEMOMBYNES et BLACHÈRE, *Grammaire de l'arabe classique*, p. 450.

c) le cas qui correspond à celui du français où *si* est suivi d'un présent : *man judhq:kiru jangqhu* (litt. quiconque travaille réussit).

pour l'irréalisable :

*si* + le passé de *kq:nq* + l'accompli → le passé de *kq:nq* + l'accompli : *idhq: kuntq dhq:kertq kuntq naggqhtq* « si tu avais travaillé, tu aurais réussi ».

Précisons que *idhq:* signifie *si* avec une nuance qui le rapproche de *lorsque*. On dit : *idhq: waqadnq: 'aqadn lijaštari:hq: sanabi:uhq:* « si nous trouvons quelqu'un pour l'acheter nous la vendrons » = litt. si (lorsque) nous avons trouvé (action terminée) quelqu'un il l'achète, nous la vendrons. La conjonction *lorsque* est dubitative.

### § 6. La diathèse du verbe

Le verbe arabe connaît deux diathèses : *active* et *passive*, représentées par deux formes verbales : *kqtqbq, kutibq* (avec alternances vocaliques).

La forme passive est relativement peu employée. Elle marque une action réalisée par un sujet non désigné : *qi:lq* « on dit ».

Pour traduire une phrase française dans laquelle un verbe au passif est suivi des prépositions *de* ou *par*, on emploie la forme active : « le maître juste *est aimé* de ses élèves » devient en arabe : « les élèves *aiment* le maître juste ».

Si l'on exprime le nom de la personne ou de l'objet sur lequel porte l'action accomplie par un tiers non désigné, cette personne ou cet objet ne prennent qu'en apparence la place du sujet. D'où il résulte que l'arabe, en partant de l'actif : *fatqhq l walqdul ba:bq* « le garçon a ouvert la porte », peut dire au passif : *futiha l ba:bu* « la porte a été ouverte », et non pas comme en français : *futiha l ba:bu bil walqdi* « la porte a été ouverte par le garçon ». Dans ce dernier cas, le sujet réel « le garçon » étant connu, la construction passive est illogique en arabe. On peut en déduire que tous les verbes arabes (sauf les verbes qualitatifs) peuvent fournir un passif impersonnel qui peut être rendu en français par un actif avec « on ».

Le verbe français ne connaît, du point de vue morphologique, que la seule diathèse active<sup>1</sup>. Le passif est obtenu par différents procédés dont le plus courant consiste à construire le participe passé d'un verbe transitif avec l'auxiliaire *être* : cette lettre *est écrite, était écrite*, etc.

Mais cette construction ne distingue pas l'état résultant d'une action accomplie et l'action passive en cours d'accomplissement : *il est examiné*, signifie tout aussi bien qu'il a subi des examens ou qu'il est en train d'en subir. La distinction ne s'obtient, dans certains cas, que par le nom d'agent (cf. p. 73), ou par l'adjonction d'un déterminant : *il est examiné en ce moment*.

<sup>1</sup> Cf. SAUVAGEOT, *Procédés expressifs*, p. 172.

De telles équivoques ne peuvent pas se produire en arabe du fait que l'action accomplie et l'action passive en cours d'accomplissement ont chacune une forme distincte : *kutibq, juktābu* : 'alīi: 'u:liḡa « mon frère est soigné » (action accomplie) ; 'aḥi: ju'q:lāgu « mon frère est soigné » (action passive en cours d'accomplissement).

Le complément d'agent français est un syntagme déterminatif précédé tantôt de *par* : elle est détestée *par* ses amies ; tantôt de *de* : elle est détestée *de* ses amies.

Dans certains cas il existe entre les deux particules une distinction sémantique : la préposition *par* est instrumentale et la préposition *de* causale. Cela ressort des deux tournures suivantes : il a été tué *par* une balle (moyen) ; il a été tué *d'*une balle (cause).

Le français se sert de la conjugaison *réfléchi* ou *pronominale* pour exprimer l'action à dépendance subjectale indéterminée. Cette conjugaison ne diffère pas de celle du verbe actif auquel est associé un élément pronominal à sens réfléchi, identique à la forme objectale du pronom personnel : *me, te, nous, vous*. Il n'a de forme spéciale qu'à la 3<sup>e</sup> p. : il *se* lève / ils *se* lèvent.

La forme *réfléchi*, au lieu d'exprimer uniquement l'action exercée par le sujet sur lui-même (le sujet étant à la fois l'objet), exprime parfois d'autres notions qui ne sont pas toujours claires et faciles à saisir pour un étranger. Une seule forme exprime en français les notions suivantes :

1. un *réfléchi*, quand l'action sort du sujet pour retomber sur lui : *il s'est tué* avec son fusil ;

2. un *réfléchi-intérieur*, quand l'action ne sort pas du sujet mais s'exerce en lui par rapport à lui : *il se tait* ;

3. un *réfléchi-passif*, quand l'action venue d'un tiers non désigné est subie par le sujet : ces montres *se fabriquent* en Suisse.

A cet égard, l'arabe ne pose de problème, car il dispose de trois formes verbales différentes pour rendre le *réfléchi*, le *réfléchi-intérieur* et le *réfléchi-passif*. Pour le *réfléchi*, il emploie la forme *ektatāba* ou bien le verbe actif suivi du substantif *naḡs*, qui veut dire « âme » (plur. 'aḡfus), auquel est affixé un pronom qui convient à la personne : 'eḡḡaṡaṡa ou ḡḡaṡaṡa *naḡsaḡu* « il s'est lavé ». Le *réfléchi-intérieur* est rendu en arabe par la forme verbale *takattāba* : *tāḡaddama l maḡzilu* « la maison s'est écroulée ». Le *réfléchi-passif* est rendu par la forme verbale *enkatāba* : *enfatāḡa l baḡu* : « la porte s'est ouverte » (sans qu'on sache par qui ou par quoi).

Pour laisser le sujet indéterminé, le français a recours au pronom « on » qui n'a pas d'équivalent arabe. Une phrase telle que « on a frappé à la porte », est rendue en arabe par : *ṡāraḡu: l baḡ:baḡ* = (litt. ils ont frappé à la porte).

Outre les verbes actifs, passifs et pronominaux, le français compte des verbes dits impersonnels : *il pleut, il neige*. E. Benveniste<sup>1</sup> a remarquablement défini les relations de personne dans le verbe. « Le discours, écrit-il,

<sup>1</sup> Cf. *Les relations de temps dans le verbe français*, dans BSL 54, 1, 1959, p. 74.

emploi librement toutes les formes personnelles du verbe, aussi bien *je / tu* que *il*. Explicite ou non, la relation de personne est présente partout. De ce fait, la 3<sup>e</sup> p. n'a pas la même valeur que dans le récit historique. Dans celui-ci, le narrateur n'intervenant pas, la 3<sup>e</sup> p. ne s'oppose à aucune autre, elle est au vrai une absence de personne. Mais dans le discours un locuteur oppose une non-personne *il* à une personne *je / tu*.» Il note ailleurs : « La forme de 3<sup>e</sup> p. comporte bien une indication d'énoncé sur quelqu'un ou quelque chose, mais non rapporté à une 'personne' spécifique ... C'est bien l'« absent » des grammairiens arabes. Il ne présente que l'invariant inhérent à toute forme d'une conjugaison ... La 3<sup>e</sup> p. n'est pas une 'personne' ; c'est même la forme verbale qui a pour fonction d'exprimer la *non-personne*<sup>1</sup>. » A cette définition répond l'absence de tout pronom de la 3<sup>e</sup> p. dans le verbe arabe : la 3<sup>e</sup> p. sg. de l'accompli n'a pas de désinence : *kaṭāba* « il a écrit ».

Pour traduire un verbe dit « impersonnel » tel que « il pleut », l'arabe emploie comme sujet le substantif *qssamq:u* « le ciel », cause du phénomène de la nature : *qssamq:u tumfiru*, ou bien *qddunja tumfiru*.

### § 7. Le rôle des auxiliaires

Les principaux verbes auxiliaires français sont *avoir* et *être*<sup>2</sup>.

A côté de ces deux auxiliaires, qui sont toujours *auxiliaires de temps*, certains verbes, appelés parfois *semi-auxiliaires*, construits avec un infinitif, servent à exprimer diverses nuances de temps ou d'aspect (voir p. 62) : *aller*, *devoir*, *être sur le point*, *être près de*, *être en train de*, *faillir*, *manquer*, *pouvoir*, *sortir à*, etc.<sup>3</sup>.

Les verbes dits « auxiliaires » ne jouent pas en arabe le même rôle qu'en français.

L'auxiliaire *avoir* n'existe pas en arabe. On le traduit au présent au moyen d'une préposition marquant la possession (*li* = à ou *ʿinda* = chez) suivie des pronoms personnels affixes : *ʿindaḥu kaṭa:bun* « il a un livre ». À part cette construction, il existe un verbe arabe signifiant posséder : *jaṃluku* : *'aḥi: jaṃluku baḃṭan* « mon frère possède une maison ».

L'auxiliaire *être* *ka:nā* a un emploi qui diffère totalement de celui qu'il a en français. Il est utilisé pour :

a) exprimer certains temps simples du français. Au présent, *ka:nā* peut exprimer :

1. le futur de l'indicatif du verbe *être* : *ghaḃḃan 'aḃu:nu hunā* « demain je serai ici » ;

2. une éventualité, un doute : *'aḃṭar su'a:lan jaḃu:nu saḃlan* « choisis une question qui *sait* facile » ;

3. un présent d'habitude (descriptif, historique, etc.) : *fil 'i:di l aḃḃu:lu*

<sup>1</sup> Cf. *Structure des relations de personne dans le verbe*, dans BSL 43, 1, 1947, p 4.

<sup>2</sup> Il en existe d'autres moins fréquents tels que *rester*, *devenir*, *estimer*, *croire*, *trouver*, *sembler*, etc.

<sup>3</sup> Cf. GREVILLE, *Le bon usage*, § 655, p. 495 et suiv.

*jaḳu:nu:nq lq:bi:si:nq maḷq:biṣq gadi:dq* « lors de la fête, les enfants sont (habituellement, chaque année) vêtus de leurs habits neufs ».

Par contre, l'arabe ne connaît pas d'équivalent du verbe *être*, au présent. Pour exprimer la relation entre le sujet et l'attribut, on n'emploie pas d'auxiliaire et l'attribut suit directement le sujet : *'aḳi: ṣághi:run* « mon frère (est) petit ». Au passé, *ka:nq* peut exprimer :

1. l'imparfait de l'indicatif du verbe *être* : *ka:nq 'aḳi: mári:d-an* « mon frère était malade » ;

2. le sens absolu de *il existait, il y avait, il était* : *ka:nq huṇq:ka rágulun* « il était un homme... » ;

3. l'imparfait de l'indicatif du verbe *avoir* (dans ce cas il est suivi de la particule *'enda* « chez ») : *ka:nq 'endaḳa: fustq:nun gami:lun* « elle avait une belle robe » (litt. était en sa possession une belle robe). Le complément d'objet du verbe français devient alors le sujet de *ka:nq* en arabe ;

4. l'imparfait de l'indicatif (dans ce cas, il est suivi de l'inaccompli) : *ka:nq jaḷ'qbu* « il jouait » (litt. il était jouant) ;

b) rendre certains temps composés du français (voir p. 66, 67).

Les temps composés sont construits à l'aide des auxiliaires *avoir* et *être*. Ils s'emploient selon une répartition déterminée :

a) Sont construits avec l'auxiliaire *avoir* :

1. les temps composés des verbes *avoir* et *être* : *j'ai eu, j'ai été* ;

2. les temps composés des verbes transitifs : *tu as vu* un bon film. Dans ce cas, les élèves ont beaucoup de peine à distinguer le verbe transitif du verbe intransitif du fait que certains verbes transitifs français sont traduits en arabe par des verbes intransitifs : regarder = *jaṇzur ilq:*.

D'autres verbes arabes ont pour complément direct le mot qui est complément indirect en français et vice versa : *'amára sá:hibahu bidḳa: lika* = il ordonna cela à son ami = (litt. il commanda son ami en cela) ; *jaṭq'adda: 'qla: sá:hibihi* = il attaqua son ami = (litt. il attaque à son ami) ;

3. les temps composés d'un grand nombre de verbes intransitifs : *il a travaillé sans arrêt, tu avais parlé vite, etc.*

Mais cela n'exclut pas les difficultés car presque tous les verbes intransitifs français peuvent être construits avec un complément d'objet direct : *il a travaillé sans arrêt, il a bien travaillé sa composition, elle a vécu misérablement, ma vie, l'ai-je vécue ou l'ai-je rêvée ?*

b) Sont construits avec l'auxiliaire *être* :

1. les temps composés des verbes pronominaux : *elle s'est coiffée* ;

2. les temps composés des verbes neutres de mouvement : *nous sommes sortis, je suis montée* ;

3. les temps composés de certains verbes qui n'expriment pas de notion de mouvement : ce film *est paru* sur l'écran. Mais dans la langue parlée, l'emploi de l'auxiliaire *avoir* est plus fréquent : ce film *a paru* sur l'écran.

Cependant entre les deux emplois il y a une différence de sens : le verbe *être* signale l'état déjà acquis alors que le verbe *avoir* représente l'action dans son évolution temporelle : ce film est *déjà* paru, ce film a paru *récemment*.

En conclusion, les temps composés des verbes intransitifs sont de deux sortes : ceux qui n'admettent qu'un auxiliaire (*avoir* ou *être*) et ceux qui admettent les deux. Dans ce dernier cas, le choix entre les deux auxiliaires conditionne des nuances et des différenciations sémantiques qui ne sont pas faciles à saisir pour nos élèves.

#### D. La construction de la phrase et l'ordre des mots

Dans certaines langues, la succession des différents éléments de la phrase est soumise à des règles qui dégagent la fonction de chacun d'eux.

L'arabe ne demande rien à l'ordre des mots pour caractériser la fonction grammaticale que les voyelles finales de la flexion suffisent à déterminer. Pourtant l'ordre des mots n'y est pas absolument libre. Il est à la fois syntaxique et expressif. Syntaxique, parce que l'apparition de certains mots ou particules, en tête de phrase, détermine à l'avance l'enchaînement des termes qui vont suivre. Expressif, parce qu'il y a presque toujours la possibilité de placer en tête de phrase le terme que l'on désire mettre en valeur.

L'ordre des mots dans la phrase arabe a ce double caractère d'être variable et d'une variabilité réglée. En principe, en dehors des combinaisons rigides (comme déterminé suivi du déterminant dans l'annexion grammaticale, adjectif épithète après le nom), l'arabe dispose des constructions suivantes :

a) verbe + sujet + compl. direct + compl. circonstr. *ʿad-āq at ʿalimi: dhu l ketq: ba fil haqi: baqi* « l'élève a mis le livre dans la serviette » = (litt. a mis l'élève...);

b) sujet + attribut + compl. circonstanciel (en phrase nominale) : *'aḥi: muḥi: un fil maḍrāsati* « mon frère (est) obéissant à l'école ».

En français, l'ordre des mots joue un rôle essentiel dans la phrase. Le nom n'y présente de variations formelles qu'en genre et en nombre, et pour un nombre de cas réduit. Aucun caractère flexionnel ne marque sa fonction dans la phrase, que seule détermine l'ordre des mots. Le moindre dérangement peut transformer le sens de la phrase, voire la rendre incompréhensible : *Le professeur punit l'élève* n'a pas la même signification que *l'élève punit le professeur*.

La séquence progressive est l'un des traits les plus marquants de l'ordre des mots en français moderne. Par séquence progressive, Ch. Bally entend la succession des éléments de l'énoncé d'une façon linéaire, c'est-à-dire qu'une partie de l'énoncé dont la compréhension dépend d'une autre partie doit suivre celle-ci au lieu de la précéder<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Cf. BALLY, *op. cit.*, § 313, p. 201.

Ainsi la séquence progressive est de règle dans la phrase énonciative simple. Le sujet se place devant le verbe, le verbe devant l'attribut, le complément direct précède le complément indirect et le complément circonstanciel : *la terre tourne, l'élève est studieux, le professeur donne le livre à l'élève, la mère conduit son fils à l'école, etc.*

Mais la séquence progressive n'est pas absolument générale. Il arrive qu'un signe nécessaire à la compréhension d'un autre précède celui-ci au lieu de le suivre. C'est ce que Bally appelle « anticipation » (*op. cit.*, § 269, p. 170).

Nous insisterons particulièrement sur les types de syntagmes <sup>1</sup> où il y a anticipation et qui posent des problèmes à nos élèves.

## § 1. La phrase positive

### 1. Syntagme épithétique

Deux noms en séquence expriment la relation de qualifiant à qualifié et forment un syntagme épithétique : *garçon intelligent*. Malgré l'absence de déterminatif, le mot *intelligent* fonctionne comme épithète du mot *garçon*. Cette relation qualificative résulte ici de la juxtaposition de deux termes considérés comme des noms. En outre, le sens de chacun d'eux marque cette relation. Le mot *intelligent* signale une qualité, le mot *garçon* désigne un être.

La séquence progressive veut que l'épithète suive le qualifié. C'est le cas en arabe où le qualifiant est régulièrement postposé au qualifié : *waqladun mugtahidun* « un garçon studieux » ; ou : *ql waqladu l mugtahidu* « le garçon studieux ». Remarquons qu'ici chaque terme est affecté de l'article qui joue le rôle d'indice de substantivation, tandis qu'en français l'un des éléments, celui qui sert de qualifiant, apparaît dépourvu de tout déterminatif.

Mais, en français, le qualifiant peut être antéposé au qualifié s'il s'agit d'un mot catalogué comme adjectif. On peut dire *une gentille fille* ou *une fille gentille* parce que le terme *gentille* n'exprime qu'une qualité, alors que le mot *fille* désigne un être. En revanche, dans *la question six*, le terme qualifiant ne peut pas être antéposé au qualifié puisqu'il ne fait fonction d'épithète qu'occasionnellement.

Enfin, *le musicien peintre* présente un musicien qui, outre sa qualité de musicien, a le don d'un peintre. Le mot *peintre* est ici le qualifiant de musicien bien qu'il soit un mot non catalogué comme adjectif. Une tournure telle que *le peintre musicien* a donc un sens différent de celui de la première ; elle signifie que le peintre possède en plus de sa qualité de peintre, des talents de musicien.

<sup>1</sup> Ferdinand de SAUSSURE appelle *syntagme* « deux ou plusieurs unités consécutives (par ex. : re-lire ; contre tous ; la vie humaine ; Dieu est bon ; s'il fait beau temps, nous sortirons ; etc.). Placé dans un syntagme, un terme n'acquiert sa valeur que parce qu'il est opposé à celui qui précède ou qui suit, ou à tous les deux. (Cf. *Cours de linguistique générale*, p. 170, 171.)

De là vient la nécessité de distinguer entre substantif et adjectif pour la place des mots dans les syntagmes épithétiques, alors qu'au point de vue morphologique cette distinction est superflue.

L'adjectif épithète français peut donc être antéposé ou postposé au qualifié. Le choix entre ces deux positions peut se révéler délicat :

a) dans certains cas, la place accordée à l'adjectif épithète (avant ou après le qualifié) conditionne des différenciations de sens : une *femme bonne* et une *bonne femme* ; un *homme pauvre* et un *pauvre homme* ;

b) l'épithète antéposée a tendance à faire corps avec le qualifié et certains groupes épithétiques font figure de mots composés : *grand-père*, *grand-mère*, etc. Cette épithète et son qualifié forment un tout que les élèves ont tendance à traiter au pluriel comme s'il s'agissait de mots simples, lorsqu'ils disent : des bonhommes [*de bônòm*] au lieu de : des bonshommes [*de bõ zòm*];

c) dans certains cas, l'antéposition de l'adjectif épithète est obligatoire : un *gros garçon*, une *petite chemise*, un *vieux monsieur*, etc.

Mais il suffit de l'adjonction d'un adverbe pour modifier la construction : un *garçon bien gros*, une *chemise trop petite*, un *monsieur très vieux*, etc. ;

d) des considérations de rythme interviennent encore dans le choix de la place de l'épithète. Ainsi, le « français... évite la succession de deux syllabes accentuées dans le même groupe rythmique ». On dit *folles dépenses*, mais non *fous frais* ; *laid visage*, mais non *laid nez*<sup>1</sup>, etc. ;

e) avant de placer l'épithète avant ou après le qualifié, il faut tenir compte des restrictions imposées par la monotonie de la syllabation française, qui crée soit des ambiguïtés : un *mot laid* / un *mollet* [*mòlè*], soit des rencontres de sons désagréables pour l'oreille : un *sec coup*, un *vif feu*, etc. ;

f) pour des raisons expressives, le sujet parlant place très souvent l'épithète tantôt avant tantôt après le qualifié, alors qu'elle est à la place inverse dans l'usage courant : avec une *extraordinaire* finesse ;

g) parfois la différenciation de sens ou de fonction de l'épithète dépend uniquement de la prononciation : « un *savant américain* » signifie selon la prononciation, soit : un *savant qui est américain* [*š savã ámerikè*], soit : un *Américain qui est savant* [*š savã t ámerikè*] ;

h) quand le substantif a plusieurs épithètes, on est souvent embarrassé quant à leur place. En général l'adjectif de sens vague, générique, est antéposé et l'épithète plus spéciale postposée : une *belle pomme rouge*.

Mais ces épithètes peuvent être également toutes postposées et séparées par un léger arrêt de la voix : une *pomme belle, rouge*.

La liberté dont jouit le sujet parlant rend difficile la détermination du facteur dont dépend la place de l'épithète en français. Cette liberté, rela-

<sup>1</sup> Exemples empruntés à BALLY, *op. cit.*, § 368, p. 233.

tive, est soumise à une multitude de menus faits d'usage que l'élève égyptien ne peut maîtriser que par une longue pratique. C'est la raison pour laquelle l'emploi des constructions épithétiques constitue l'un des principaux problèmes que pose l'enseignement de la grammaire française aux Égyptiens.

## 2. *Autres syntagmes adnominaux*

Deux ou plusieurs unités du syntagme peuvent être unies par une préposition : un maître *de* classe, le cahier *de* dictée. Dans un tel syntagme, chacun des éléments peut être précédé d'un déterminatif de substantivation, contrairement à la construction épithétique : *le* maître *de la* classe, *le* livre *de l'*élève.

Ce syntagme correspond à celui de l'arabe qui exprime le rapport d'annexion : *mud-d:fun ilē:h*. C'est le rapport entre un substantif ou un pronom et un autre substantif ou pronom. Il indique le plus souvent que le deuxième élément du syntagme est possédé par le premier. Celui-ci, contrairement au français, est dépourvu de tout déterminatif : *ketq:but telmi:dhi* « (le) livre (de) l'élève ».

Il s'agit d'une sorte de cas possessif qui permet de se passer, pour joindre un mot à son complément, du moyen habituel au français qu'est la préposition.

Il existe en français des constructions analogues ayant recours à d'autres prépositions : un fourneau *à* gaz, la fille *aux* cheveux blonds, la dame *en* robe de chambre, l'acteur *sur* la scène, l'avion *pour* le Caire, les élèves *dans* la classe.

Conformément à l'ordre progressif, la préposition se place ici toujours après le mot qu'il s'agit de qualifier et avant le mot ou groupe de mots qui apporte ce complément d'information.

Sémantiquement, comme phoniquement, il est souvent difficile d'opposer les syntagmes épithétiques et les syntagmes adnominaux là où les unités sont unies par une préposition. Mais il y a pratiquement équivalence entre des formules telles que : le banc *arrière*, le banc *de* derrière, le banc *derrière*, le banc *à* l'arrière, le banc *en* arrière, etc.

C'est qu'une séquence d'éléments conçus comme noms est considérée comme exprimant la relation de qualifiant à qualifié, même si cette qualification apparaît plus comme un complément d'information que comme une qualité. On croit qu'il y a synonymie entre *l'action à venir* et *l'action future*, alors qu'en réalité, une nuance sémantique subtile sépare ces deux locutions.

## 3. *Syntagme prédicatif*

Deux unités liées entre elles par la relation de sujet à prédicat, sont appelées *syntagme prédicatif*<sup>1</sup>. Le prédicat peut être fourni par :

<sup>1</sup> Cf. SAUVAGEOT, *op. cit.*, p. 80.

- a) un nom pour donner une phrase nominale ;
- b) un verbe pour donner une phrase verbale ;
- c) une construction complexe pour donner une phrase verbo-nominale.

a) *La phrase nominale*

La phrase nominale française est constituée par deux éléments nominaux dont l'un est généralement muni d'un indice de substantivation (article, démonstratif, possessif, etc.). Cette construction n'est admise que dans le langage parlé. Le plus souvent, l'élément prédicat vient en tête, suivi du sujet, ce qui est contraire à l'ordre progressif : *fini*, le beau temps ; *extraordinaire*, cette idée.

Dans d'autres cas, le sujet précède le prédicat : l'élève, un paresseux ; le professeur, un exigeant. Ce dernier cas correspond, en partie, à la phrase nominale arabe *al gumlatu l ešmeja*. Caractérisée sommairement, la phrase nominale comporte un prédicat nominal, sans verbe ni copule, et elle est considérée comme l'expression normale là où une forme verbale éventuelle eût été à la 3<sup>e</sup> p. du présent indicatif de « être ». La différence entre phrase nominale et phrase verbale, résulte des propriétés qui appartiennent à chacune de ces classes. « Dans la phrase nominale, écrit Benveniste, l'élément assertif, étant nominal, n'est pas susceptible des déterminations que la forme verbale porte : modalités temporelles, personnelles, etc. L'assertion aura ce caractère propre d'être intemporelle, impersonnelle, non modale, bref de porter sur un terme réduit à son seul contenu sémantique... Cette assertion nominale ne peut pas non plus participer à la propriété essentielle d'une assertion verbale, qui est de mettre le temps de l'événement en rapport avec le temps du discours sur l'événement<sup>1</sup>. » Ex. : *al bentu gami:latun* « la fille (est) jolie ».

b) *La phrase verbale*

Le syntagme prédicatif verbal se distingue difficilement du verbe conjugué, car sauf à l'impératif, tout verbe français est constitué par un syntagme prédicatif, puisque la dépendance subjectale est exprimée par l'autéposition d'un pronom personnel susceptible parfois de changer de place.

Dans des constructions inversées où le sujet est représenté par le pronom personnel, ce dernier est, contrairement à la séquence progressive, postposé au verbe : peut-être *est-il* là, sans doute ne *sortira-t-il* pas sous la pluie, etc.

Dans la phrase énonciative simple, le sujet précède le plus souvent le verbe et forme avec lui une séquence prononcée en une seule émission de voix : *le garçon sort*. Mais ce verbe peut être séparé du sujet ou de son groupe par un complément, ce qui fausse l'ordre progressif : le professeur *lui* parle ; l'élève, *immédiatement*, *lui* répond.

<sup>1</sup> Cf. E. BENVENISTE, *La phrase nominale*, dans *BSL* 46, 1, 1950, p. 19-36.

Il n'en est pas de même en arabe. La phrase verbale — qui doit contenir au moins deux éléments : sujet et verbe — se présente dans l'ordre : verbe + sujet : *jaqtubu l waqladu* (litt. écrit le garçon) ; ou sujet + verbe : *ql waqladu jaqtubu* « le garçon écrit ». Quand le verbe arabe régit un complément d'objet, ce dernier ne s'intercale jamais entre le sujet et le verbe. Ainsi les éléments de la phrase s'enchaînent selon les schémas suivants : verbe + sujet + complément d'objet : *rá'ájtuhu* « je l'ai vu » (litt. ai vu je lui) ; ou sujet + verbe + complément d'objet : *ql mudárrisu júkq:fi'uhu* « le professeur le récompense » (litt. le professeur récompense le).

L'ordre des mots dans les constructions prédicatives verbales françaises n'empêche pas, dans certains cas, la confusion de ce syntagme avec un syntagme épithétique. Dans les deux assonantes : *le garçon court* et *le rideau court*, la structure phonique du mot *kur* est la même, bien que la première construction exprime une relation de sujet à prédicat, la seconde une relation qualificative. Rien à l'audition, ni même dans la graphie, ne permet d'identifier l'un comme verbe, l'autre comme adjectif. C'est la signification différente des deux constructions qui renseigne sur la fonction respective du mot *court*.

La présence de l'accord en nombre fait quelquefois la distinction entre la relation de sujet à prédicat et celle de qualifiant à qualifié : *l'enfant pédale / les enfants pédalent ; l'enfant brutal / les enfants brutaux*. Mais il n'est pas possible de compter toujours sur cet accord qui n'est sensible que dans une minorité de cas (voir p. 58 et suiv.). Ainsi l'accord en nombre ne peut servir à distinguer les deux syntagmes : *le garçon court / les garçons courent ; le rideau court / les rideaux courts*. La relation prédicative (sujet + verbe) n'est donc pas toujours claire en français et présente des difficultés.

### c) La phrase verbo-nominale

Le syntagme verbo-nominal est formé d'au moins trois termes : le sujet (nom ou pronom), l'attribut (substantif, adjectif, etc.) et le verbe d'existence *être* (ou un verbe similaire).

L'ordre de ce syntagme est progressif : sujet + verbe + attribut : *la fille est blonde*.

En arabe, il n'existe pas de phrases verbo-nominales formées avec le verbe *être* puisque la relation entre sujet et attribut est exprimée par l'attribut qui suit directement le sujet. Il s'agit d'une phrase nominale qui est impropre à noter par elle-même le temps situé, le verbe ou l'adverbe étant absent : *ql waqladu miti:un* « le garçon (est) obéissant ».

Mais l'arabe possède des verbes qui correspondent au verbe français *devenir* : *'áshbáha, 'árá, 'ámsa*, etc. Ainsi *sajusbihu l waqladu kab:ran* « le garçon deviendra grand ».

Cette construction correspond à la phrase verbo-nominale française construite avec les verbes *rester, devenir*, etc.

L'essentiel, dans un syntagme verbo-nominal français, réside dans la combinaison d'un verbe approprié et d'un mot jouant le rôle d'attribut : *le bébé devient gros*.

Mais les verbes *devenir, rester, sembler, etc.* ne sont pas construits exclusivement avec un attribut. *L'élève reste ici* ne diffère pas structurellement de *l'élève reste immobile*. L'ordre des mots est le même dans les deux phrases. Seul le sens du mot qui vient compléter le verbe différencie les deux syntagmes.

Donc, c'est le sens du verbe et celui du mot qui le complète qui explicitent la relation de sujet à prédicat verbo-nominal ; ces procédés ne sont pas toujours faciles à saisir pour un élève égyptien.

En outre, lorsque le participe passé est utilisé comme adjectif attribut, il y a confusion entre la phrase verbale et la phrase verbo-nominale : il est *monté* = (v. monter au passé composé), il est *monté* = (adjectif signifiant : être en colère).

#### 4. La relation de verbe à objet

Dans la relation objectale française l'objet peut être : explicite, et alors postposé au verbe : *l'élève écrit la composition* ; implicite, et alors antéposé au verbe : *je le vois*.

Cependant l'un et l'autre cas entraînent des difficultés. Dans *l'élève écrit la composition*, le mot *composition* est l'objet du verbe *écrit*. La notion d'objet se dégage ici de deux concepts : celui de verbe transitif et celui de substantif. Dans *l'élève écrit lentement*, le mot *lentement* complète le sens du verbe, mais ne fait pas fonction d'objet. C'est un complément de manière. Or, la distinction entre ces deux fonctions est « logique », c'est-à-dire qu'elle n'est désignée par aucun morphème spécial ni aucun procédé syntaxique. C'est cette notion logique qui décide de l'interprétation du complément adverbial. Selon le sens du complément et le caractère transitif ou intransitif du verbe, le complément est conçu comme complément d'objet ou complément circonstanciel.

Dans *il a dormi une heure*, c'est la valeur intransitive du verbe *dormir* qui exclut la présence d'un complément objet.

Mais cette notion logique dépend étroitement de l'ordre dans lequel se succèdent les termes du syntagme. L'ordre progressif veut que le sujet précède le verbe et que l'objet suive ce dernier. Il arrive même que dans certaines séquences objectales le passé composé n'est distingué de l'attribut que par l'ordre des mots : il a *barbouillé* un cahier de taches d'encre, il a un cahier *barbouillé* de taches d'encre.

L'ordre progressif n'est pas respecté lorsque l'objet est représenté par un pronom personnel ; ce dernier est intercalé entre le sujet et le verbe : le professeur *le* punit.

En arabe, la relation syntagmatique objectale est exprimée par des procédés différents :

a) des flexions distinguant nettement le sujet de son complément d'objet : *al bentu taḥfāzu d dārsq* « la jeune fille étudie la leçon » ;

b) un ordre assez rigide des mots du syntagme. En aucun cas l'objet ne précède le verbe ; il lui est toujours postposé : *jāgrā'u t tēlmi:dhu d dārsā* « l'élève lit la leçon » ; *jaškuruhu* « il le remercie » (litt. il remercie le).

### 5. Syntagme déterminatif

Dans un syntagme déterminatif, le verbe est lié à son complément par une préposition<sup>1</sup> : l'élève répond à son maître.

L'ordre des mots dans les séquences introduites par une préposition jouit d'une grande liberté. A côté de la séquence progressive : le garçon joue *dans sa chambre*, on peut dire : le garçon, *dans sa chambre*, joue ; *dans sa chambre*, le garçon joue.

Ces trois exemples n'ont pas même valeur, mais ils expriment une relation syntagmatique déterminative. Il s'agit d'un complément d'information — ici de lieu — qui se rapporte à l'action exprimée par le verbe.

Lorsque la phrase comporte à la fois un complément direct explicite et un complément circonstanciel, l'ordre progressif exige que le premier complément soit antéposé au second : l'élève met le cahier *dans son pupitre*. Mais il arrive qu'on entende : l'élève met *dans son pupitre* le cahier.

Parfois le complément d'objet suit le complément circonstanciel : elle a raconté à tout le monde son *histoire*.

En français, la position des termes déterminatifs jouit donc d'une grande autonomie. C'est au locuteur de placer les termes dans l'ordre qui servira le mieux son expression.

En arabe, le complément circonstanciel se place en principe après le complément d'objet : *jād-ā'u t tēlmi:dhu kutubqhu fil ḥāqi:bati* « l'élève met ses livres dans la serviette ».

Lorsque le complément déterminatif est implicite, l'ordre progressif n'est pas respecté. En français, le complément est placé avant le verbe, en arabe après le verbe : son fils *lui* obéit = *ibnuhu juḥi:u* ; il *te* répond = *jāruddu 'alajka*.

Quand le complément d'objet est, lui aussi, implicite, il se place en français directement devant le verbe, sauf à la 3<sup>e</sup> p. On dit : il *te* (*me, nous, vous*) raconte, mais : je *le lui* raconte.

En arabe, tout complément implicite, qu'il soit complément déterminatif ou complément d'objet, est postposé au verbe : *'ā'fājtuhu lahu* (litt. j'ai donné le lui).

Les syntagmes déterminatifs français soulèvent certains problèmes qu'il est utile de mentionner ici :

a) si le complément pronominal est construit avec un impératif, seuls le sens du verbe et son intransitivité distinguent le complément objectal du complément déterminatif : *regarde-moi ! / parle-moi !*

Mais on entend dire *regarde-moi cela*, ce qui crée de l'hésitation sur la transitivité du verbe *regarder*, d'autant plus qu'en arabe ce verbe est

<sup>1</sup> Cf. SAUVAGEOT, *op. cit.*, p. 96.

intransitif et le verbe *parler* transitif : *janzuru ilq: 'aḅi:hi* (litt. il regarde à son père), *jukallimu 'aliq:hu* (litt. il parle son frère).

Si le pronom personnel français est précédé d'une préposition, il se place après le verbe, du moins dans la langue courante : il pense à *toi*. Cette construction correspond à celle de l'arabe : *jqdhhqbu ma'aka* « il va avec toi » ;

b) dans bien d'autres cas, la distinction entre le complément déterminatif et le complément d'objet n'est signalée par aucune marque ni aucun indice particulier : il a mangé *deux fois* ; il a mangé *deux pommes*. Seul le sens des deux compléments marque la distinction.

En conclusion la distinction entre relation objectale et relation déterminative présente bien des difficultés pour les élèves égyptiens puisqu'elle repose, dans la plupart des cas, sur la valeur des mots ainsi que sur la qualité transitive ou intransitive du verbe.

## 6. Syntagme attributif

Dans le syntagme attributif, l'objet du verbe reçoit un attribut qui le définit, par juxtaposition de l'attribut à l'objet, si celui-ci est explicite<sup>1</sup> : le malade trouve le temps *long* = *ql māri:d-u jqgidu l wāqtq [fāwi:lān]*.

Si le complément objectal français est implicite, il est antéposé au verbe tandis que l'attribut suit le verbe : nous *la* trouvons *gentille*.

Contrairement au français, le complément objectal implicite arabe, tout comme son attribut, est postposé au verbe : *naqiduhq: gāmi:lāṭān* (litt. nous trouvons elle jolie).

Si l'attribut est modifié, le modificateur est placé avant l'attribut en français, après en arabe : nous *la* trouvons *très* sympathique = *naqiduhq: zāri:fāṭān [giddān]*.

Contrairement à la séquence progressive, l'attribut peut précéder l'objet du verbe : le gouvernement estime *sérieuse* la situation créée par la diffusion des grèves<sup>2</sup> (la place de *sérieuse* s'explique par la longueur du complément).

De telles constructions ne sauraient exister en arabe où l'attribut ne précède jamais le nom qu'il qualifie.

### § 2. La phrase négative

Le français dispose de deux éléments de négation : *ne* et *non*.

La particule *ne* peut être employée seule dans :

- a) certaines phrases comme : je *ne* saurais exprimer ma joie ;
- b) des locutions où le sens négatif est compris dans l'ensemble de l'énonciation : il y a longtemps que je *n'*ai entendu parler ;

<sup>1</sup> Cf. SAUVAGEOT, *op. cit.*, p. 99.

<sup>2</sup> *Id.*, *ibid.*, p. 100.

c) des propositions qui dépendent d'une autre proposition où s'exprime l'incertitude, le doute : j'ai peur qu'elle ne réussisse, je ne crains pas qu'elle ne réussisse.

L'emploi de cette négation « explétive » en français donne bien du souci à de nombreux élèves qui ne parviennent pas à juger de sa latitude d'emploi.

En dehors des cas que nous venons de citer, la particule *ne* est combinée avec un autre mot : *pas, point, personne, rien, jamais, plus, etc.* Dans la phrase négative, *ne* précède le verbe, le second élément le suit : il *ne* travaille *pas*.

En arabe littéraire, la négation est exprimée par une particule employée seule et précédant toujours le verbe : *mā* devant l'accompli, *lā*, *lān* ou *lān* devant l'inaccompli : *mā ḥaḥḥā d dārsā* « il n'a (pas) étudié la leçon » ; *lā : jaḥḥāzu d dārsā* « il n'étudie (pas) la leçon » ; *lān jaḥḥāzu d dārsā* « il n'étudiera (pas) la leçon » (*lān* + l'inaccompli exprime le futur négatif) ; *lān jaḥḥāz ad dārsā* « il n'a (pas) étudié la leçon ».

Le second terme de la négation française (*pas, point, etc.*) n'a d'équivalent qu'en arabe parlé : *mā rāf šī* « je ne sais pas ».

La négation arabe peut être appuyée, comme celle du français, par un mot adverbial qui est toujours postposé au verbe. Cette règle n'est valable en français que si le temps est simple. Sinon, l'élément adverbial s'intercale entre l'auxiliaire et le participe passé du verbe : *lā : jaḥḥāllāmu kaḥi:rān* « il ne parle (pas) beaucoup » ; *lān jārsūb [ʿaḇāḇān] fil 'imtiḥā:n* « il n'a jamais échoué à l'examen ».

En français parlé, la particule *ne* peut tomber : j'ai pas vu ce film. Cette chute est favorisée par le fait qu'on ne perçoit pas *ne* quand il figure après *on* devant un mot à initiale vocalique : on n'a rien vu, on n'est pas là.

De là beaucoup de fautes d'orthographe.

La négation *non* est employée en français :

a) en réponse négative : iras-tu au cinéma ? — *Non*.

On emploie *si* pour répondre affirmativement à une question négative : tu ne l'as pas vu ? — *Si* ;

b) pour exprimer une négation relative à une négation précédente : tu n'es pas sorti ; je ne suis pas sortie *non plus* ;

c) pour nier quelques adjectifs et substantifs : *non* valable, *non-acceptation* ;

d) pour exprimer une négation qui porte sur un autre mot de la phrase que le verbe : elle m'a demandé à moi, *non* à lui ;

e) dans les phrases alternatives : qu'il sorte ou *non*.

Mais dans les deux dernières formules, il y a des flottements et on entend souvent *pas* à la place de *non* : elle m'a demandé à moi, *pas* à lui, qu'il sorte ou *pas*.

### § 3. La phrase interrogative

En français parlé, la phrase interrogative est caractérisée soit par l'ordre des mots auquel s'ajoute la tonalité : *veux-tu?*, soit par la tonalité uniquement : *tu veux?*

Dans la langue écrite, contrairement à la séquence progressive, les pronoms-sujets se placent après le verbe. Cette inversion des pronoms a persisté parce que ceux-ci ont reçu l'accent de groupe : *viens-tu? venez-vous?* Seul, je n'a pu conserver l'accent; de là le déclin du type *viens-je?*, qui ne se maintient péniblement que dans la première conjugaison : *rêvé-je?* et dans quelques verbes irréguliers : *puis-je*, surtout dans des formules toutes faites : *que sais-je?*

A part l'inversion du pronom-sujet, le français connaît un autre procédé servant à exprimer l'interrogation : c'est l'emploi d'un élément interrogatif initial : *est-ce que* je dois ? *quand* viendras-tu ? *que* dis-tu ?

D'une façon générale, l'inversion perd beaucoup de terrain dans la langue parlée, où l'emploi de *est-ce que?* sans inversion (*est-ce que tu pars demain?*) satisfait à toutes les exigences de l'ordre progressif et tend à remplacer les autres types.

La tendance progressive se manifeste aussi dans les interrogations partielles<sup>1</sup>. A la tournure littéraire : *où allons-nous?*, la langue parlée préfère : *nous allons où?*

En arabe, l'ordre des mots de la phrase interrogative reste toujours le même que celui de la phrase positive. Seule l'intonation marque l'interrogation : *taktubi:nā* « tu écris » ; *taktubi:nā?* « écris-tu » ?

L'arabe littéraire connaît aussi l'emploi d'un élément interrogatif initial qui peut être soit : une particule (*'q*, *ḥāl* « est-ce-que ») ; un adverbe (*'ajnā* « où », *maṭā* : « quand », etc.) ; un pronom interrogatif (*mā* : « que », *man* « qui », *'aj* « lequel », etc.) : *ḥāl ḥārāḡti?* « est-ce que tu es sortie ? », *maṭā: taḥd-ārī:nā?* « quand viens-tu ? », *man hunā:kā* « qui (est) là ? ».

### § 4. La phrase exclamative

La phrase exclamative ne se distingue en général de la phrase interrogative que par le ton : *est-ce possible!* = *ḥāl ḥaḥā: mā' qu:lun!*

Le français et l'arabe connaissent aussi l'emploi d'une interjection : *ah*, si j'étais riche ! = *'ā:hi law kuntu ḡḥānijjan*, ou d'un mot exclamatif : *comme elle est belle, cette robe!* = [*ja:lāhu*]min *thawbin ḡāmi:līn*.

L'ordre direct se rencontre aussi dans les phrases exclamatives. Ainsi à côté de *est-ce possible!*, on trouve en langage « populaire » : *si c'est pos-*

<sup>1</sup> Par interrogation partielle BALLY entend « une interrogation portant sur une partie du dictum. Quand on demande : « Qui vient de sortir ? », on sait que quelqu'un est sorti, mais on ignore qui c'est, et on le demande. L'assertion n'est pas en cause, puisque le fait est connu comme certain ; on veut seulement compléter la représentation du dictum » (*op. cit.*, § 35 1a, p. 39). Dans une énonciation explicite il y a un modus et un dictum. Ce dernier est la « raison d'être » de la représentation, tandis que le modus est « le substrat de la représentation ». Dans l'exemple de Ch. Bally « je crois que cet accusé est innocent », le modus est (ma croyance), le dictum est (l'innocence de l'accusé), *op. cit.*, § 32, p. 38.

sible ! A que de voitures ai-je vues passer !, on préfère que de voitures j'ai vues passer !

### § 5. La phrase complexe

On entend par phrase complexe toute phrase composée de deux ou plusieurs propositions.

#### 1. Propositions indépendantes

La phrase complexe peut consister en une suite de deux ou plusieurs propositions juxtaposées, qui constituent normalement la suite logique l'une de l'autre ; on dit aussi bien : *il fait beau, nous allons au jardin*, que : *nous allons au jardin, il fait beau*.

Mais il y a des cas où le sentiment d'une anticipation s'impose et où la première phrase n'est intelligible que grâce à la seconde. La première peut, par exemple, contenir un représentant qui se rapporte à un terme de la seconde, comme dans : « c'est un conseil : tu feras tes tâches avant de sortir », ou bien : « chose curieuse ! Jeanne a réussi ! » (chose curieuse = c'est une chose curieuse).

En arabe, les propositions indépendantes peuvent être liées par simple juxtaposition sans être soumises à aucun ordre : *rättēb 'aḍwā:ṭākā d-a' kullā šaj'in fi maḳḳā:nihi* « range tes affaires, mets chaque chose à sa place ».

#### 2. Propositions coordonnées

Les propositions successives peuvent être liées par des mots ou des groupes de mots servant de « conjonction de coordination » : le maître est sévère, *mais* il explique bien.

La place de la conjonction coordinative, conditionnée par la séquence directe, se situe entre les deux coordonnées. Cependant cet ordre n'est pas absolu en français : il m'a insulté ; je ne lui en veux *pourtant* pas.

Toutes les conjonctions coordinatives *peuvent* être antéposées à la deuxième coordonnée et certaines doivent l'être (ex. : *mais, et, ou*).

En arabe l'antéposition de la conjonction coordinative arabe est obligatoire : *'aḳāḷā thummā ḥārāgā* « il mangea, puis sortit » ; *lām jaṣṭādhkir ḳāthi:rān wa mā'ā dhā:likā naḡāḡā* « il n'a pas beaucoup étudié et *pourtant* il a réussi ».

#### 3. Propositions subordonnées

Une proposition subordonnée « est une transposition d'une phrase indépendante en proposition-terme, c'est-à-dire en terme de phrase (sujet, complément d'objet direct ou indirect, complément circonstanciel, complément du nom) »<sup>1</sup> : (je crois) *qu'il a réussi* ; (nous sortirons) *quand vous serez prête* ; (Marie est une camarade) *que j'aime bien*, etc.

<sup>1</sup> Cf. BALLY, *op. cit.*, § 351, p. 223.

En principe, la structure des subordonnées est moins libre que celle des phrases indépendantes. Cependant le français écrit admet encore des inversions telles que « la robe que m'a offerte *ma mère*, — là où travaille *mon père*, — quand reviendra *l'été*, — quelque *intelligents* que vous soyez, — si *compliquée* que soit la *situation* » ; cependant la langue écrite courante ignore ces tournures, qui ne sont plus possibles si le verbe a un complément : *le livre que ma sœur a prêté à Marie*.

La subordination est exprimée en français par différents procédés qui s'excluent l'un l'autre, et ne sont pas sans soulever certains problèmes :

#### a) *Emploi d'une conjonction de subordination*

La conjonction la plus fréquente est *que* : j'ai appris *que* tu étais absent.

Cet élément risque de se confondre avec son homophone utilisé comme relatif objet dans certaines propositions. La distinction entre eux dépend uniquement de la composition de la proposition principale. Si *que* se rapporte à un substantif figurant dans la proposition principale, il est conçu comme relatif. S'il dépend du verbe, il est conjonction : il a lu le livre *que* je lui ai prêté ; il a vu *que* je n'étais pas à la maison.

L'ordre des propositions principales et subordonnées introduites par une conjonction est relativement libre. La principale peut être énoncée avant ou après la subordonnée : il sortira *quand il aura terminé ses tâches* ; *quand il aura terminé ses tâches*, il sortira ; il est triste *parce qu'il a échoué* ; *parce qu'il a échoué*, il est triste.

Mais l'inversion de la principale et de la subordonnée n'est pas tolérée concurremment avec l'emploi de la conjonction *car* ; la principale doit alors précéder la subordonnée : il est triste *car il a échoué*.

Les propositions introduites par *que* sont également rebelles à l'inversion : je crois *qu'il réussira*, mais non : *qu'il réussira*, je crois.

Si l'on veut à tout prix faire précéder la subordonnée introduite par *que*, force est de reprendre sa fonction objectale dans la principale qui suit, en recourant à un pronom anaphorique : qu'il réussira, je *le* crois.

En arabe, la proposition subordonnée doit obligatoirement suivre la principale : *lam jahd-ir li 'annaqhu mari:d-un* « il n'est pas venu parce qu'il est malade ».

#### b) *Emploi du relatif*

La subordination s'obtient aussi par l'emploi d'un relatif : j'ai vu le professeur *qui habite chez vous*.

Mais dans : « j'expliquerai votre cas au Conseil de la Faculté, *qui décidera* », *qui* n'introduit pas de subordination ; il n'est qu'un élément de liaison et fait fonction de « conjonction de coordination ». On pourrait dire : j'expliquerai votre cas au Conseil de la Faculté *et* celui-ci décidera.

La phrase relative présente un obstacle sérieux à l'ordre progressif, parce que le pronom relatif qui l'introduit peut assumer non seulement la fonction (normale pour la séquence progressive) de sujet, mais n'importe

quelle autre fonction qui suppose par conséquent une anticipation. Comparer : « j'ai salué *ce monsieur* » et « le monsieur *que j'ai salué* », « j'ai parlé de *mon amie* à la maison » et « l'amie *dont j'ai parlé* à la maison », etc.

« L'usage correct, écrit Bally, n'a pas éliminé cette discordance ; mais le langage populaire s'y essaie. Tantôt, par croisement avec la phrase indépendante, il double le relatif d'un représentant qui a la place qu'il occuperait en phrase libre ; le pronom personnel, bien qu'antéposé, est plus rapproché du verbe : la journée *dont il en gardera* longtemps le souvenir ; tantôt il réduit le relatif à une particule passe-partout *que* »<sup>1</sup> : j'ai pris *ce que j'ai* besoin, une femme *que sa* fille est morte l'année passée.

La proposition dite « relative » n'est, en arabe, qu'une proposition juxtaposée : *rā'āytu waḷqadān jaḷ'ābu* « j'ai vu un garçon (qui) joue ».

Lorsque l'antécédent est déterminé sémantiquement, la proposition relative est introduite par la série des adjectifs *qllādhī* : (textuellement : le celui) qui suit immédiatement l'antécédent et s'accorde avec lui en genre et en nombre : *'arā l waḷqadā llādhī: jaḷ'ābu* « je vois le garçon qui joue ».

S'il n'y a pas d'antécédent, la proposition relative est introduite par *maḥn* ou *ma:* auxquels il faut joindre les thèmes de la série *qllādhī* : qui, d'adjectifs relatifs, deviennent des pronoms se substituant à *maḥn* ou *ma:* : *'if'āl ma: baḍā: laḳā* « fais *ce qui* te semble bon ».

### c) Juxtaposition

Ce procédé est très courant dans la langue parlée : il ne pourra pas sortir, il est malade.

Souvent un élément pronominal objet est construit avec le verbe de la principale et fait fonction d'une sorte d'antécédent qui introduit la subordonnée : j'*en* suis persuadée, il réussira.

Mais si cet élément pronominal objet figure dans la proposition qui suit, il n'y a plus de subordination : il réussira ; j'*en* suis persuadée.

### d) Emploi des quasi-propositions

Les quasi-propositions se construisent à l'aide de l'infinitif (présent ou passé) ou du participe présent, seul ou combiné avec *en*<sup>2</sup> : il refuse de m'*accompagner* au cinéma ; il regrette d'*avoir échoué* aux examens ; *fumant* sa cigarette, il surveille les élèves ; il récite la leçon *en regardant* par la fenêtre.

L'infinitif prédicat de la quasi-proposition est lié au verbe de la principale :

a) au moyen d'une préposition : il commence *par ranger* ses affaires ;

b) par simple juxtaposition : il veut *sortir* seul.

Les constructions les plus fréquentes en français sont celles où figurent, devant l'infinitif, les prépositions *à* et *de*. Dans certains cas, le choix entre

<sup>1</sup> BALLY, *op. cit.*, § 353, p. 224.

<sup>2</sup> Cf. SAUVAGEOT, *op. cit.*, p. 109.

ces deux prépositions fait hésiter le sujet parlant : il continue à étudier, il continue d'étudier.

Quant à l'ordre des mots dans les quasi-propositions infinitives, le complément dépendant de l'infinitif prédicat de la quasi-proposition change de place selon qu'il s'agit d'un substantif ou d'un pronom. Ce complément est placé après ou avant l'infinitif suivant qu'il s'agit d'un substantif ou d'un pronom : il essaie de faire *ses devoirs*, il essaie de *les* faire.

Cependant, on entend : *je vois le danger venir* (à côté de : *je vois venir le danger*).

Quand l'infinitif est lui-même objet du verbe de la principale, l'élément pronominal objet dépendant de cet infinitif est antéposé au verbe de la principale : *je le vois arriver*, nous *l'entendions s'approcher*.

Dans ces exemples le verbe conjugué et son infinitif objet forment un tout qui nous amène à confondre une quasi-proposition avec une phrase simple où l'infinitif n'est ajouté qu'en qualité de complément adverbial de modalité, ce qui est suggéré par le contraste avec les constructions : *je le vois qui arrive*, nous *l'entendions qui s'approchait*.

Dans les quasi-propositions formées avec le participe présent (avec ou sans *en*), la dépendance subjectale n'est indiquée que par le contexte. Il en résulte perpétuellement des ambiguïtés, surtout si cette dépendance n'est pas identique à celle du verbe de la principale : *ayant fait le ménage, ma mère et moi sommes allées faire une visite* (le sujet de *ayant fait* est-il ma mère ? moi ? ma mère et moi ?).

L'ordre progressif dans ces quasi-propositions veut que le complément objet soit placé après le participe présent : *fumant sa cigarette, il écoute la radio*.

Mais cet ordre n'est pas respecté si le complément objet est représenté par un pronom personnel ; celui-ci est placé avant le participe présent : *la regardant, il récite un poème*.

N'ayant ni infinitif ni participe, l'arabe ignore ces problèmes. Il rend ces constructions par d'autres procédés de subordination : *'asmā'uhu juḡḡanni* : « je l'entends chanter » (litt. je l'entends, il chante) ; *'aṇzuru ilḡḡhi wā huwā ja'kulu tuḡḡaḡatān* « je le regarde mangeant une pomme » (litt. je regarde à lui alors qu'il mange une pomme).

Il convient de constater que le sujet du verbe *manger* est clair dans la construction arabe, alors qu'il reste ambigu dans la construction française correspondante.

En conclusion, récapitulons les principaux problèmes que pose l'enseignement de la grammaire française aux élèves égyptiens des cycles préparatoire et secondaire généraux :

a) le français connaît le genre grammatical, mais, dans l'ensemble, cette distinction n'est pas toujours claire ;

b) la notion du nombre en français, en dehors d'un petit nombre de cas, n'est pas distinguée par des procédés morphologiques ;

c) la conjugaison du verbe français est compliquée par la présence de nombreuses formes qui parviennent accessoirement à exprimer certaines

catégories, notamment celles du nombre que le nom n'exprime pas, faute de marque grammaticale ;

*d)* la modalité verbale française est exprimée à l'aide de moyens syntaxiques plus que par des distinctions morphologiques claires (ex. : confusion de l'indicatif et du subjonctif) ;

*e)* le passif n'a pas de forme propre en français et la catégorie qu'il représente fait l'objet d'expressions variables, d'une efficacité parfois incertaine ;

*f)* le mot en français ne s'emploie jamais isolé. A lui seul, il n'exprime aucune catégorie grammaticale. Il est toujours combiné avec des éléments qui indiquent sa fonction dans la phrase ;

*g)* bien que la séquence progressive soit l'un des traits les plus marqués de l'ordre des mots en français moderne, elle n'a pas prévalu partout et les mots jouissent d'une autonomie qui crée, dans certains cas, des ambiguïtés et des difficultés ;

*h)* l'ordre des mots est le seul moyen dont dispose le français pour indiquer la relation objectale explicite. Quant aux compléments circonstanciels, ils sont pour la plupart exprimés par des prépositions dont l'usage pose bien des problèmes ;

*i)* la construction de la phrase française se présente sous de multiples aspects combinant à la fois des facteurs syntaxiques et des facteurs phoniques qui sont loin d'être faciles pour les élèves égyptiens.

## Troisième section

### Le problème lexicologique

#### I

#### La formation des mots

Différente de celle de l'arabe sur les plans phonétique et grammatical, la structure du français l'est encore davantage sur le plan lexicologique.

Pour la formation des mots, l'arabe utilise une racine composée de deux, trois ou quatre consonnes à laquelle est attachée une idée générale. Celle-ci est actualisée par le jeu des voyelles ajoutées, qui confèrent donc forme aux mots.

L'affixation joue aussi un rôle dans la formation des mots arabes ; en revanche les préfixes et suffixes sont peu nombreux. C'est la flexion interne qui joue le rôle principal ; racine et préfixes ou suffixes conjoints forment une unité consonantique. Les alternances vocaliques et la gémination consonantique y multiplient les formes. Ainsi de la seule racine *ktb*, qui exprime l'idée générale d'écrire, on peut tirer : *kaṭaba* « il a écrit », *kaṭtaba* « il a fait écrire », *kutiba* « il fut écrit » (passif), *kaṭaba* « il a écrit à quelqu'un », *ṭakṭaba* « s'écrire » (réciprocité), *ḥaṭab* « livre », *kutub* « livres » (pl.), *kaṭaba* « écrire » (infinitif), *ḥaṭab* « écriture », *ḥaṭab* « écrivain », *ḥaṭab* « écrivains » (pl.), etc.

En français, les racines ne sont soumises à aucune règle susceptible d'en déterminer les dimensions, les formes et les variations. Elles peuvent avoir une ou plusieurs syllabes : *va*, *gâter*, *pénétrer*, *féliciter*, etc. La constitution phonique en est livrée au hasard, rien n'y règle la distribution des voyelles et des consonnes.

Le français part non d'une racine, mais d'un radical auquel s'ajoutent des suffixes ou des préfixes. Ainsi à partir du radical *mort*, il est possible de construire par suffixation *mort-el*, *mort-alité* ; par préfixation *im-mortel*, *im-mortalité*, etc. (ces derniers étant également suffixés).

Tous ces termes, de radical commun, forment une « famille de mots ». La base radicale est en général stable. Cependant on note :

a) des signifiants dont les radicaux changent de forme sans changer de sens (« dérivation supplétive » selon Bally) : *élégant* : *élégamment*, qui s'oppose à *clair* : *clairement* ;

b) des signifiants de radicaux hétérogènes : *aveugle* : *cécité*, *dormir* : *sommeil* ;

c) des signifiants dont le radical apparaît parfois sous sa forme savante : à *peur* : *peur-eux* s'opposent *vapeur* : *vapor-eux* ou *père* : *pater-nel*.

Ces cas mis à part, les variations qui atteignent le radical sont presque inexistantes :

1. les alternances régulières du type *appelle* : *appeler*, *jette* : *jeter* sont négligées dans la prononciation courante ;

2. l'allongement des voyelles finales au féminin, dans les substantifs et les adjectifs, n'est pour ainsi dire jamais respecté : *amie* se prononce comme *ami* ;

3. les alternances des conjugaisons mortes sont chaotiques : *peux* : *pouvons* ; *prends* : *prenons* ; *reçois* : *recevons* ; *veux* : *voulons* ; etc.

Le radical français est sans réalité dans la conscience du sujet parlant. En arabe, la racine, bien qu'elle ne préexiste ni n'existe par elle-même, est sensible au sujet parlant ; elle possède une véritable réalité linguistique avec ses deux forces : *le signifiant*, groupe de consonnes donné, et *le signifié*, concept attaché à ce groupe.

A ces différences linguistiques s'ajoute un fait qui, bien que d'ordre graphique, n'en constitue pas moins un grand obstacle dans l'acquisition du vocabulaire français par les élèves égyptiens. Tandis que l'arabe s'écrit de droite à gauche et en caractères sémitiques, le français s'écrit dans le sens inverse et en caractères latins. Cela suppose l'apprentissage de toute une série nouvelle d'habitudes et d'automatismes qui, au commencement du moins, fait perdre un temps précieux.

## II

### Difficultés du vocabulaire abstrait français

Outre les difficultés provenant de la différence de structure entre l'arabe et le français, il en est d'autres plus sérieuses qui tiennent aux caractères spécifiques du vocabulaire abstrait français, et à la façon dont l'élève égyptien appréhende la réalité linguistique.

Certaines d'entre elles concernent *la connaissance du mot* français, d'autres sont relatives à *la formulation de l'idée* en français.

#### § 1. *La connaissance du mot*

La polysémie présente deux aspects : tantôt plusieurs signifiés ont le même signifiant (plurivalence, homonymie), tantôt un même signifié est rendu par plusieurs signifiants (plurivocité, supplétion) <sup>1</sup>.

##### 1. *Homonymie*

Deux signes sont dits homonymes lorsqu'ils ont des signifiants identiques et des signifiés hétérogènes : *botte* de persil, *botte* en cuir.

L'homonymie est :

a) absolue, quand les homonymes ont non seulement des significations hétérogènes, mais aussi des signifiants identiques (homophones) et des fonctions identiques : *louer* un élève, *louer* une chambre ;

b) partielle, lorsque les signifiants présentent quelque différence de forme : *un maire*, *une mère* ; ou lorsque les deux signes de signification hétérogène appartiennent à des catégories différentes : se regarder dans *la glace* (objet), casser de *la glace* (matière).

L'homonymie, même partielle, exige que les significations soient hétérogènes et ne soient rattachées l'une à l'autre par aucun lien associatif. Au contraire, dès que les sens d'un mot se rapprochent d'une manière quelconque, il ne s'agit plus d'homonymie. L'une des formes de ce rapprochement est *l'antonymie* où un même mot a deux sens opposés se détachant

<sup>1</sup> Cf. BALLY, *op. cit.*, § 273, p. 172.

sur le fond d'une idée commune : un propriétaire *loue* une chambre à un locataire qui la *loue* au propriétaire.

Il est un cas très important d'homonymie lexicale : celui dans lequel l'un des homonymes est un mot et l'autre le radical d'un mot : *ferme* : *fermer* ; *ménage* : *ménagerie* ; *bave* : *bavard*.

Ces discordances où les rapports étymologiques sont relâchés sont fréquentes en français.

Enfin, « deux homonymes contenus dans un même mot peuvent apparaître simultanément à l'énoncé de ce mot dans le discours », ce qui donne lieu à des jeux de mots : dans « (la Méditerranée n'a pas de marées, c'est une *mer* dénaturée), le mot *mer* évoque à la fois l'idée d'une étendue d'eau salée et celle d'une femme qui a des enfants »<sup>1</sup>. L'effet de contraste subsiste quand l'homonymie est atténuée sous forme de figure : dans « (cette domestique a quitté le service d'un aveugle qui était trop *regardant*), le dernier mot signifie *avare*, mais il est aussi le participe présent du verbe *regarder* »<sup>2</sup>.

Il existe un cas pathologique des *paronymes*, lorsque ceux-ci se présentent comme des quasi-homonymes tels que *allocation* : *allocution*, *collision* : *collusion*, *désaffecter* : *désinfecter*, etc. Or, comme chacun des couples précédents compte un mot savant ou peu usuel, les gens de demi-culture les emploient parfois l'un pour l'autre : *désinfecter* une église (pour *désaffecter*). C'est ce que Bally appelle homonymie réalisée.

L'homonymie peut résulter de la convergence phonique de deux signes différents : *louer* > lat. *laudare* et *locare*, ou de la divergence sémantique des sens d'un même signe : respirer *l'air* pur, avoir *l'air* fatigué ; ou enfin de l'introduction d'un sens d'emprunt dans un mot indigène : *édifier* une maison et *édifier* quelqu'un par sa conduite.

L'homonymie est une source d'ambiguïtés. Elle exige dans l'usage un effort mémoriel et combinatoire supplémentaire. C'est le contexte qui donne au mot son sens précis, et nous interprétons le symbole verbal en fonction du souvenir sous-jacent des diverses valeurs que nous savons pouvoir lui accorder.

Or, le mot est généralement acquis dans un texte, donc avec un seul sens. L'élève égyptien l'assimile dès lors à un terme arabe qui lui semble équivalent, mais qui a lui aussi plusieurs valeurs, ne correspondant pas nécessairement à celles du mot français. Par une extension abusive l'élève accorde ainsi au mot français toutes les valeurs du mot « équivalent » de la langue arabe.

En revanche, le même mot français est fréquemment mal compris dans un autre contexte et donne lieu à des contresens.

Nous rencontrons fréquemment, dans le vocabulaire abstrait français, des mots concrets qui y figurent par extension de sens : *table* (de travail, des matières, de multiplication). De même *assiette*, *échelle*, *foyer*, *langue*, *monture*, *rayon*, *sillon*, etc. De tels mots ont été acquis avec leur valeur concrète à un niveau élémentaire de connaissance de la langue. Bien que

<sup>1</sup> BALLY, *op. cit.*, § 281, p. 175.

<sup>2</sup> Id., *ibid.*, § 281, p. 175.

ce phénomène soit connu en arabe (*ra's* « tête », *ra'su l maqwa:u'i* « sujet d'une dissertation », p. ex.), l'élève égyptien est assez souvent paralysé par la valeur abstraite de ces mots. Il n'accomplit pas de lui-même le chemin qui devrait lui permettre de la saisir. S'il la saisit, il n'ose guère reprendre cette valeur à son propre compte pour un réemploi éventuel du mot.

Une autre difficulté provient du fait qu'en français la communauté de racine d'une série de mots n'a généralement qu'une influence limitée dans l'appréciation de la valeur de chacun des mots de la série. Il n'est donc guère étonnant que l'élève égyptien, ignorant l'origine des mots, ait tendance à rattacher les mots nouveaux à ceux qu'il connaît et dans lesquels il croit distinguer un même radical : *marchand, marcher ; ferme, fermer*.

Enfin l'homonymie phonique (si fréquente en français et inconnue en arabe dont la graphie est purement phonique) est cause de beaucoup d'équivoques et de nombreuses fautes d'orthographe. Faut-il entendre : *mer, mère ou maire ? trop osé ou trop posé ? l'admiration ou la demi-ration ? qui l'aime ou qu'il aime ?* etc. Faut-il écrire : *à ou a ? est ou ait ? ces ou ses ?* etc.

## 2. Supplétion

Les signes supplétifs ont la même signification, mais des signifiants hétérogènes dont le rôle est déterminé par un choix arbitraire.

Comme l'homonymie, la supplétion peut être :

a) totale, quand deux supplétifs présentent, outre l'identité des significations, une hétérogénéité complète des signifiants et une identité absolue des fonctions : *nous allons : ils vont* (deux radicaux différents dans un même temps d'un même mode et au pluriel). Il est rare que toutes ces conditions soient réunies ;

b) partielle ; les liaisons, élisions et cumuls en offrent un grand nombre : *les z* (hommes) : *les* (femmes) ; *le* (garçon) : *l'*élève ; *de l'*(arbre) : *du* fruit ; *neuf* (élèves) : *neuf* (ans) : *neuf*(f) (cahiers), etc.

Mais « le type le plus général... de la supplétion est celui qui résulte de la transposition de signes grammaticaux en signes lexicaux. ... Il s'agit donc de conjonctions, prépositions, préfixes, suffixes, désinences, etc... Comparez donc *et conclusion ; en sorte que et conséquence ; vers et direction ;* etc. »<sup>1</sup>.

Comme l'homonymie, la supplétion se réalise sous une forme pathologique dans le discours par la contamination des mots de sens très voisins en un seul. Bally cite l'exemple d'une personne peu cultivée qui ne voit pas de différence sensible entre *tendance* et *intention* et qui les amalgame en *intendance*. La syntaxe *se rappeler de quelque chose* résulte d'un croisement entre *se rappeler quelque chose* et *se souvenir de quelque chose*. C'est une supplétion « réalisée ».

Bien que les cas de supplétion absolue soient rares, il y a en français de très fréquentes équivalences relatives d'expression. Une même notion

<sup>1</sup> Cf. BALLY, *op. cit.*, § 293, p. 182, 183.

peut se traduire par des mots différents qui la colorent et rendent des valeurs affectives particulières. Ainsi l'idée de *fuir*, par ex., se nuance avec : *s'esquiver, se dérober, se sauver, se défilier, détalier*, etc., sans compter les expressions imagées : *prendre la clef des champs, lever le pied, prendre ses cliques et ses claques*, etc.

Pour exprimer une notion déterminée, l'élève égyptien ne dispose souvent que d'un mot « passe-partout ». Son expression, en français, reste assez rigide et s'adapte difficilement aux nuances de la pensée. Quand il écoute ou lit, il ne saisit pas la valeur expressive spéciale d'un mot qu'il considère par lui-même comme équivalent absolu du mot clef acquis précédemment.

Il existe d'autres difficultés provenant de l'équivalence de deux ou plusieurs mots pour une acception déterminée. Ainsi *opportunité, occasion, chance; fameux, célèbre, illustre*, connaissent, suivant le contexte, des sens très variés. Nous pouvons dire : c'est un fromage *fameux* (dans le sens de bon ou connu), mais non : c'est un fromage *illustre* ou *célèbre*.

L'élève égyptien a tendance à considérer ces mots comme interchangeables. Les désordres que crée ce processus de généralisation sont aggravés par ceux qui proviennent de la superposition de ces mots français à des mots arabes automatiquement considérés comme équivalents. Ainsi l'élève égyptien, sachant que les trois mots *opportunité, occasion, chance* peuvent être interchangeables dans une phrase telle que « j'ai l'opportunité de vous rencontrer », commet des erreurs telles que : j'ai eu beaucoup d'*occasion* en gagnant à la loterie (au lieu de : *chance*), ou : j'ai eu l'*opportunité* d'aller à tel magasin (au lieu de : l'*occasion*).

## § 2. La formulation de l'idée

### 1. La notion de cliché

Pour une situation donnée, le français dispose de formules, de clichés auxquels le sujet parlant a recours d'une manière spontanée. Ces formules sont nombreuses, en particulier dans le vocabulaire de la vie sociale. Ainsi *une charmante soirée, une charmante femme, un excellent homme, de but en blanc, ruminer de sombres pensées, partir sur-le-champ*, etc.

Ces formules polies par l'usage sont souvent mal interprétées par l'élève égyptien d'un niveau avancé, qui, prenant chaque mot dans son sens propre, leur restitue une force qu'elles n'ont plus. S'il les comprend, il ne les réemploie pas spontanément lorsque l'occasion s'en présente, préférant construire une expression qui traduit sa pensée avec les éléments lexicaux dont il dispose. Ce qu'il dit ou écrit alors « ne fait pas français ».

### 2. La notion d'image

Les clichés accumulés dans la conscience linguistique d'un francophone lui permettent, par contraste, de sentir ce qui fait l'originalité d'un style littéraire.

Tel ne saurait être le cas de l'élève égyptien du degré supérieur qui aborde la lecture de textes littéraires sans avoir acquis par la pratique le sens du cliché. Il risque de prendre le cliché le plus banal pour une image audacieuse. Inversement, l'élève égyptien a tendance à traduire machinalement de l'arabe en français, les termes imagés dont il a l'habitude dans sa propre langue. Une fois traduits, certains de ces termes se vident de toute signification alors que d'autres n'ont plus la même valeur expressive. Ainsi, on dit en arabe courant : *zaj ʕl 'ámár* « elle est comme la lune » (pour dire : elle est belle) ; *šā'ráhā: zaj ʕllē:l* « ses cheveux sont comme la nuit » (pour dire : ses cheveux sont très noirs).

Dans la langue poétique, on compare les beaux yeux d'une femme aux yeux d'une vache sauvage : *'uju:nuhā kq'uju:ni l maḥā:*, compliment qui serait fort peu apprécié d'une femme française.

Cela n'empêche que certaines formules imagées arabes ont en français la même valeur expressive : *innāhu dhirá:i l 'ajmān* « il est mon bras droit ».

### 3. *Le climat de la formule*

Les mots de la langue maternelle ont, dans la conscience linguistique du sujet parlant, une existence qui n'est pas exclusivement déterminée par des critères linguistiques.

D'une part, celui-ci accorde à certains mots une chaleur affective particulière qui peut tenir à l'emploi habituel de ces mots, aux expériences psychologiques qui les ont fixés dans sa mémoire lors de leur acquisition, à des facteurs souvent difficiles à déterminer, mais réels.

D'autre part, l'histoire, la littérature, la tradition ont doté certains mots d'une puissance particulière d'évocation. Ainsi, par le fait de souvenirs personnels ou collectifs, le sujet parlant reconnaît aux mots une patine qui détermine l'usage qu'il en fait. Par exemple, des mots tels que *honnête homme, révolution, salon*, etc. évoquent chez un Français une certaine chaleur affective que ne sent pas l'étranger.

A l'élève étranger qui témoigne déjà d'une bonne connaissance du français, les mots se sont imposés à l'état pur, parce que leur acquisition reste en fin de compte artificielle. Aucune expérience affective n'en a favorisé la fixation dans sa conscience linguistique. Pour lui, le mot français reste « immotivé ». Le potentiel culturel, émotionnel, historique qui s'attache au mot n'est pas senti.

Les problèmes d'acquisition du vocabulaire français se retrouvent tout au long des deux cycles, préparatoire et secondaire. Toutefois les démarches pédagogiques à suivre pour les amenuiser, sinon pour les résoudre, diffèrent selon qu'il s'agit d'élèves débutants ou avancés.

## DEUXIÈME PARTIE

### Solutions pédagogiques

Ayant déterminé les difficultés linguistiques que présente l'acquisition des structures françaises pour les élèves égyptiens des cycles préparatoire et secondaire généraux, nous donnerons les solutions pédagogiques que nous pouvons apporter à chacun des exercices d'acquisition et de contrôle de ces structures, à savoir :

- I. La phonétique.
- II. La grammaire.
- III. Le vocabulaire.
- IV. L'élocution.
- V. La lecture et l'écriture.
- VI. L'orthographe.
- VII. La composition.
- VIII. La traduction.
- IX. L'explication de textes.
- X. La littérature et la civilisation.

Les sept premiers exercices intéressent les élèves des cycles préparatoire et secondaire, les trois derniers uniquement ceux du cycle secondaire.

# I

## La phonétique

Les difficultés phonétiques reconnues, nous essaierons d'établir une progression des difficultés et de déterminer le rythme de cette progression, c'est-à-dire le nombre de leçons nécessaires à l'initiation phonétique ; ensuite nous présenterons la méthode de correction phonétique, en classe, puis au laboratoire de langues.

### § 1. *Essai d'une progression*

Compte tenu des facteurs linguistiques, la progression à suivre dans l'enseignement phonétique se présente comme suit :

#### Première série

voyelles antérieures : *i, e, è, á* ;  
consonnes connues en arabe : *l, d, m, n, b, g*.

#### Deuxième série

consonnes connues en arabe : *t, k* ;  
la semi-consonne : *j*.

#### Troisième série

voyelles postérieures : *u, ò, o, a* ;  
consonnes connues en arabe : *s, f, z, ð* ;  
les consonnes *r, ð* ;  
la semi-consonne *w*.

#### Quatrième série

voyelles composées : *o, o, œ, y* ;  
consonnes inconnues en arabe : *p, v* ;  
la semi-consonne *y*.

#### Cinquième série

les voyelles nasales : *ǣ, ǫ, ǧ, ǧ̃* ;  
la consonne *ñ*.

Cette progression permet de corriger *une seule difficulté* à la fois. Si le son *y* est étudié à la huitième leçon, par exemple, cela signifie qu'il n'a pas encore fait l'objet d'une étude systématique, même s'il s'est glissé dans une leçon précédente.

Relevons encore que les sons ne sont jamais présentés isolément, mais dans des mots simples, expliqués concrètement avec du matériel et même utilisés dans de petites expressions. Dans une séance consacrée aux sons *i, e, è, á*, nous présenterons des mots comme : *Ali, la tête, la fête*, ou des expressions faciles du genre : *il lit, il est ici, il est midi, il a mal à la tête, elle est belle, il aime nager, allez !* etc.

## § 2. Rythme de la progression

Combien de temps consacrer à l'initiation phonétique purement orale ? Nous avons examiné cette question avec plusieurs collègues, professeurs de français langue étrangère, lors du Stage annuel de l'École pratique de l'Alliance française (Paris, juillet-août 1962). La plupart d'entre eux ont déduit, des essais faits dans de nombreuses classes, qu'un son nouveau par leçon représente un maximum ; de plus, une leçon de révision par semaine s'avère indispensable. Un mois (à raison de six leçons par semaine) semble donc bien constituer le minimum nécessaire à cette initiation phonétique, comme nous l'avions d'ailleurs déjà constaté dans le cadre de notre enseignement dans les écoles égyptiennes. C'est à la fin de cette période seulement que les élèves se trouvent en possession des bases correctes d'une bonne prononciation, nécessaire à l'acquisition de mots nouveaux. Les élèves retiennent en effet plus facilement les mots qu'ils ont bien entendus et prononcés correctement. Il va sans dire que la correction phonétique se prolonge bien au-delà de cette période d'initiation.

## § 3. La correction phonétique

La correction phonétique fait appel à des principes d'ordre psychophysique autant que linguistique, résumés dans les quatre étapes successives<sup>1</sup> :

1. Présentation : linguistique, acoustique, physiologique.
2. Identification : discrimination auditive.
3. Production : émission vocale et correction des erreurs.
4. Fixation : répétition et utilisation.

1. La *présentation de la difficulté* s'effectue de la manière la plus simple. Linguistiquement, comme nous l'avons vu, la présentation la plus efficace du système phonologique est celle qui procède par oppositions fonctionnelles (ex. : *des, deux, dos*, pour opposer *E, EU, O*, etc.). Notons que ces

<sup>1</sup> Cf. P.-R. LÉON, *Laboratoire de langues*, p. 149.

oppositions phoniques jouent aussi leur rôle dans la grammaire orale du français : ainsi, la distinction entre présent et passé composé repose uniquement, pour certaines formes verbales, sur une distinction phonologique telle que *a / e* : *je finis / j'ai fini* ; *je ris / j'ai ri* ; etc.

Pour certaines formes verbales pronominales et non pronominales, la distinction est également d'ordre phonologique, ex. : ils s'amuse*nt* / ils amuse*nt* (*s / z*) ; ils s'écrive*nt* / ils écrive*nt* (*s / z*), etc.

Les phonèmes sont donc enseignés par rapport à leurs opposés dans le système linguistique même. Toutefois, comme l'élève garde toujours un point de référence dans sa langue maternelle, il est bon de prendre appui sur l'arabe chaque fois qu'un son est commun aux deux langues. On peut montrer à l'élève qui ne parvient pas à prononcer *b*, *g*, *ʃ*, que ces sons existent en arabe dans des mots tels que *bq:b* « porte », *gamal* « chameau », *šams* « soleil ».

Une *explication acoustique* simple aide souvent à surmonter la difficulté : *e* français peut être décrit comme un son voisin du *e* bref arabe de *hep* « chat », *y* comme voisin du *i*, à la différence que les lèvres doivent être projetées en avant.

S'il s'agit d'articulation, un *schéma articulatoire* est indispensable, montrant à l'élève le sens de l'effet à produire : avancement labial ou lingual, ouverture ou fermeture, etc. Cela sans perdre de vue qu'il serait vain de vouloir tenir compte de précisions physiologiques très détaillées. Quelques notions élémentaires suffisent, tel l'ordre de succession des voyelles d'une même famille : *i, e, é, á - a, ò, o, u - y, ø, à, ø*.

La série *i, e, é, á*, s'obtient par la modification de la position des lèvres qui s'écartent au maximum pour *i* et au minimum pour *á*. Pour la série *a, ò, o, u*, il y a arrondissement et projection des lèvres vers l'avant. Ce mouvement est intense pour *u* et va diminuant de *u* à *a*.

Si nous savons que chaque voyelle nasale correspond à une voyelle orale, nous pouvons faire acquérir à l'élève la voyelle nasale en partant de la voyelle orale correspondante : *è* → *ẽ*, *â* → *ã*, *a* → *ã*, *ò* → *õ*.

2. Après la présentation en termes d'oppositions fonctionnelles, c'est surtout à *l'oreille* que nous faisons appel pour la correction phonétique. Il est nécessaire de contrôler à chaque instant si les sons « compris » en termes linguistiques, acoustiques et articulatoires sont perçus comme ils doivent l'être, pour jouer leur rôle par rapport aux autres sons et pour pouvoir être répétés correctement. Des tests auditifs, aussi élémentaires soient-ils, peuvent tenir en éveil l'attention des élèves. Voici à titre d'exemple un test de contrôle auditif :

Nous écrivons au tableau :

|      |      |     |
|------|------|-----|
| 1    | 2    | 3   |
| bain | banc | bon |

Nous demandons à la classe quel est le mot que nous venons de prononcer : 1, 2 ou 3 ? Nous répétons l'exercice autant de fois qu'il le faut, avec diverses séries de mots ou de phrases. Nous reprenons ensuite le test

individuellement, toujours très vite, en associant la mimique articulatoire et éventuellement gestuelle, au son, puis en faisant entendre uniquement le son.

3. La *production* d'un son aide à mieux l'entendre. « Il y a certainement, dit M. Léon, une interaction entre phonation et audition. » On peut bien parvenir à produire mécaniquement un son (ex. : r uvulaire, en maintenant la langue dans la position voulue à l'aide d'un guide-langue) et cela peut déclencher le mécanisme auditif récepteur. Mais M. Léon affirme : « Une chose est certaine, quel que soit le moyen par lequel l'oreille est amenée à entendre le son nouveau, si ce son n'est pas perçu correctement, il ne sera jamais reproduit correctement ou seulement par hasard <sup>1</sup>. »

4. Pour la *fixation des sons*, acquis correctement, nous demandons aux élèves de répéter des oppositions d'un même type rythmique.

Ex. : r<sup>o</sup>masse-le / r<sup>o</sup>m<sup>o</sup>sse-les ; prends-le / prends-les, etc. <sup>2</sup>.

C'est en faisant répéter ces exercices et en signalant « la fôte du jour » qu'on parvient à créer chez l'élève des réflexes phonétiques.

A cette phase initiale de « compréhension » phonétique effectuée en classe, succède la phase de l'entraînement auditif et de la fixation des sons au laboratoire de langues où le travail est effectué entièrement par des moyens mécaniques.

*Qu'est-ce qu'un « laboratoire de langues » ?*

Américaine (« language laboratory »), l'expression « laboratoire de langues » désigne à l'origine (époque de la Seconde Guerre mondiale) une installation destinée à permettre l'acquisition, essentiellement orale, et utilitaire, des rudiments d'une langue étrangère par les jeunes soldats des Etats-Unis qui auraient à se débrouiller avec la population des pays lointains où ils iraient combattre <sup>3</sup>.

Le laboratoire de langues <sup>4</sup> est une salle équipée de plusieurs cabines insonorisées, pourvues chacune d'un magnétophone. On utilise pour ces derniers une bande magnétique à deux pistes superposées. Sur la piste inférieure (n° 1) le professeur enregistre des phrases modèles, espacées de silences appelés « blancs sonores ». L'élève assis dans sa cabine avec ses écouteurs et son micro, écoute la piste du professeur. Arrivé aux blancs sonores, l'élève répète la phrase modèle et s'enregistre sur la piste inférieure (n° 2). L'audition simultanée des deux pistes, dans le même sens, lui permet de comparer sa prononciation à celle du professeur. S'il la juge mauvaise, il peut recommencer l'enregistrement.

<sup>1</sup> P.-R. LÉON, *op. cit.*, p. 133.

<sup>2</sup> Pour les exercices phonétiques, cf. Monique LÉON, *Exercices systématiques de prononciation française. Phonémique et phonétique*, Paris, Hachette, 1964.

<sup>3</sup> Selon M. A. Gilliard, directeur du Laboratoire de langues de l'Université de Neuchâtel.

<sup>4</sup> Cf. P.-R. LÉON, *op. cit.*, p. 275.

A titre d'exemple, nous donnons ci-dessous un exercice de prononciation française composé par le professeur A. Gilliard à l'intention des étudiants étrangers travaillant au laboratoire de langues.

Leçon n° 28 : Différenciation des voyelles *y* et *u*

Exercice n° 1. Ecoutez une fois les expressions suivantes, sans les répéter.

Attention — début :

| A                     | B                 |
|-----------------------|-------------------|
| 1. Il a dû.           | Il est doux.      |
| 2. Il est ému.        | Il était mou.     |
| 3. C'est du jus.      | C'est une joue.   |
| 4. C'est une puce.    | C'est un pouce.   |
| 5. Il recule.         | Il roucoule.      |
| 6. C'est une mule.    | C'est une moule.  |
| 7. C'est le mur.      | C'est l'amour.    |
| 8. Il assure.         | Il est sourd.     |
| 9. C'est l'ouverture. | C'est le retour.  |
| 10. C'est une bulle.  | C'est une boule.  |
| 11. C'est une pelure. | C'est du velours. |
| 12. Il a rugi.        | Il a rougi.       |

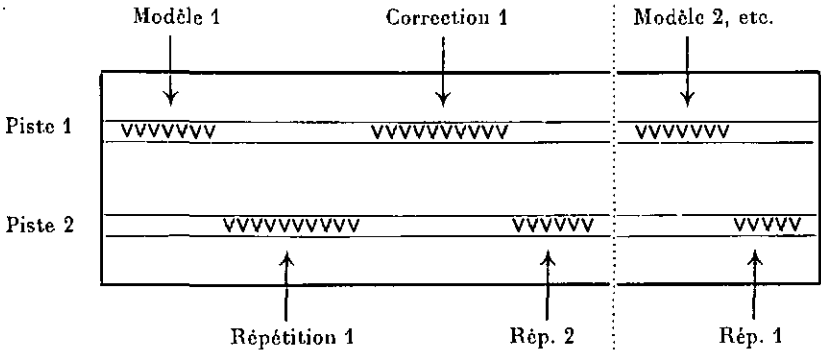
Fin de l'ex. n° 1.

Exercice n° 2. Répétez, deux fois, les mêmes expressions qu'au n° 1, dans l'ordre A-B-B-A.

Attention — commencez :

1. Il a dû - il est doux - il est doux - il a dû, etc.

Sur la bande, cet exercice s'inscrit schématiquement de la façon suivante :



←  
Déroulement de la bande

A part les exercices de simple imitation, les « exercices de langue »<sup>1</sup> se présentent comme une véritable « activation ». Par activation, nous entendons, avec M. Léon, une « production orale doublée d'un effort volontaire maintenu par une motivation, née spontanément d'un intérêt quelconque

<sup>1</sup> Cf. les exercices proposés par P.-R. LÉON, *op. cit.*, p. 154-159.

ou suscitée mécaniquement par un processus de stimulus-réponse »<sup>1</sup>. La technique du laboratoire de langues compte beaucoup sur cet aspect de la motivation.

Voici quelques-uns de ces exercices :

a) exercice de « transformation »<sup>2</sup> :

|                         |                          |
|-------------------------|--------------------------|
| <i>singulier</i>        | <i>pluriel</i>           |
| le garçon<br>(stimulus) | les garçons<br>(réponse) |
| <i>présent</i>          | <i>passé composé</i>     |
| je finis<br>(stimulus)  | j'ai fini<br>(réponse)   |

b) exercice de « substitution »<sup>3</sup> :

Sur le modèle de « j'ai une robe » ; — réponse : « moi, je n'ai pas de robe, mais vous en avez une », l'élève doit refaire chaque fois la même phrase d'après la nouvelle indication donnée. Par exemple : indication : « un cahier » ; — réponse : « moi, je n'ai pas de cahier, mais vous en avez un ». Ce genre d'exercice fait travailler conjointement l'enchaînement, la liaison, le rythme et l'intonation, avec une grande économie d'efforts, car nous retrouvons les mêmes problèmes d'un bout à l'autre de la série bâtie sur le même « pattern »<sup>4</sup>.

Dans cet enseignement, qui met en relief le rôle de l'audition et des réflexes conditionnés, le magnétophone offre les avantages suivants<sup>5</sup> :

1. il répète sans se fatiguer ;
2. il répète sans aucun changement ;
3. il s'arrête à volonté ;
4. il constitue pour l'élève un « miroir acoustique » d'une fidélité indiscutable, voire cruelle ;
5. il permet la comparaison, immédiate et dégagée de tout élément subjectif, d'un modèle et son imitation ;

<sup>1</sup> Cf. P.-R. LÉON, *op. cit.* p. 151, 152. Le « stimulus » est la donnée enregistrée. Celle-ci peut être un modèle que l'élève doit imiter, une question à laquelle on attend une réponse, etc.

<sup>2</sup> Id., *ibid.*, p. 155.

<sup>3</sup> Id., *ibid.*, p. 156.

<sup>4</sup> M. P.-R. LÉON définit la notion de « pattern » comme un cadre syntaxique rythmique et mélodique, une forme linguistique dans laquelle on peut remplacer divers éléments sans rien altérer de l'ensemble ». Cf. *Le français dans le monde*, n° 15, mars 1963, p. 12.

<sup>5</sup> D'après M. A. Gilliard.

6. il permet de concentrer tous les efforts sur une seule difficulté à la fois ;

7. il ne permet aucune dérobade : l'étudiant (à condition qu'on le lui apprenne) devient son propre juge ;

8. il permet à chacun de travailler à son propre rythme ;

9. il récompense l'élève en lui permettant de progresser rapidement et en lui fournissant après chaque question résolue, la confirmation de sa réponse.

Le rôle du professeur, dans un laboratoire de langues dit « d'intercommunication »<sup>1</sup>, est extrêmement important. Véritable chef d'orchestre, il dispose d'un clavier de commandes placé sur une console<sup>2</sup>, et peut ainsi :

1. multicopier une bande d'exercices en autant d'exemplaires qu'il y a de magnétophones, sur piste n° 1 exclusivement ;

2. écouter le travail de chacun des étudiants sans que ceux-ci s'en doutent ;

3. interrompre un ou plusieurs étudiants pour les corriger, soit sans que sa voix s'enregistre, soit au contraire en portant l'explication sur la piste de l'étudiant ;

4. passer le contenu d'un disque dans les écouteurs des étudiants ;

5. brancher un étudiant sur un haut-parleur, pour que toute la classe l'entende.

La correction phonétique porte non seulement sur des « éléments segmentaux »<sup>3</sup> (*e-è, o-ô, a-a*), mais également sur des « éléments prosodiques » (intonation, rythme, etc.). Les phrases sont présentées aux élèves sur un ton naturel, simple, c'est-à-dire sur le ton de la conversation familière. Si nous voulons, par exemple, présenter le mot « figure », nous le prononçons avec l'accent normal et léger portant sur *y* et avec l'intonation suivante : la figure.

Il peut arriver, au contraire, que le maître détache les syllabes et adopte un ton artificiel, ajoutant des accents supplémentaires ou modifiant l'intonation, soit pour insister sur une difficulté d'articulation, soit pour mettre en relief la première syllabe du mot nouveau afin qu'il n'y ait pas de confusion sur cette syllabe. On entend alors :

la - fi - gure, u - ne - fi - gure (avec un son *y* surlong).

N'oublions pas qu'en arabe chaque mot porte un accent nettement marqué, contrairement au français où il n'existe qu'un accent de groupe (cf. p. 32 et 33). Le petit Egyptien qui prononce une phrase française a

<sup>1</sup> Dans un laboratoire d'intercommunication, chaque élève est muni d'un matériel pour l'écoute et l'enregistrement. Il peut communiquer avec le professeur. Celui-ci peut communiquer avec chaque élève en particulier ou avec tous en même temps. Cf. P.-R. LÉON, Laboratoire de langues, p. 117-120.

<sup>2</sup> Cf. le schéma Id., *ibid.*, p. 118.

<sup>3</sup> Id., *ibid.*, p. 146.

donc tout naturellement tendance à placer sur tous les mots un accent qui, à lui seul, entraîne souvent une modification de l'intonation et du rythme. Il en résulte alors une intonation de ce genre :

j'efface le tableau avec un chiffon mouillé.

Laisser l'élève procéder de cette façon l'initie à une fausse musicalité qui tôt ou tard le déroutera totalement ; il ne sera pas en mesure de comprendre les paroles dites sur un autre ton ou par un interlocuteur.

Notons enfin qu'en ce qui concerne l'enseignement au laboratoire de langues, deux tendances s'opposent actuellement en France : celle représentée par le C.R.E.D.I.F., organisme de l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, et celle du Centre de linguistique appliquée de la Faculté des lettres de Besançon. Les promoteurs de la première tendance exigent un départ exclusivement oral, sans aucune référence au texte écrit. Les linguistes du second centre veulent mettre d'emblée les étudiants en présence d'exercices en transcription phonétique internationale. A notre sens, il serait préférable d'éliminer tout texte écrit pour les débutants égyptiens, âgés de douze ans seulement, afin qu'ils puissent concentrer toute leur attention sur l'audition des sons.

Il est évident que l'installation d'un laboratoire de langues n'est réalisable que dans un établissement scolaire d'une certaine importance. Faute de laboratoire, l'emploi d'un magnétophone d'un modèle courant, dans la classe même, aboutit à d'excellents résultats. Malheureusement, son emploi est bien rare en Egypte : sur soixante-dix professeurs ayant répondu à notre questionnaire, six seulement utilisent le magnétophone. Par contre, ils s'accordent tous pour signaler l'efficacité de cet auxiliaire pour l'enseignement de la prononciation française à leurs élèves. S'ils ne l'utilisent pas, c'est pour des raisons matérielles principalement (vingt-six professeurs travaillent dans des écoles qui ne disposent d'aucun moyen audio-visuel). D'autres utiliseraient le magnétophone si de multiples problèmes ne se posaient pas continuellement (nombre réduit d'appareils, difficulté d'entente avec les collègues, effectif élevé des classes, etc.).

Mais l'enseignement du français ne se ramène pas uniquement à des préoccupations de phonétique. Dès le début, grammaire et lexicologie sont indissociables de la phonétique.

## II

### La grammaire

Ayant considéré les problèmes que pose l'enseignement de la grammaire, indiquons les procédés d'exposition et d'assimilation que nous conseillons dans cet enseignement.

#### § 1. *Méthode inductive*

L'enseignement de la grammaire se fait, à tous les degrés, par la méthode inductive. La grammaire est une réflexion *a posteriori* sur les faits de langage, car le visage d'une langue ne découle pas de l'application de règles grammaticales. Une invitation prématurée aux règles grammaticales serait inefficace, car les bases qui les supportent seraient insuffisamment connues et dangereuses ; nous risquerions de faire croire à l'élève que les règles grammaticales ont été formulées d'abord, et que la langue s'est formée d'après elles. Il est donc plus logique de procéder par *induction*, c'est-à-dire de partir des exemples pour en dégager ensuite la règle.

Choisissant des exemples dans un texte déjà étudié, nous les écrivons au tableau et nous essayons d'en faire dégager la règle par les élèves eux-mêmes. Ceux-ci sont ensuite invités à donner d'autres exemples pour montrer que la règle a été bien assimilée, et non seulement mémorisée.

Nous formulons ensuite la règle grammaticale en nous servant de mots simples, faciles à comprendre et à retenir. Nous associons à la règle un exemple pour l'illustrer. L'élève doit alors apprendre par cœur la règle et l'exemple qui lui est associé. Ainsi découverte par l'élève, une règle reste toujours gravée dans sa mémoire. Si elle lui échappe un jour, l'exemple la lui rappellera.

Il va sans dire que de nombreux exercices d'application (oraux et écrits), bien choisis, suivront cette leçon, car l'habitude ne s'acquiert que par répétition.

L'efficacité de la méthode inductive est reconnue par soixante et un des soixante-dix professeurs qui ont répondu à notre enquête<sup>1</sup>. Neuf d'entre eux seulement travaillent encore avec la méthode déductive,

<sup>1</sup> Réponse 9 de l'enquête.

malgré l'interdiction des Instructions officielles du Ministère de l'éducation et de l'enseignement<sup>1</sup>.

Un collègue égyptien écrit au sujet de la méthode inductive : « J'ai enseigné la grammaire pendant plusieurs années par la méthode déductive, mais depuis que je l'enseigne par la méthode inductive, conformément aux Instructions officielles, j'obtiens un meilleur rendement de la part des élèves. Il est vrai que la méthode inductive est plus lente, mais plus efficace<sup>2</sup>. »

## § 2. Méthode directe

La grammaire est enseignée par la méthode directe, chaque fois que cela est possible. Si nous n'avons pas proposé l'emploi exclusif de la méthode directe pour enseigner la grammaire française c'est qu'il existe des faits grammaticaux où le recours à l'arabe se révèle nécessaire.

L'enseignement de la grammaire diffère, à ce point de vue, de celui du vocabulaire, qui se fait uniquement par la méthode directe. C'est que l'enseignement du vocabulaire touche à des objets, des images, des idées, tandis que celui de la grammaire étudie des rapports. Si nous disons : *un arbre, le ciel, mon intention*, le premier substantif est un objet, le deuxième est une image, le dernier est une idée. Nous faisons répéter ces mots, après les avoir expliqués, jusqu'à ce que les élèves soient capables de les employer.

Il n'en est pas de même pour la grammaire. Dans *je prends le livre*, « je prends » est une idée, et en ce sens « prendre » est compris dans le vocabulaire. Mais c'est une idée qui exprime d'une part le rapport de verbe à objet (entre *je prends et le livre*), d'autre part le rapport de sujet à verbe (entre *je*, la personne qui parle et *prends*, action présente). En ce sens, le verbe « prendre » fait partie de la grammaire.

Pour faire comprendre aux élèves ces rapports abstraits, deux moyens :

### a) L'explication donnée uniquement en français

Nous remarquons que certains rapports grammaticaux sont si simples, si évidents que les élèves les comprennent d'eux-mêmes, sans avoir recours à l'arabe, à condition que nous ayons donné une explication claire et pris le soin de multiplier les exemples.

En outre, le décalage dans le temps des notions grammaticales, présentées d'abord en arabe par le maître d'arabe, et six ans plus tard en français par le maître de français, permet à ce dernier de faire l'économie du temps qu'il aurait consacré à présenter à ses élèves le sens d'une notion grammaticale nouvelle. Le sens étant acquis à l'avance, il ne reste, en français, qu'à présenter la terminologie française en insistant davantage sur les différences existant entre les deux langues.

<sup>1</sup> Directives, p. 31.

<sup>2</sup> Réponse 9 de l'enquête.

Concernant les débutants, les Instructions officielles du Ministère de l'éducation et de l'enseignement disent <sup>1</sup> : « Les difficultés grammaticales seront expliquées rapidement et d'une manière empirique, dans la langue maternelle de l'élève. »

Pourquoi donc expliquer ces difficultés en arabe alors que nous pouvons le faire en français ?

Longtemps, nous avons commencé notre cours pour débutants par *voici un crayon*, mais sans arriver jamais à faire comprendre à nos élèves le sens exact de « voici », que nous étions obligée de traduire par *haḍḍaḥ*. Un jour, nous avons résolu le problème en ayant recours aux *oppositions*. Nous avons montré un crayon en disant : *un crayon* ; puis un livre, en disant : *un livre*. Plaçant le crayon sur notre bureau et le livre sur la fenêtre, nous avons désigné du doigt le crayon : *voici un crayon*, puis le livre : *voilà un livre*. Les élèves ont alors compris simultanément les sens de « voici » et « voilà ».

Ces deux mots expriment une idée commune : celle de quelque chose qu'on montre, et un rapport de proximité pour « voici », d'éloignement pour « voilà ». En rapprochant les deux mots, nous faisons ressortir cette opposition. « Mais, objectera-t-on, c'est là un fait grammatical tout simple, où la classification française est littéralement calquée sur celle de l'arabe. Pourra-t-on employer uniquement le français dans des cas où l'usage français diffère de l'usage arabe ? »

Prenons l'exemple des possessifs français, à la 3<sup>e</sup> p., qui s'accordent avec le possédé et non, comme en arabe, avec le possesseur. Il suffit de huit phrases pour rendre cette différence sensible : il prend *son* livre / elle prend *son* livre ; il prend *sa* serviette / elle prend *sa* serviette ; il prend *ses* cahiers / elle prend *ses* cahiers ; ils prennent *leur* déjeuner / elles prennent *leur* déjeuner.

Interrogés sur les remarques grammaticales que ces phrases leur suggèrent, il est bien rare que les élèves ne découvrent d'eux-mêmes la règle de l'emploi des possessifs. Un exercice fait en classe quelques jours après nous a montré qu'après une leçon de ce genre, vingt élèves sur trente connaissaient parfaitement l'emploi des adjectifs possessifs. Pour les dix autres, il a fallu répéter l'explication.

A l'École pratique de l'Alliance française où la grammaire est enseignée uniquement par le français, nous avons assisté à des leçons dans des classes groupant des élèves de sept ou huit langues maternelles différentes. Toute la leçon se déroulait en français et les résultats obtenus étaient étonnants : la répétition et l'entraînement parviennent à créer des automatismes.

b) *Le recours à l'arabe pour les cas où l'explication en français crée des ambiguïtés*

L'explication en arabe est admissible là où elle paraît indispensable et permet seule d'éviter certaines confusions. Il ne s'agit pas de faire une

<sup>1</sup> *Directives*, p. 35.

comparaison entre les deux langues en montrant aux élèves les différences, ne serait-ce que parce que les élèves connaissent le plus souvent mal la grammaire de leur propre langue. L'étude comparée ci-dessus ne s'adresse, précisons-le, qu'aux maîtres.

Les rapprochements entre le français et l'arabe peuvent être aussi dangereux qu'utiles, car ils ne sont pas absolus. En voici un exemple : « Pour la règle de *si* on peut faire remarquer que dans la phrase avec *si*, il y a deux verbes tout comme en arabe, que le verbe qui exprime la cause est celui qu'on appelle en arabe *ʕsmu š šārʕ*, que celui qui exprime la conséquence est celui qui est désigné par *qawq:bu š šārʕ* »<sup>1</sup>. Cela est vrai, mais les temps des verbes employés dans les deux membres de cette phrase ne sont pas les mêmes en français qu'en arabe (voir p. 71 et suiv.); c'est pourquoi certains élèves, ayant fait le rapprochement avec l'arabe qui emploie l'accompli après *idhā*, ont tendance à employer le passé composé après *si* : *idhā: dhā:kertā naqāḥtā* « si tu travailles, tu réussis ». Ou encore : « On peut aussi faire observer que le complément du nom a son équivalent en arabe : *al mud-ā:fu ilē:h* »<sup>2</sup>. Cela est exact, mais la syntaxe est différente : dans un syntagme adnominal de deux termes, le premier est, en français, toujours précédé d'un déterminatif ; en arabe, il en est dépourvu (voir p. 79) : le livre de l'élève = *kertā:bu t tēlmi:dhi*.

### § 3. Liaison de la grammaire et du vocabulaire

La leçon de grammaire est étroitement liée à la leçon de vocabulaire. Elle ne constitue jamais une leçon à part. Soit, dans une classe de débutants, la leçon sur le présent du verbe *être*, qui n'existe pas en arabe. Allons-nous, au cours de cette leçon, conjuguer immédiatement : *je suis, tu es, il est*, etc. et demander aux élèves d'apprendre ces formes par cœur ? Nous dirons plutôt en nous montrant du doigt : *je suis le maître*, phrase simple que tout le monde comprend très bien. Puis nous adressant à un élève : *tu es un élève*, ce qui n'est pas plus difficile. Ensuite, dessinant une fleur au tableau, nous disons : *voici une fleur, elle est belle* (un geste expressif tient lieu de commentaire). Nous désignons le plus grand des élèves et déclarons avec un geste : *voici un garçon, il est grand*, puis choisissant la plus petite fille de la classe : *voilà une fille, elle est petite*, etc.

A la fin de cette leçon les élèves ont appris des mots nouveaux : *maître, élève, fleur, garçon, fille, grand, petit*, etc., en même temps que les différentes formes du présent du verbe *être*, qu'ils ont dégagées eux-mêmes. Après avoir donné de nombreux exemples, nous leur demandons de nous dicter le présent du verbe *être*. Une fois les formes écrites au tableau, ils les notent sur leur cahier et ont l'impression de les avoir inventées ; ils s'y intéressent et les apprennent facilement.

<sup>1</sup> A. WASSEF et H. GUIRGUIS, *Notes de pédagogie*, p. 60.

<sup>2</sup> Id., *ibid.*

#### § 4. Contrôle individuel

L'acquisition de la grammaire doit être contrôlée individuellement. Dans nos écoles les classes sont hétérogènes <sup>1</sup> : une classe de débutants peut grouper des élèves venant d'une école française, intégrés dans cette classe parce qu'elle correspond à leur niveau arabe ; des élèves de parents étrangers, qui parlent le français mais ne l'écrivent pas ; enfin des élèves ignorant tout du français. Ce mélange persiste généralement jusqu'à la fin de la scolarité secondaire, comme le prouvent les résultats du test « Ortho-25 ». A titre d'exemple, les élèves d'une même classe de filles de l'école Kawmeya d'El Agouzah ont obtenu respectivement 93 points, 92, 80, 79 (3 élèves), 73, 70 (3 élèves), 66, 65, 64, 59, 56, 50 (3 élèves), 49, 47 (2 élèves), 44, 40, 39, 25.

Dans de telles conditions, s'il n'y a pas moyen de distinguer les éléments faibles, moyens et avancés, seul un système de *fiches* permet de contrôler l'acquisition grammaticale individuelle.

Dix professeurs seulement sur soixante-dix <sup>2</sup> emploient dans leur enseignement des fiches de grammaire, de lecture ou d'orthographe. Les autres n'y ont jamais recouru, quoique la plupart d'entre eux déclarent avoir des classes hétérogènes. Nous doutons que des maîtres puissent faire bénéficier une classe hétérogène de leur enseignement sans sacrifier faibles et forts à la moyenne.

Le travail sur fiches offre plusieurs avantages ; il permet :

a) de combler les lacunes des élèves ; au moyen d'exercices appropriés, relevés sur fiches, nous pouvons corriger telle faute fréquente et précise chez tel élève ;

b) de faire appliquer une règle récemment étudiée ;

c) d'assurer les bases par la répétition des exercices ;

d) d'encourager les élèves avancés et de les occuper s'ils finissent leur travail avant leurs camarades.

Cependant les fiches, comme tout autre auxiliaire, peuvent aussi être le pire des remèdes, suivant qui les rédige ou y recourt. Le maître qui se contente d'utiliser un matériel passe-partout devient une machine à enseigner. Les fiches n'ont de valeur que dans la mesure où elles correspondent à des besoins ressentis dans l'enseignement, à des intérêts manifestés par les élèves, et à des circonstances de temps et de lieu. Elles se présentent essentiellement comme un moyen de sérier les difficultés et de les faire surmonter en allant des plus simples aux plus compliquées.

Nous avons eu l'occasion de visiter l'école expérimentale du Mail, à Genève, dirigée par M. S. Roller. Dans douze de ses dix-huit classes, les fiches sont couramment utilisées et donnent toute satisfaction aux maîtres.

<sup>1</sup> Confirmé par quarante-cinq professeurs (réponse 25 de l'enquête).

<sup>2</sup> Réponse 23 de l'enquête.

Les fiches peuvent se présenter sous différentes formes <sup>1</sup> :

Les *fiches de récupération* ont pour but de combler les lacunes dans l'acquis de l'élève ; telle fiche, portant sur le pluriel des noms en *-al*, par exemple, est remise à tel élève qui n'a pas bien assimilé cette règle. Les *fiches de développement* s'adressent aux bons élèves qui ont assimilé le programme minimum ; elles proposent des questions plus poussées dans telle ou telle partie de l'enseignement. Les *fiches d'exercices* sont des exercices de difficulté croissante, soigneusement adaptés aux élèves. Enfin les *fiches d'auto-instruction* sont si bien graduées que toutes les difficultés semblent prévues ; l'élève qui les utilise acquiert lentement mais sûrement la matière que le maître aurait pu exposer ; celui-ci d'ailleurs la reprendra, rapidement, pour s'assurer que tout est compris. Cette dernière catégorie de fiches n'est pas indispensable dans les écoles égyptiennes, puisque nous utilisons les fiches avant tout comme *moyen de contrôle et de fixation*.

Les fiches sont classées dans un fichier. Sachant le degré de connaissance de chaque élève, nous remettons à chacun la fiche qui lui convient. L'élève en inscrit le numéro sur son *cahier de fiches*. Ayant répondu aux questions, il nous présente son travail que nous contrôlons afin d'apprécier sa compréhension et de lui donner, le cas échéant, un complément d'explications <sup>2</sup>.

#### § 5. L'exercice de la « phrase française »

Cet exercice, adopté par l'École pratique de l'Alliance française, a pour but d'amener l'élève à s'exprimer avec plus d'aisance en recourant à des tournures grammaticales correctes et variées et à un vocabulaire précis.

Il s'agit moins de présenter une leçon de grammaire que de mécaniser les structures grammaticales acquises antérieurement. L'exercice est donc un exercice de « stylistique » sans lequel la grammaire resterait morte. Oral, il est destiné aux élèves assez avancés, et doit les guider dans le choix des tournures, des mots, de la place des mots ou d'éléments qui affectent la mélodie de la phrase. Ainsi une construction telle que « si je n'avais pas de travail, je partirais avec vous », est correcte. Elle manifesterait un désir plus sincère sous la forme « si je n'avais pas de travail, je partirais bien avec vous ». Ou sous la forme « si je n'avais pas ce *diable* de travail, je partirais *bien* avec vous », elle exprimerait un sentiment d'irritation contre un travail obligatoire et importun. Le tour raccourci suivant serait encore plus frappant : « *sans ce diable* de travail, je partirais *bien* avec vous ».

<sup>1</sup> Cf. DOTRENS, *L'enseignement individualisé*.

<sup>2</sup> Chaque maître peut établir lui-même son fichier, avec des fiches en carton bristol léger, format 13,5 × 10,5, qui garde une rigidité suffisante, ou simplement avec du carton. Notre fichier personnel contient, outre les fiches Freinet et les fiches Dottrens, des fiches découpées dans diverses revues pédagogiques et des fiches éditées par la Société pédagogique romande. Ces dernières peuvent être obtenues à l'adresse suivante : Publications de la S.P.R., Administration L. Morier-Genoud, Veytaux-Montreux.

Tout Français recourra spontanément, suivant les circonstances, à une construction de ce genre. Un élève égyptien doit donc apprendre par la pratique, à s'exprimer d'une façon plus évocatrice.

Parmi les exercices de « phrase française » auxquels nous avons assisté à l'Ecole pratique de l'Alliance française, citons-en un qui a suscité notre intérêt.

Dans une classe de quinze élèves, le professeur, en l'occurrence M<sup>me</sup> Priez, écrit au tableau : Dites d'une manière différente : *je trouve que la vie est uniquement faite de travail et de soucis.*

Voici quelques-unes des réponses données par les élèves : La vie n'est rien que le travail et les soucis. — Le travail et les soucis, voilà toute la vie, ou : c'est toute la vie. — La vie ? Du travail et des soucis. — La vie ! Quelle saleté ! Du travail et des soucis.

Ainsi l'élève va de la phrase de style soutenu à la phrase familière.

Même démarche pour : *je crois qu'elle ne m'a dit que des mensonges.* Réponses : Elle ne m'a pas dit la vérité, ou : une vérité. — Pas une seule vérité dans ce qu'elle m'a dit, etc.

Ces exercices peuvent être variés par le recours à diverses formules :

a) phrases à mettre à la forme affirmative ou négative ;

b) phrases où le complément est à remplacer par le pronom personnel correspondant ;

c) exercices qui consistent à établir avec les élèves une série de synonymes, et à les faire employer dans des phrases qui expriment des nuances particulières (p. ex. *désoler, embarrasser, ennuyer, incommoder, répugner, tracasser*) ;

d) exercices de choix des mots et des expressions ; le professeur demande, par exemple, aux élèves de donner une plus grande force expressive à une donnée simple comme : cette femme est *bonne*. Réponses possibles : cette femme est *très bonne*, est la *bonté même*, est un *ange*, etc.

Au contraire, pour : cette femme est *méchante* : c'est la *méchanceté personifiée*, une *peste*, une *vipère*, etc. (Ces deux dernières expressions appartiennent au langage familier.)

## § 6. *Le rôle des moyens audio-visuels dans l'enseignement grammatical*

Les moyens audio-visuels sont avant tout connus par les services qu'ils peuvent rendre aux élèves pour l'acquisition d'une prononciation correcte et d'un vocabulaire plus riche. Mais ils jouent un rôle important dans l'enseignement grammatical également. La méthode audio-visuelle élaborée par le C.R.E.D.I.F. et utilisée à l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, en est la preuve <sup>1</sup>.

<sup>1</sup> *Voix et Images de France*, Paris, Didier, 1961.

Dans un laboratoire de langues chaque élève est installé dans une cabine pourvue d'un magnétophone spécial (cf. p. 103 et suiv.). Un exercice sur une même bande magnétique, lui est proposé, en deux parties. Dans la première, il entend dix à quinze questions enregistrées sur l'une des deux pistes de la bande. Un blanc sonore est ménagé après chaque phrase, qui permet à l'élève d'enregistrer sa réponse sur la seconde piste (cf. schéma p. 104). Bien entendu, ce genre d'exercice exige des questions n'admettant qu'une seule réponse. Le plus souvent, dans ces questions, sont appliquées des notions vues antérieurement. En seconde partie, pour laisser plus de liberté à l'imagination de l'élève, sont enregistrées deux questions qui admettent des réponses très variées. Il n'y a donc pas de réponse modèle et le maître, écoutant la réponse donnée par l'élève, en discute avec lui.

Voici à titre d'exemple<sup>1</sup>, une partie du questionnaire établi après la leçon audio-visuelle 19 qui a servi, à la suite d'une révision du pronom *en*, de point de départ à une conversation sur le travail, les lois sociales, etc. :

« Les clochards » (utilisation de *en*).

*1re partie :*

1. — Est-ce qu'il y a quelquefois des clochards dans les couloirs et sur les quais du métro ?

— Oui, il y en a quelquefois.

. . . . .

4. — Y en a-t-il dans les trains ?

— Non, il n'y en a pas.

. . . . .

6. — Vous avez de l'argent, vous ?

— Oui, j'en ai un peu.

7. — Comment demandez-vous à la boulangère de vous donner la moitié d'un pain ?

— Donnez-m'en la moitié, s'il vous plaît, madame; etc.

*2e partie :*

1. — Que pensez-vous des clochards ? Comment les utiliser ?

2. — Le droit de grève existe-t-il dans votre pays ? Qu'en pensez-vous ?

(Ces deux questions sont données ensemble, c'est à l'élève de les développer séparément).

Des exercices structuraux peuvent être aussi effectués au laboratoire de langues<sup>2</sup>. Par exemple, pour le passage du style direct au style indirect.

L'exercice est précédé des « modèles » suivants, que l'élève entend en début de bande et qu'il est invité à répéter dans le blanc sonore ménagé à cet effet :

<sup>1</sup> Il va de soi que les exercices destinés aux élèves égyptiens doivent être appropriés à leur mode de vie, à leur niveau et à leurs connaissances.

<sup>2</sup> Voir p. 104, 105, Exercices de langue.

« Catherine ! sors de notre chambre », dit Paul.

— Paul dit à Catherine de sortir de leur chambre.

« Papa, tu vas à ton bureau à pied ? » demande Catherine.

— Catherine demande à son papa s'il va à son bureau à pied.

« Maman, nous prenons l'autobus ensemble », dit Paul.

— Paul dit à sa maman qu'ils prennent l'autobus ensemble.

« Qu'est-ce que c'est ? » demande Albert.

— Albert demande ce que c'est.

Ensuite vient l'exercice proprement dit :

1. — Qu'est-ce que vous faites, M. Dubois ? demande M. Thibaut ; — blanc sonore où l'élève enregistre sa réponse en style indirect. (Réponse modèle : M. Thibaut demande à M. Dubois ce qu'il fait) ; — blanc sonore où l'élève répète la réponse modèle, etc.

Enfin, avec la collaboration du Centre audio-visuel de Saint-Cloud, le C.R.E.D.I.F. a réalisé quelques films destinés à enseigner les notions grammaticales françaises aux étrangers. Nous avons eu l'occasion de voir celui qui est intitulé « je marchais » et est destiné à illustrer les notions de l'imparfait et du passé composé. D'emblée, il nous a paru que ce film, excellent pour compléter un enseignement destiné à des adultes, ferait probablement difficulté pour les élèves égyptiens de douze à dix-huit ans. Le film ne peut être qu'un auxiliaire, d'autant plus qu'à la fin de leur scolarité secondaire, les élèves égyptiens sont censés savoir non seulement parler le français mais encore l'écrire.

### III

#### Le vocabulaire

Plusieurs questions surgissent lorsqu'il s'agit d'enseigner le vocabulaire français à des élèves égyptiens débutants :

- a) Quels sont les mots à retenir pour nos élèves des écoles préparatoires?
- b) Selon quels critères les choisir ?
- c) Par quels procédés enseigner le vocabulaire choisi ?

Il est inutile de faire défiler devant l'élève une suite interminable de mots si celui-ci n'en retient que des bribes, au hasard d'associations non contrôlées. Pour que l'effort soit efficace, il faut qu'il soit guidé vers un objectif précis. Nous devons donner à l'élève des connaissances qui lui soient immédiatement utiles et qui, sous un petit volume, lui permettent de faire face à un grand nombre de situations concrètes. Il y a des mots qui servent sans cesse, d'autres qui servent fort peu. Si nous voulons que le vocabulaire présenté puisse très vite être utilisé par l'élève, il faut initier celui-ci à utiliser des mots et des constructions essentiels, choisis méthodiquement, à partir d'une observation minutieuse de la réalité linguistique.

L'acquisition du vocabulaire a occupé, ces dernières années, une place importante dans les recherches concernant l'enseignement des langues vivantes. On s'est appliqué à *établir des listes de fréquence, c'est-à-dire à déterminer pour chaque langue le noyau d'un vocabulaire de base.*

Cette réduction est justifiée par des raisons d'ordre pédagogique et social :

1. Les langues modernes disposent d'un vocabulaire considérable dont l'acquisition ne saurait se faire pendant les seules années de scolarité. Les professeurs se trouvent ainsi dans l'obligation de procéder à un choix.

2. Il est de fait que les hommes d'aujourd'hui éprouvent le besoin de pouvoir communiquer avec un nombre toujours plus grand d'individus et par conséquent de connaître une ou plusieurs langues étrangères. Or, leur apprentissage est plus rationnel s'il prend appui sur un lexique de base composé lui-même d'une manière scientifique.

Parmi les recherches effectuées, relevons celles du Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français (C.R.E.D.I.F.), qui a publié, en

1959, le « français fondamental », à l'intention des élèves étrangers apprenant le français.

Adapté aux besoins de la vie quotidienne des élèves égyptiens et de leurs intérêts immédiats, ce « français fondamental » leur permet d'explorer de façon progressive et méthodique l'ensemble du vocabulaire français.

### § 1. *Bref aperçu des travaux effectués sur le vocabulaire de base*

#### 1. *Premiers travaux*

Les premières tentatives d'élaborer un vocabulaire de base ont été réalisées aux Etats-Unis. Voici les travaux les plus connus dans ce domaine :

##### a) *Le dictionnaire français de V. C. A. Henmon*<sup>1</sup>

Publié aux Etats-Unis en 1924, ce dictionnaire donne la première liste de mots français, basée sur un recensement systématique. Henmon avait constaté le désaccord complet qui existait, quant au vocabulaire, entre plusieurs ouvrages destinés à des élèves qui commençaient à apprendre le français. C'est alors qu'il se proposa d'établir scientifiquement une liste de mots français les plus usuels, en se fondant pour cela sur la fréquence de leur emploi.

Son dictionnaire compte 3905 mots ordonnés en deux listes, l'une par ordre alphabétique avec la fréquence de chaque mot, l'autre par ordre de fréquence.

##### b) *Le dictionnaire français de Vander Beke*<sup>2</sup>

Vander Beke, professeur de l'Université Marquette, reprit le travail de Henmon et l'améliora sur quatre points :

- augmentation du nombre des mots lus ;
- utilisation d'une plus grande variété de sources ;
- distinction entre les différents emplois d'un même mot : p. ex. *son* (son d'une cloche) et *son* (adj. possessif) ;
- prise en considération de la *répartition*, en plus de la fréquence.

Cette notion de répartition indique le nombre de « tranches » dans lesquelles se rencontre un mot. Ainsi, un mot rencontré une fois chez cinq auteurs est plus important qu'un mot rencontré dix fois chez le même auteur. Le premier de ces mots reçoit l'indice de répartition 5 (cinq auteurs), alors que le second ne se voit attribuer que l'indice 1.

<sup>1</sup> HENMON, A. *French Word Book based in a Count of 400.000 running words*, Bureau of Research, University of Wisconsin, Madison (Wisconsin), 1924 (Ronéotypé). (Notre résumé sur ce dictionnaire est fait d'après l'ouvrage de G. GOUGENHEIM, *L'élaboration du français élémentaire*, p. 27.)

<sup>2</sup> VANDER BEKE, *French Word Book*, Publication of the American and Canadian Committees on Modern languages ; vol XXV, New York, The Macmillan Co., 1929. (Notre résumé est fait d'après l'ouvrage de G. GOUGENHEIM, *L'élaboration du français élémentaire*, p. 29-39).

c) *L'enquête de Haygood*<sup>1</sup>

Haygood s'appliqua à déceler, dans la liste dressée par Vander Beke, les mots qui permettraient, une fois connus, de lire des textes littéraires français de difficulté moyenne.

Relevons que la recherche de Haygood fut faite à une époque (entre les deux guerres) où l'enseignement des langues étrangères visait plus à mettre les élèves en état de lire des textes qu'à les rendre capables de parler telle ou telle langue.

2. *Travaux du Laboratoire de didactique expérimentale de Louvain*

a) *Les recherches d'Aristizibal*<sup>2</sup>

Sous la direction du professeur R. Buyse, Aristizibal établit un vocabulaire de base en dépouillant des textes écrits par des adultes (lettres) et par des enfants (rédactions). Aristizibal innove, en ce sens qu'il part de l'étude de la langue manuscrite, alors que les travaux précédents portaient sur la langue écrite imprimée.

b) *Les recherches de Dubois*<sup>3</sup>

Autre disciple du professeur Buyse, Dubois a tenté d'établir, sur la base des travaux d'Aristizibal, un programme d'orthographe d'usage à l'intention des écoles belges<sup>4</sup>.

Tenant compte de la fréquence des mots (dans les écrits des enfants) et de leur échelon de difficulté, il a établi le programme suivant d'orthographe usuelle : 225 mots en 1<sup>re</sup> année, 471 en 2<sup>e</sup>, 666 en 3<sup>e</sup>, 750 en 4<sup>e</sup>, 743 en 5<sup>e</sup>, 825 en 6<sup>e</sup>.

c) *Les recherches de Lambert*<sup>5</sup>

Lambert utilisa dans son étude les données des recherches d'Aristizibal et de Dubois. Alors que Dubois ne tenait compte que d'une orthographe de fait résultant des connaissances ou de l'ignorance des écoliers, Lambert prit en considération la difficulté orthographique intrinsèque de chaque mot.

d) *Les recherches de Pirenne*<sup>6</sup>

Ce fut Pirenne qui acheva l'œuvre de ses prédécesseurs (Aristizibal, Dubois, Lambert) en établissant à l'aide de leurs matériaux un programme

<sup>1</sup> HAYGOOD, *Le vocabulaire fondamental du français*, Paris, E. Droz, 1936. (Réimpression photographique), Genève, E. Droz, 1952.

<sup>2</sup> FRÈRE GONZALO, Carlos, *Détermination expérimentale du vocabulaire écrit pour servir à l'enseignement à l'école primaire*, Louvain, Laboratoire de didactique expérimentale, 1938.

<sup>3</sup> DUBOIS, *Echelle d'orthographe usuelle française*, thèse de doctorat, Louvain, Laboratoire de didactique expérimentale, 1938.

<sup>4</sup> L'orthographe étant étroitement liée au vocabulaire, le programme d'orthographe servait également de vocabulaire de base.

<sup>5</sup> LAMBERT, *L'analyse de fautes d'orthographe d'usage*, Laboratoire de didactique expérimentale de Louvain, Namur, La Procure, 1947.

<sup>6</sup> PIRENNE, *Programme d'orthographe d'usage pour les écoles primaires*, travaux du Laboratoire de didactique expérimentale de Louvain, n° 5, Namur, La Procure, 1949.

d'orthographe d'usage pour les écoliers primaires (1<sup>re</sup> à 6<sup>e</sup> année, de 7 à 12 ans).

Le vocabulaire de Pirenne comprend 3670 mots dont l'apprentissage est réparti sur six années d'études, soit : 255 mots en 1<sup>re</sup> année, 476 en 2<sup>e</sup>, 675 en 3<sup>e</sup>, 725 en 4<sup>e</sup>, 750 en 5<sup>e</sup>, 819 en 6<sup>e</sup>.

e) *Les études de Mayer-Reichenbach*<sup>1</sup>

Les travaux de Pirenne ont été complétés par des instituteurs de La Chaux-de-Fonds (canton de Neuchâtel, Suisse), MM. Mayer et Reichenbach, qui ont ajouté à son vocabulaire 955 mots pour la 8<sup>e</sup> année, et 987 mots pour la 9<sup>e</sup> année.

### 3. Autres travaux

Des autres travaux, bornons-nous à mentionner :

a) D. A. Prescott, *Le vocabulaire des enfants et des manuels de lecture*, Genève, Kundig, 1929, publication de l'Institut J.-J. Rousseau, extrait des archives de psychologie, 21, 1929, nos 83, 84, p. 227.

b) D. Massarenti et R. Dottrens, *Vocabulaire fondamental du français*, cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, nouv. série, n° 4, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1952.

c) *Le français fondamental* (précédemment *français élémentaire*), publication de l'Institut pédagogique national, 29, rue d'Ulm, Paris V<sup>e</sup>, 1959.

Les origines de ce dernier ouvrage remontent à une initiative de l'Unesco (1947) qui se proposait, dans son programme de lutte contre l'ignorance et la misère des pays en voie de développement, d'inculquer un minimum de notions d'hygiène, d'économie domestique et de technique. Pour des raisons évidentes, cette éducation de base exigeait le recours à des langues plus « techniques » que les idiomes locaux. Deux possibilités s'offraient aux pédagogues :

— rendre les langues locales propres à transmettre les valeurs de civilisation ;

— simplifier assez certaines langues mondiales (anglais, français p. ex.) pour permettre aux populations intéressées de les apprendre et de recevoir par elles des éléments de civilisation.

A cette époque les intentions de l'Unesco rejoignaient des préoccupations françaises. La France souhaitait en effet :

a) répandre sa langue dans des territoires non français ;

b) l'enseigner au plus grand nombre d'étrangers possible ;

c) l'enseigner aux immigrants qui venaient travailler en métropole.

<sup>1</sup> G. MAYER, « Enquête confirmant la valeur universelle d'un programme d'orthographe d'usage pour les écoles primaires », *Educateur* n° 30, Montreux, 25 août 1956, p. 657-670 ;

D. REICHENBACH, « Essai de programme d'orthographe d'usage pour les 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années de l'école primaire », *ibid.*, p. 671-684.

Un Comité français décida de procéder à l'élaboration d'un français de base. Un Centre d'études fut créé à l'École normale supérieure de Saint-Cloud (Paris) en 1951, sous la direction du professeur Georges Gougenheim <sup>1</sup>.

Les résultats ont été publiés dans l'ouvrage intitulé *L'élaboration du français élémentaire* <sup>2</sup>, qui marque une étape nouvelle dans la technique d'établissement de vocabulaire de base. Cette fois, en effet, on a pris pour base la langue parlée, qui fut relevée par magnétophone. Les documents sonores provenant de 275 personnes d'origines géographique, professionnelle, sociale et culturelle très différentes ont été transcrits sous forme de 163 « mécanoscrits » où ont été relevés 312 136 mots. Le lexique compte 7995 mots différents dont les fréquences vont de 14 083 (verbe être) à 1. Seuls furent retenus 1063 mots de fréquence égale ou supérieure à 20.

Des remarques formulées par le professeur René Michéa ont engagé les auteurs à enrichir le lexique, établi sur la fréquence des mots, au moyen d'une seconde liste contenant les mots appelés « mots disponibles ». Ceux-ci sont relativement peu fréquents en ce sens qu'il est rare de les rencontrer dans des textes nombreux et de nature différente. Néanmoins leur fréquence s'élève fortement dans certains textes qui traitent de sujets nettement définis. Ces mots, servant alors à exprimer les caractéristiques d'un thème, sont généralement concrets. Il importe dès lors que celui qui écrit sur un thème donné connaisse ces mots et qu'il les ait constamment à sa disposition, d'où l'expression « mots disponibles » (ex. : *veston, autobus, timbre, épicier*).

Pour la détermination du degré de la disponibilité, les auteurs ont eu recours à la méthode des centres d'intérêt. Ils ont dressé une liste de seize centres d'intérêt <sup>3</sup> et ont demandé à de nombreux écoliers de noter, à propos de chacun de ces centres, les vingt noms communs qui leur paraissaient les plus utiles. Le lexique du français élémentaire compte 1368 mots différents.

Quelques modifications ont été apportées à la deuxième édition (1959); des mots lui ont été ajoutés. Elle compte 1445 articles, sous lesquels sont rangés 1176 mots lexicaux et 269 mots grammaticaux.

## § 2. Nécessité d'un vocabulaire de base pour les débutants égyptiens

Un vocabulaire de base destiné aux débutants égyptiens s'avère indispensable pour les raisons suivantes :

1. La part réservée au français (six leçons par semaine <sup>4</sup>) ne permet pas aux maîtres d'enseigner à leurs élèves un vocabulaire embrassant les

<sup>1</sup> Dans sa séance du 13 octobre 1959, la Commission d'élaboration a décidé de substituer l'appellation de « français fondamental » à l'ancienne dénomination de « français élémentaire ». En même temps, l'ancien Centre d'études du français élémentaire devenait le Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français (C.R.E.D.I.F.).

<sup>2</sup> Voir notre bibliographie.

<sup>3</sup> Les seize centres d'intérêt sont cités dans l'ouvrage *L'élaboration du français élémentaire*, p. 149.

<sup>4</sup> Cf. p. 21 concernant l'horaire.

multiples domaines de la connaissance humaine qui entourent un enfant. Il convient donc de limiter le vocabulaire en fonction de l'horaire dont nous disposons.

2. Des soixante-dix qui ont répondu à notre enquête, dix professeurs enseignent le vocabulaire par listes de mots pris au hasard et sans rapport entre eux ; quatre, par ordre de difficulté orthographique ; vingt-deux, tantôt par centres d'intérêt, tantôt par familles de mots ; trente-quatre, uniquement par centres d'intérêt.

Le manque d'efficacité de ces méthodes apparaît clairement dans le fait que soixante-cinq maîtres constatent une insuffisance dans les travaux de rédaction de leurs élèves<sup>1</sup>, et y voient une cause précise : la difficulté qu'éprouvent leurs élèves à s'exprimer en français faute d'un vocabulaire approprié.

Ces réponses seraient probablement différentes si les élèves avaient pu disposer d'un vocabulaire de base bien adapté à leurs besoins leur permettant de traduire et d'exprimer plus facilement leurs sentiments et leurs pensées.

3. Le Plan d'études des écoles égyptiennes, publié par le Ministère de l'éducation et de l'enseignement pour l'année scolaire 1961-1962<sup>2</sup>, insiste principalement sur la lecture, la grammaire et la rédaction pour les classes inférieures ; sur la grammaire et la littérature pour les classes supérieures. Le vocabulaire n'y figure pas comme branche particulière pour les débutants ; il est inclus dans les leçons de lecture. Or, les dernières recherches en matière d'enseignement donnent au vocabulaire une importance de premier plan et lui attribuent une valeur pédagogique remarquable.

A cet égard, l'opinion de Dottrens est bien significative : « Trop longtemps l'école a fait fausse route en mettant au premier plan l'orthographe et la grammaire. L'une et l'autre ne sont que des moyens pour donner à chaque enfant une connaissance approfondie de la langue et particulièrement une élocution, un langage aussi corrects que possible. La langue orale est plus importante au point de vue de la vie de tous les jours et des relations sociales que la langue écrite dont elle est du reste fort différente... Dans l'ordre des valeurs l'orthographe et la grammaire viennent en second rang : c'est l'expression-élocution et composition, d'une part, étude du vocabulaire de l'autre — qui sont au premier<sup>3</sup>. »

4. Nous relevons dans les manuels de lecture<sup>4</sup> destinés aux élèves égyptiens des deux premières années préparatoires, près de 1800 mots auxquels s'ajoutent nécessairement les termes étudiés pendant les leçons de langage ; soit une terminologie de plus de 1900 mots, à passer en revue dans un temps limité. Ce véritable bourrage de crâne présente plusieurs inconvénients :

<sup>1</sup> Réponse 13 de l'enquête.

<sup>2</sup> Cf. p. 20 concernant les programmes et les manuels.

<sup>3</sup> *L'enseignement individualisé*, p. 55, 56.

<sup>4</sup> Cf. p. 20 concernant les programmes et les manuels.

a) les mots étudiés ne sont pas bien assimilés, mobilisables seulement au prix d'un effort de mémoire, souvent déformés dans leur prononciation et confondus avec d'autres. Un mot nouveau n'est véritablement acquis que lorsqu'il a été présenté dans un contexte qui précise son sens exact et maintes fois réemployé dans des phrases différentes ;

b) en orientant exagérément l'enseignement du français vers l'exploration d'un vocabulaire abondant, on oublie que le but premier de l'enseignement, dans les classes préparatoires, consiste à faire acquérir, avant tout, les structures essentielles de la langue parlée et à donner aux élèves une connaissance pratique du français<sup>1</sup>.

Ces structures ne peuvent être acquises que par l'entraînement au langage dans des situations simples qui permettent à l'élève d'exprimer un ordre, un refus, un désir, une action (présente, passée ou future), une interrogation, etc. Pour cela, il convient d'enseigner un nombre limité de termes.

La réflexion faite par une collègue<sup>2</sup> enseignant le français à des débutants, confirme notre point de vue : « Les programmes de français sont mal adaptés aux besoins des élèves (du moins dans les petites classes), car ils sont d'un niveau trop élevé et traitent souvent de sujets hors de leur portée du point de vue climat, cultures, relief, coutumes, etc. Les images, le cinéma et autres moyens d'illustration, sont là pour nous aider ; mais que ressent un enfant qui parle de la neige s'il ne l'a pas touchée ? du bois qu'il n'a ni parcouru ni exploré ? »

### § 3. Détermination d'un vocabulaire de base

La Commission d'élaboration du « français fondamental » a bien précisé, ce qui est particulièrement important, que ce vocabulaire doit être considéré comme un vocabulaire minimum et adapté aux besoins particuliers des diverses régions et aux circonstances<sup>3</sup>. C'est ainsi que certains termes doivent être ajoutés à la liste générale (ou substitués à d'autres) ; pour les élèves égyptiens, ces termes sont ceux qui expriment :

a) les besoins propres à la vie scolaire de l'élève (*le cahier, l'ardoise, la craie, etc.*) ;

b) les caractéristiques particulières du monde physique, végétal et animal de l'Égypte (*le désert, le sable, le palmier, le chameau, etc.*) ;

c) les caractéristiques de la vie économique de l'Égypte et spécialement de la vie artisanale (*cuivre, etc.*) ;

d) les caractéristiques de l'alimentation (*brochettes, courgettes, etc.*) ;

<sup>1</sup> Cf. p. 17 et suiv., Buts assignés à l'enseignement du français en Égypte.

<sup>2</sup> Réponse 26 de l'enquête.

<sup>3</sup> Cf. *Le français fondamental* (1<sup>er</sup> degré), p. 16.

e) les normes traditionnelles de l'habitat égyptien (la maison égyptienne est construite différemment de l'euro péenne : la terrasse y est caractéristique) ;

f) le domaine des institutions sociales, politiques et religieuses propres à l'Egypte (le président, le palais, la mosquée, le minaret, etc.).

Nous inspirant de cet esprit, nous avons cherché à adapter le « français fondamental » (1<sup>er</sup> degré) aux besoins des élèves égyptiens. Soucieuse de répondre au mieux à des intérêts réels, nous avons demandé à des collègues de nous faire parvenir des compositions libres, traitées par leurs élèves des classes où l'enseignement du français n'est pas encore spécialisé (élèves de 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> préparatoires et 1<sup>re</sup> secondaire, âgés de 12 à 15 ans).

Nous avons reçu 196 rédactions de 10 à 20 lignes chacune, réparties comme suit :

|                                | Garçons | Filles | Total |
|--------------------------------|---------|--------|-------|
| 1 <sup>re</sup> préparatoire : | 13      | 18     | 31    |
| 2 <sup>e</sup> préparatoire :  | 16      | 39     | 55    |
| 3 <sup>e</sup> préparatoire :  | 28      | 38     | 66    |
| 1 <sup>re</sup> secondaire :   | —       | 44     | 44    |
| Total                          | 57      | 139    | 196   |

Ces rédactions traitent des sujets les plus divers. Nous en avons relevé 62, tous différents : mon cheval ; ma poupée ; ma maman ; mon papa ; à la poste ; ma montre ; le printemps ; mon anniversaire ; un pique-nique ; chez le boucher ; à table ; les violettes ; une promenade au bord du Nil ; l'hiver ; le mois de mars ; ma chambre ; un bel après-midi ; les fleurs ; le médecin ; mon bateau ; ma vache ; mon tableau noir ; à la plage ; mon lapin ; la nature ; un gentil animal ; mon petit chien ; au marché ; mon mouton ; mon emploi de temps après l'école ; mes vacances ; les animaux de la basse-cour ; les fruits ; en classe ; le vendredi, mon jour de congé ; la vie à la campagne ; les monuments égyptiens ; visite aux Pyramides ; notre maison ; quand j'étais malade ; la mosquée ; la gymnastique ; à l'école ; mes chats ; ma gentille petite sœur ; mon canari ; à l'épicerie ; un repas ; au cinéma ; au zoo ; les oiseaux ; la bicyclette ; la récolte du coton ; la mer ; en ville ; mon frère ; le paysan ; à la ferme ; en été ; si j'étais riche ; une partie de pêche ; un jour de pluie.

Le total des mots dépouillés s'élève à environ 14 700 mots (soit, en moyenne, 5 mots par ligne et 15 lignes par composition). Voici les directives que nous nous sommes fixées :

a) nous avons tenu compte du titre de chaque travail, qui a été choisi par l'élève ;

b) il n'a été tenu aucun compte de l'orthographe ;

c) les noms propres n'ont pas été comptés (à l'exception de : *Coran*, *Baïram* et *Egypte*) ;

- d) les onomatopées ont été éliminées ;
- e) un verbe se présentant sous les formes active, passive ou réfléchi n'a été compté qu'une fois ;
- f) les mots employés au pluriel ont été notés au singulier.

Nous avons relevé les mots ne figurant pas dans le « français fondamental » et dont la fréquence était égale ou supérieure à cinq<sup>1</sup>. Ensuite nous avons dressé :

- a) une liste groupant les mots par centres d'intérêt ;
- b) une liste alphabétique (p. 131 et suiv.), jointe à la liste générale du « français fondamental ».

Le total des mots ajoutés est de 203 mots lexicaux, dont 173 substantifs et adjectifs et 30 verbes. Les voici, classés par centres d'intérêt :

1. *Vocabulaire scolaire* (57 mots) :

absent, ardoise, bavard, bavarder, bibliothèque, brouillon, buvard, cahier, calcul, calculer, cartable, carton, composition, conduite, copie, copier, craie, dictée, écriture, encre, encrier, éponge, examen, exercice, gomme, gymnastique, imprudence, imprudent, interroger, lecture, note, paresse, paresseux, phrase, politesse, porte-plume, présent, prudence, prudent, rang, récitation, réciter, récompense, récompenser, réfléchir, règle, relire, remercier, résumer, souffler, studieux, suite, tablier, tache, traduction, traduire, tricher.

2. *Vocabulaire relatif à l'aspect physique du terrain* (10 mots) :

argile, barrage, crue (subst.), désert, inondation, (se) jeter, limon, palmier, plage, sable.

3. *Vocabulaire relatif aux fruits* (15 mots) :

banane, caisse, citron, cueillir, datte, mandarine, mangue, melon, noisette, noix, orange, pastèque, poire, pomme, raisin.

4. *Vocabulaire relatif aux plantes, aux légumes et aux fleurs* (19 mots) :

arracher, arroser, avoine, bouquet, canne à sucre, carotte, courgette, épices, éplucher, fané, graine, grimper, haricot, jasmin, menthe, œillet, olive, racine, roseau.

5. *Vocabulaire relatif aux aliments et aux boissons* (7 mots) :

brochettes, citronnade, jus, limonade, potable, sardine, théière.

<sup>1</sup> La fréquence ne précisant pas la valeur pédagogique du mot, aucun indice de fréquence n'est inscrit sur la liste des mots ajoutés. Nous n'avons pas voulu influencer les maîtres qui pourraient être tentés de croire que l'ordre des fréquences correspond à un ordre pédagogique ; nous leur laissons le soin de mettre en œuvre les éléments fournis, selon une gradation appropriée.

6. *Vocabulaire relatif aux animaux* (26 mots) :

abeille, canard, cane, cage, chacal, chamcau, cigogne, enragé, (s')envoler, galop, galoper, griffe, griffer, hirondelle, lapin, lion, mulet, nid, oie, pondre, papillon, poussin, rat, sauterelle, singe, souris.

7. *Vocabulaire relatif à la campagne* (12 mots) :

bêche, berger, bûcheron, cavalier, charbonnier, fermier, fusil, hache, râteau, sabot (de cheval), selle, traire.

8. *Vocabulaire relatif aux domaines politique, civique et social* (13 mots) :

Égypte, égyptien, mendiant, palais, peuplé, pharaon, population, président, prince, pyramide, roi, sphynx, sultan.

9. *Vocabulaire relatif à l'habitat et aux vêtements* (12 mots) :

babouche, bougie, briller, ciment, pyjama, rideau, ruban, tapis, terrasse, tuile, turban, voile (des femmes).

10. *Vocabulaire relatif aux jeux et aux distractions* (7 mots) :

bille, (se) cacher, cadeau, caresser, nœud, poupée, surprise.

11. *Vocabulaire relatif aux notions essentielles d'hygiène et de santé* (10 mots) :

frictionner, grippe, guéri, piqûre, rage, saigner, teigne, thermomètre, trembler, tuberculose.

12. *Vocabulaire religieux* (12 mots) :

Baïram (fête religieuse), chrétien, Coran, israélite, jeûne, minaret, mosquée, musulman, prier, prière, prophète, temple.

13. *Métaux* (3 mots) :

acier, cuivre, or.

Le vocabulaire de base, destiné aux élèves égyptiens du cycle préparatoire, compte ainsi 1648 mots dont 1445 figurent dans le « français fondamental » (1<sup>er</sup> degré). La répartition en est la suivante :

|                      | mots lex. | mots gram. | total |
|----------------------|-----------|------------|-------|
| français fondamental | 1176      | 269        | 1445  |
| mots ajoutés         | 203       | —          | 203   |
| total                | 1379      | 269        | 1648  |

Il s'agit d'un vocabulaire minimum dont l'étude devrait être obligatoire. Les élèves auraient à connaître le sens et l'orthographe de ces mots destinés à faire partie de leur vocabulaire actif. Il va sans dire qu'ils acquerront encore d'autres mots qui apparaîtront dans les leçons d'élocution et viendront s'ajouter à la base primitive.

Les 1648 mots de ce vocabulaire de base peuvent être répartis sur les trois années d'études préparatoires dans les écoles égyptiennes.

Signalons que la Commission d'élaboration du « français fondamental » a fait suivre le vocabulaire du premier degré d'un vocabulaire du second degré qui permet aux élèves d'acquérir une connaissance plus complète de la langue et de la culture françaises. Fondé essentiellement sur la langue écrite, le second degré apporte à l'élève, à côté de substantiels compléments de vocabulaire concret, de nombreux éléments plus abstraits destinés à exprimer un raisonnement (*adapter, admettre, affirmer, etc.*), à analyser un comportement (*aptitude, attitude, craindre, etc.*), à juger les êtres, les groupes sociaux ou les œuvres humaines (*audace, caprice, caractère, grossier, loyal, sain, sensible, etc.*), à agir par la pensée (*approuver, convaincre, encourager, etc.*), à décrire une société complexe sous ses aspects politiques (*citoyen, communisme, fédération, etc.*), économiques (*budget, capital, etc.*), administratifs (*officiel, service public, taxe, etc.*), et religieux (*âme, culte, etc.*).

Ce second degré ne peut être abordé que par les élèves des écoles secondaires, déjà nantis d'une solide base donnée par le vocabulaire fondamental du premier degré.

#### § 4. Présentation du vocabulaire de base

En nous référant aux réponses de notre enquête et à nos expériences personnelles, la présentation des mots nouveaux aux élèves doit obéir aux principes suivants :

1. présenter les mots par centres d'intérêt ;
2. expliquer les mots aux élèves par la méthode directe et par l'intuition ;
3. accorder les deux enseignements, individuel et collectif ;
4. fixer les mots présentés par la révision permanente qui est la meilleure condition de l'efficacité de l'enseignement.

Ces quatre principes appellent quelques commentaires :

1. Un mot présenté isolément n'a pas de sens précis et ne suscite aucun intérêt de la part de l'élève. Il convient d'aller de la pensée aux mots. Un centre d'intérêt étant proposé aux élèves, nous groupons, autour de ce centre, les mots qui lui sont propres ; la vie de l'élève en classe, à l'école, à la maison, en famille constitue les premiers centres d'intérêt. Peu à peu, c'est le domaine extérieur, entourant l'élève, qui en fournit la matière.

Nous avons constaté, dans notre enseignement, que les mots associés entre eux par des rapports naturels sont mieux retenus par les élèves que les mots présentés isolément sans rapports entre eux. Ainsi, les élèves retiennent plus facilement la série : *la bouche, le nez, les joues, les yeux, les sourcils, le front*, que la série : *la porte, l'arbre, les cils, la robe*. Cinquante-

six professeurs <sup>1</sup> qui enseignent les mots par centres d'intérêt et obtiennent de bons résultats ont confirmé cette constatation <sup>2</sup>.

2. L'acquisition des mots nouveaux se fait par la *méthode directe* qui consiste à enseigner la langue par elle-même sans avoir recours à la langue maternelle. Présenter un terme nouveau en en donnant la traduction arabe n'est pas la bonne méthode. En effet, la traduction, l'un des exercices qui couronnent les études littéraires, exige une solide culture et constitue tout un art ; elle est une fin. L'utiliser comme un moyen d'enseignement est une habitude néfaste, en ce sens qu'elle devient rapidement une source d'approximation, sinon d'erreurs.

Des soixante-dix professeurs qui ont répondu, treize n'utilisent pas la méthode directe et donnent aux débutants la traduction des mots nouveaux en arabe. Or, ces treize professeurs constatent une insuffisance dans tous les travaux où leurs élèves doivent s'exprimer en français.

Le Ministère de l'éducation et de l'enseignement a pris conscience du danger de la méthode de traduction et a insisté sur la nécessité d'enseigner le français par le français : « On parlera français dès le premier jour et l'on fera surtout parler les élèves. Ceux-ci doivent acquérir par l'oreille d'abord la spontanéité indispensable à la pratique d'une langue vivante <sup>3</sup>. »

Pour éviter l'emploi de l'arabe nous procédons par *intuition*. « L'intuition, dit F. Buisson, c'est l'acte le plus spontané de l'intelligence humaine, celui par lequel l'esprit saisit une vérité, sans effort, sans intermédiaire, sans hésitation. C'est une « aperception » immédiate, qui se fait en quelque sorte d'un seul coup d'œil... Nous procédons par intuition toutes les fois que notre esprit, soit par les sens, soit par le jugement, soit par la conscience, connaît les choses avec ce degré d'évidence et de facilité que présente à l'œil la vue distincte d'un objet <sup>4</sup>. »

L'intuition peut être directe, indirecte ou intellectuelle.

a) *L'intuition directe* : Le terme nouveau est présenté associé à la réalité qu'il exprime et qui est perçue directement. Nous nous servons d'objets concrets que nous faisons voir et toucher à nos élèves. Nous disons « voici un cahier », et en même temps nous montrons aux élèves un cahier.

Cette méthode est d'une application particulièrement facile pendant les premiers mois où les thèmes sont choisis dans le monde familier des élèves et où les objets se trouvant en classe et à l'école fournissent la matière des leçons.

b) *L'intuition indirecte* : N'ayant pas toujours la possibilité de fournir à nos élèves des objets concrets pour la présentation des mots nouveaux,

<sup>1</sup> Réponse 4 de l'enquête.

<sup>2</sup> Nous avons groupé, par centres d'intérêt, seulement les 203 mots ajoutés au « français fondamental » (p. 125 et suiv.). Comme la liste générale du vocabulaire de base (cf. p. 131 et suiv.) est destinée non aux personnes qui veulent apprendre le français, mais à celles qui l'enseignent, le groupement de ces mots par centres d'intérêt est laissé aux soins des maîtres.

<sup>3</sup> *Directives*, p. 1.

<sup>4</sup> Cité par CHARRIER et OZOUF, *Pédagogie vécue*, p. 34.

nous pouvons avoir recours aux gestes, à la mimique, au dessin, aux images, etc. Pour les verbes et les expressions verbales, il convient de les présenter en liaison avec une action vécue par les élèves ou, à défaut, constatée par eux-mêmes. Ainsi, nous présentons une banane en montrant une banane sur le bureau. Pour donner le sens du verbe « manger » nous montrons un élève qui mange dans la cour. Ou mieux vaut encore inviter un élève à manger la banane et présenter la phrase « Ali mange une banane ». La réalité associée à une phrase-exemple permet d'établir une relation plus solide encore entre la situation et la phrase correspondante : la présentation de la situation aide l'élève à aller directement au sens exact de la phrase.

En ce qui concerne les moyens d'illustration, d'excellents résultats ont été obtenus par plusieurs professeurs qui ont répondu à notre enquête. Ils ont eu recours à l'image, aux tableaux muraux, aux montages de photographies diapositives, choisis en raison de la contribution notoire qu'ils apportaient à la compréhension du vocabulaire du jour, sans emploi de la langue maternelle. L'un des meilleurs moyens d'illustration, qui n'a été mentionné que par un seul professeur, est le *tableau de feutre*. Ce dernier se présente sous forme d'une surface de feutrine que viennent animer des figurines découpées dans un papier spécial. Sous des apparences modestes se cache mieux qu'un simple auxiliaire : un instrument de recherche et d'exploration pédagogique. Peu coûteux, il peut permettre de venir à bout du « sous-équipement » de nombreux maîtres privés d'outils modernes pour enseigner le français par la méthode directe.

Nous avons fabriqué sans peine un tableau avec de la feutrine vert foncé. Deux baguettes en bois, clouées ou collées sur les bords supérieur et inférieur, maintiennent l'écartement et permettent de suspendre le tableau. Pour la confection des figurines, nous avons utilisé du carton floqué, du même vert foncé que le fond du tableau. Sur ce carton nous pouvons soit reproduire un dessin, soit coller simplement une image toute faite. Travail qui n'exige pas de talents de dessinateur, car nous pouvons tirer parti de tant de ressources : journaux, livres d'enfants, prospectus, cartes postales, etc. Le professeur qui ne sait pas dessiner au tableau noir ou dessine mal, échappe ainsi à l'ironie éventuelle que sa maladresse pourrait susciter parmi les élèves. Les figurines sont ensuite découpées sans respecter les angles pour éviter les pliures et l'usure, car ce qui en dépasse ne se voit pas, étant de la même couleur que le fond du tableau.

La phase la plus délicate de cette préparation consiste à composer un jeu de figurines adapté au niveau de nos élèves débutants (12 à 13 ans). Pour rester fidèle aux principes de la méthode active et intuitive, nous avons créé une petite « comédie humaine » à fonction linguistique, avec objets, personnages, éléments de paysages, etc.

A mesure que la leçon se déroule, le tableau de feutre se garnit. Ainsi, lors d'une leçon sur les parties du visage, nous disposons de cartons découpés représentant la chevelure, le nez, les yeux, les cils, les oreilles, la bouche, etc. Avec ces éléments nous composons un visage qui apparaît progressivement, avec une expression modifiable.

La présentation de chaque élément au moment où le discours l'appelle entraîne une fixation de l'attention de l'élève et stimule son intérêt un peu à la façon des dessins animés.

Nous avons aussi la possibilité de soustraire et d'additionner, de revenir sur tel ou tel détail, de répéter et de recomposer, de modifier l'ensemble visuel que nous montrons, en déplaçant légèrement l'une des formes ou en lui en substituant une autre. D'un coup de pouce, le visage au tableau de fentre exprime la joie ou la colère, c'est un visage au front bas, un regard qui louche, un homme au long nez, etc.

c) *L'intuition intellectuelle* : Dans le cas où les moyens d'illustration ne peuvent expliquer un mot (mots abstraits, p. ex.), nous avons recours à l'intuition intellectuelle qui consiste à aller du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait, du facile au difficile. Ainsi, le mot peut être expliqué : par une description : *la richesse* est l'état d'une personne qui a beaucoup d'argent ; par un antonyme : *mauvais* est le contraire de bon ; par un synonyme : un élève *laborieux* est un élève studieux ; par un exemple : Marseille est un *port*, Gênes est un *port*, Alexandrie est un *port*, Port-Saïd est un *port*.

3. Dans l'acquisition du vocabulaire de base nous accordons l'enseignement individuel et l'enseignement collectif. Il importe que chaque élève ait de fréquentes occasions de parler pendant chacune des leçons. Seule une participation active à la vie de la classe permet d'acquérir une prononciation et une élocution correctes. Si le recours au dialogue entre le maître et un élève pris à tour de rôle est possible dans une classe de faible effectif, il ne l'est plus avec une classe nombreuse où beaucoup d'élèves restent muets pendant toute la leçon.

Nous pouvons donc avoir recours en premier lieu à la conversation dialoguée entre deux élèves, l'un posant une question, l'autre lui répondant et le maître menant le jeu. Un troisième et un quatrième élève répètent la même question et la même réponse. Cet exercice exige d'eux un effort d'invention moindre, mais leur permet cependant de prononcer et de repenser une phrase ; il stimule en outre l'attention de toute la classe, chacun sachant qu'il peut être invité à répéter ce que d'autres ont dit.

Enfin, il est possible de ne pas rejeter systématiquement l'enseignement collectif que nous pouvons valablement utiliser dans le cadre d'un exercice de prononciation ; il n'y a pas d'inconvénients à faire répéter par toute une rangée d'élèves des mots isolés ou des groupes élémentaires de mots non introduits dans un contexte (ex. le cahier — un cahier bleu), ceci à condition que le ton soit suffisamment naturel et rapide pour prévenir la syllabation, danger principal de l'enseignement collectif.

4. La *révision* permanente reste le meilleur moyen pour fixer les connaissances présentées aux élèves selon les principes que nous venons de définir.

Certains maîtres constatent que leurs élèves oublient les notions qui leur ont été précédemment enseignées. C'est que généralement préoccupé par le contenu nouveau de la leçon du jour, le maître l'attaque directement,

sans songer à revenir sur les connaissances inculquées les heures précédentes. L'enseignement de la langue devient ainsi une suite quotidienne d'oublis, car une heure de leçon ne suffit pas à fixer définitivement des structures ou des termes nouveaux. Il ne sert à rien d'ajouter un nouvel étage à une maison dont les fondations ne sont pas suffisamment solides ; mieux vaut s'attarder à renforcer l'usage des mots déjà étudiés que d'en examiner de nouveaux.

La leçon de révision ne constitue pas une répétition pure et mécanique ; elle se présente comme un exercice d'élocution basé sur un thème nouveau, et habilement choisi par le maître de façon à permettre l'utilisation des thèmes des leçons précédentes. Elle prend le caractère d'une conversation libre et spontanée qui invite les élèves à s'exprimer en puisant dans le bagage des jours précédents.

Pour éviter l'ennui et stimuler l'effort, il est bon de varier la révision : phrases à compléter ; dictée composée par le maître en vue du vocabulaire révisé ; mots croisés ; poésie, chanson, dialogue ou récit, reprenant le vocabulaire acquis dans le manuel et contribuant à le fixer ou à le réviser.

Signalons que le Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français a élaboré tout un matériel (manuels, disques, etc.), destiné à l'enseignement du « français fondamental » aux étrangers ; on en trouvera les références dans notre bibliographie.

### § 5. Liste générale du vocabulaire de base

Les précisions sémantiques sont mises entre parenthèses, p. ex. ver (ver à soie). L'astérisque (\*) placé devant un mot indique que ce mot a été ajouté à la liste du « français fondamental » établie par le C.R.E.D.I.F.

|                         |                          |                         |
|-------------------------|--------------------------|-------------------------|
| à (préposition)         | ainsi                    | appeler, s'appeler      |
| * abeille               | air, avoir l'air         | apporter                |
| * absent                | ajouter                  | apprendre               |
| * acier                 | aller, s'en aller        | après                   |
| d'abord                 | allons !                 | après-midi              |
| accident                | allez !                  | arbre                   |
| d'accord                | allumer, allumette       | * ardoise               |
| accrocher               | alors                    | argent (métal, monnaie) |
| acheter                 | amener                   | * argile                |
| adresse (les deux sens) | ami                      | armé                    |
| adroit                  | amour                    | armée                   |
| affaire                 | amusant, amuser          | armoire                 |
| âge                     | an, année, nouvel an     | * arracher              |
| agent (de police)       | ancien                   | arranger, s'arranger    |
| agréable                | âne                      | arrêter, s'arrêter      |
| agricole, agriculture   | animal                   | arrière, en arrière     |
| ah !                    | aout                     | arrivée                 |
| aider                   | apercevoir, s'apercevoir | arriver, il arrive      |
| aiguille                | à peu près               | (impersonnel)           |
| aile                    | appareil                 | * arroser               |
| aimer                   | appartement              | art                     |

artiste  
 s'assoïr, être assis  
 assez  
 assiette  
 atelier  
 attacher  
 attendre  
 attention  
 attraper  
 au, aux  
 aucun, aucune (négatif)  
 aujourd'hui  
 au revoir  
 aussi  
 autant  
 auto, autobus, autocar,  
 ou car  
 automne  
 autour, autour de  
 autre  
 autrefois  
 autrement  
 autre part  
 avancer  
 avant (adverbe et prépo-  
 sition), avant que, en  
 avant  
 avec  
 avenue  
 aveugle  
 avion  
 avis, à mon avis, à ton  
 avis, etc.  
 \* avoine  
 avoir, il y a  
 avril  
  
 \* habouche  
 se baigner, baignoire,  
 bain  
 baisser, se baisser  
 balai, balayer  
 balle, ballon  
 \* Baïram (fête religieuse)  
 \* banane  
 banc  
 barbe  
 \* barrage  
 bas (vêtement)  
 bas (adjectif), en bas  
 bateau  
 bâton  
 battre, se battre  
 \* bavard, \* bavarder  
 beau, il fait beau  
 beaucoup  
 hété  
 bec  
 \* bêche

\* berger  
 besoin (avoir)  
 bête (substantif  
 et adjectif)  
 beurre  
 \* bibliothèque  
 bicyclette  
 bieu (adverbe)  
 bien sûr!  
 bientôt  
 bière (boisson)  
 \* bille  
 billet  
 blanc  
 blé  
 blesser, blessure  
 bleu  
 blond  
 blouse  
 bœuf  
 boire  
 bois  
 boîte  
 bon (adjectif)  
 bonjour  
 bonsoir  
 bord  
 bouche  
 boucher (verbe)  
 boucher, boucherie  
 \* bougie  
 bouillir  
 boulanger, boulangerie  
 boulevard  
 \* bouquet  
 bout, au bout de  
 bouteille  
 boutique  
 bouton  
 branche  
 bras  
 \* briller  
 brique  
 \* brochettes  
 brosse, brosse à dents  
 brouillard  
 \* brouillon  
 bruit  
 brûler, se brûler  
 brun  
 \* bûcheron  
 bureau  
 \* buvard  
  
 ça (pronom démonstratif)  
 cabinet  
 cacher, \* se cacher  
 \* cadeau  
 café

\* cage  
 \* cahier  
 \* caisse  
 \* calcul, \* calculer  
 camarade  
 camion, camionnette  
 campagne  
 \* canard, \* cane  
 \* canne à sucre  
 caoutchouc  
 capitale (ville)  
 car (substantif)  
 \* caresser  
 \* carotte  
 carré (substantif  
 et adjectif)  
 \* cartable  
 carte  
 \* carton  
 casser  
 casserole  
 cause, à cause de, causer  
 (être cause)  
 \* cavalier  
 cave  
 ce (pronom)  
 ce (déterminatif)  
 ceci, cela  
 ceinture  
 celle, celle-ci, celle-là  
 celles, celles-ci, celles-là  
 celui, celui-ci, celui-là  
 cent, centaine  
 certain, certainement  
 ces  
 c'est-à-dire  
 cet, cette  
 ceux, ceux-ci, ceux-là  
 \* chacal  
 chacun, chacune  
 chaise  
 chambre  
 \* chameau  
 champ  
 chance  
 changer  
 chanter, chant  
 (ou chanson)  
 chapeau (ou telle coiffure  
 appropriée)  
 chaque  
 charbon  
 \* charbonnier  
 charger  
 charrue  
 chasse, chasser, chasseur  
 chat  
 chaud, avoir chaud,  
 il fait chaud

chauffage, chauffage  
     central, chauffer  
 chauffeur  
 chaussette  
 chausserie  
 chef  
 chemin, chemin de fer  
 cheminée  
 chemise  
 chèque  
 cher, pas cher  
 chercher  
 cheval  
 cheveu  
 chèvre  
 chez  
 chien  
 chiffon  
 chiffre  
 chocolat  
 choisir  
 chose  
   \* chrétien  
 ciel  
 cigarette  
   \* cigogne  
   \* ciment  
 cimetière  
 cinéma  
 cinq  
 cinquante  
 ciseaux  
   \* citron, \* citronnade  
 clair  
 classe  
 clef  
 client  
 clou  
 cochon  
 cœur  
 coin  
 colère  
 coller  
 combien  
 commander  
 comme (adverbe)  
 commencer, commence-  
   ment  
 comment  
 commerçant, commerce  
 commode (adjectif)  
   \* composition  
 comprendre  
 compte, se rendre compte  
 compter  
 conduire, se conduire  
   \* conduite  
 confortable  
 connaître

conseil  
 construire  
 content  
 continuer  
 contraire  
 contre  
   \* copic, \* copier  
 coq  
   \* Coran  
 corde  
 cordonnier  
 corne  
 corps  
 côte  
 côté, à côté, à côté de  
 coton  
 cou  
   coucher, se coucher  
 coude  
 couler  
 couleur  
 coup  
 couper  
 cour  
 courage  
   \* courgette  
 courir, course  
 court (adjectif)  
 cousin, cousin  
   (parenté)  
 couteau  
 coûter  
 couvercle  
 couverture  
 couvrir  
 cracher  
   \* craie  
 cravate  
 crayon  
 creuser  
 creux  
 crier  
 croire  
 croissant, croissant rouge  
 croix  
 cru (adjectif)  
   \* cruc (substantif)  
   \* cueillir  
 cuiller  
 cuir  
 cuire  
 cuisine  
   \* cuivre  
 culotte  
 cultivateur  
 cultiver, culture  
 cultivé  
 curieux  
 cuvette

dame  
 danger, dangereux  
 dans  
 danse, danser  
   \* dattc  
 de  
 debout  
 débrouiller, se débrouiller  
 début, au début  
 décembre  
 décharger  
 déchirer  
 décider  
 décorer  
 dedans  
 défendre  
 dehors, en dehors de  
 déjà  
 déjeuner (verbe et subs-  
   tantif), petit déjeuner  
 demain  
 demander, se demander  
 demi  
 démolir  
 dent  
 départ  
   se dépêcher  
 dépenser  
 depuis, depuis que  
 déranger  
 dernier  
 derrière (adverbe  
   et préposition)  
 derrière (substantif)  
 des  
 descendre  
   \* désert  
 déshabiller  
 dessert  
 dessin, dessiner  
 dessous (adverbe), au-  
   dessous, au-dessous de  
 dessus (adverbe), au-des-  
   sus, au-dessus de  
 deux, deuxième  
 devant (adverbe  
   et préposition)  
 devant (substantif)  
 devenir  
 devoir (verbe  
   et substantif)  
   \* dictée  
 Dieu  
 différence, différent  
 difficile  
 dimanche  
 dîner (verbe et substantif)  
 dire  
 directeur

|                         |                          |                             |
|-------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| direction               | ensemble (adverbe)       | falloir                     |
| discuter                | ensuite                  | famille                     |
| dispensaire             | entendre                 | * fané                      |
| disque                  | enterrer                 | farine                      |
| dix, dizaine            | entourer                 | fatigue, fatigué            |
| docteur                 | entre                    | fautc                       |
| doigt                   | entrer                   | faux (adjectif)             |
| done                    | envoloppe                | femme                       |
| donner                  | envelopper               | fenêtre                     |
| dormir                  | envie (dans « avoir      | fer                         |
| dos                     | envie »)                 | ferme (substantif)          |
| double                  | * s'envoler              | fermer                      |
| douche                  | envoyer                  | * fermier                   |
| doux                    | épais                    | fête                        |
| douze                   | épaule                   | feu                         |
| drap (de lit et étoffe) | * épices                 | feuille                     |
| drapeau                 | épicerie, épicier        | février                     |
| droit (substantif       | épingle                  | ficelle                     |
| et adjectif)            | * éplucher               | sièvrç                      |
| droite (substantif), à  | * éponge                 | figure                      |
| droite, à droite de     | escalier                 | fil, fil de fer             |
| drôle                   | espérer                  | filet (de pêche,            |
| du                      | esprit                   | à provisions)               |
| eau                     | essayer                  | fille                       |
| échelle                 | essence                  | film                        |
| éclair                  | essuyer                  | fil                         |
| éclairer                | est (point cardinal)     | fin                         |
| école                   | est-ce que               | finir                       |
| écouter                 | et                       | fleur                       |
| écraser                 | étagc                    | foin                        |
| écrire, * écriture      | etc. (et coetera)        | fois                        |
| * Egyptc, * égyptien    | été (saison)             | foncé                       |
| effacer                 | éteindre                 | fond                        |
| effort                  | étoile                   | fondre                      |
| eh bien !               | étonner                  | forcç, forcer               |
| électricité, électrique | étranger (adjectif       | forêt                       |
| élève                   | et substantif)           | forge, forger, forgeron     |
| élever                  | être (verbe)             | formc                       |
| elle, elles, elle-même, | étroit                   | fort (adjectif et adverbe)  |
| elles-mêmes             | étude, étudier           | fossé                       |
| embrasser               | étudiant                 | fou (substantif             |
| emmener                 | eux, eux-mêmes           | et adjectif)                |
| empêcher                | * examen                 | fourchette                  |
| employé (substantif)    | excuser, s'excuser       | fourneau                    |
| employer                | exemple, par exemple     | frais (adjectif)            |
| emporter                | * exercice               | franc (monnaie)             |
| en (préposition)        | expliquer                | France, français            |
| en (pronom et adverbe)  | extérieur (adjectif),    | frapper                     |
| encore                  | à l'extérieur            | frère                       |
| * encre                 | en face, en face de      | * frictionner               |
| * encrier               | facile, facilement       | froid, avoir froid, il fait |
| s'endormir              | façon (dans « de toute   | froid                       |
| endroit                 | façon », « de cette fa-  | fromage                     |
| enfant                  | çon », « de façon que ») | front                       |
| enfin                   | facteur (des postes)     | frontière                   |
| enlever                 | faible                   | frotter                     |
| ennemi                  | faim, avoir faim         | fruit                       |
| * enragé                | faire                    | fumée, fumer                |
|                         |                          | * fusil                     |

gagner  
 gai  
 \* galop, \* galoper  
 garage, garagiste  
 garçon, garçon de café  
 garder  
 gare  
 gâteau  
 gauche, à gauche,  
 à gauche de  
 gaz  
 gêner  
 genou  
 gens  
 gentil  
 glace (miroir et eau gelée)  
 \* gomme  
 goutte  
 gouvernement  
 grain, \* graine  
 graisse  
 grand, grandir  
 grand-mère, grand-père,  
 grands-parents  
 gras  
 grenier  
 \* griffe, \* griffer  
 \* grimper  
 \* grippe  
 gris  
 gros, grossir  
 groupe  
 \* guéri  
 guerre  
 \* gymnastique  
  
 habiller, s'habiller  
 habiter  
 habitude, d'habitude  
 \* hache  
 \* haricot  
 haut, en haut  
 hein !  
 herbe  
 heure  
 heureux, heureusement  
 hier  
 \* hirondelle  
 histoire  
 hiver  
 homme  
 hôpital  
 hôtel  
 huile  
 huit  
 humide  
  
 ici  
 idée

identité  
 ile  
 il, ils  
 image  
 important  
 impossible  
 \* imprudence, \* impru-  
 dent  
 industrie, industriel  
 (substantif et adjectif)  
 infirmier, infirmière  
 ingénieur  
 \* inondation  
 insecte  
 installer, s'installer  
 intelligence  
 intelligent  
 intéressant, intéresser  
 intérieur (adjectif),  
 à l'intérieur  
 \* interroger  
 \* israélite  
  
 jamais  
 jambe  
 janvier  
 jardin  
 \* jasmin  
 jaune  
 je  
 jeter, \* se jeter  
 jeu  
 jeudi  
 jeune, jeune homme,  
 jeune fille, jeunes gens  
 \* jeûne  
 joli  
 joue  
 jouer  
 jouet  
 jour, il fait jour  
 journal  
 journée  
 juge, juger  
 juillet  
 juin  
 jupe  
 \* jus  
 jusque  
 juste, justice  
 justement  
  
 kilo  
 kilomètre  
  
 l' (article et pronom)  
 la (article et pronom)

là, là-bas, là-dedans, là-  
 dessous, là-dessus, là-  
 haut  
 labourer  
 lac  
 laid  
 laine  
 laisser  
 lait  
 lame  
 lampe  
 lancer  
 langue  
 \* lapin  
 large  
 lavabo  
 laver, se laver  
 le (article et pronom)  
 leçon  
 \* lecture  
 léger  
 légume  
 lent  
 les (article et pronom)  
 lettre  
 leur (pronom personnel)  
 leur (possessif), leurs  
 lever, se lever  
 lèvres  
 liberté, libre  
 lieu  
 ligne  
 \* limon  
 \* limonade  
 linge  
 \* lion  
 lire  
 lit  
 litre  
 livre (masculin)  
 livre (féminin)  
 loi  
 loin, loin de  
 long  
 longtemps  
 louer (sens de location)  
 lourd  
 lui-même  
 lumière  
 lundi  
 lune  
 lunettes  
  
 ma  
 machine  
 maçon  
 madame, mesdames  
 mademoiselle,  
 mesdemoiselles

|                          |                        |                              |
|--------------------------|------------------------|------------------------------|
| magasin                  | métier                 | ne, ne ... pas, ne ... plus, |
| mai                      | mètre                  | ne ... que                   |
| maigre, maigrir          | mettre, se mettre à... | né (participe passé)         |
| main                     | meuble                 | nécessaire (adjectif)        |
| maintenant               | midi                   | neige, neiger                |
| mairie                   | mieux                  | n'est-ce pas ?               |
| mai                      | milieu, au milieu de   | nettoyer                     |
| maison                   | mille, millier         | neuf (nom de nombre)         |
| maître, maîtresse        | milliard               | neuf (adjectif)              |
| mal (substantif),        | million                | neveu, nièce                 |
| avoir mal, faire mal     | * minaret              | nez                          |
| mal (adverbe)            | mince                  | ni ... ni ...                |
| malade (substantif et    | minuit                 | * nid                        |
| adjectif)                | minute                 | * nœud                       |
| maladie                  | moderne                | noir                         |
| malheur, malheureux      | moi, moi-même          | * noisette                   |
| maman                    | moins                  | * noix                       |
| manche (masculin)        | mois                   | nom                          |
| manche (féminin)         | moisson                | nombre                       |
| * mandarine              | moitié                 | nommer                       |
| mandat                   | moment                 | non, non plus                |
| manger                   | mon                    | nord                         |
| * mangue                 | monde                  | nos                          |
| manquer                  | monnaie                | * note                       |
| manteau                  | monsieur, messieurs    | notre (adjectif)             |
| marchand                 | montagne               | nous, nous-mêmes             |
| marché                   | monter                 | nouveau                      |
| marcher                  | monstre                | nouvelle (substantif)        |
| mardi                    | montrer                | novembre                     |
| mari                     | se moquer              | nuage                        |
| marier, se marier        | morceau                | nuit, il fait nuit           |
| marmite                  | mordre                 | nulle part                   |
| mars                     | mort (substantif       | numéro                       |
| marteau                  | et adjectif masculin   |                              |
| matelas                  | et féminin)            | obliger (au sens de :        |
| matin                    | * mosquée              | contraindre)                 |
| mauvais                  | mot                    | occuper, s'occuper           |
| me                       | moteur                 | octobre                      |
| mécanicien               | moto                   | œil, yeux                    |
| méchant                  | mou                    | * œillet                     |
| médecin                  | mouche                 | œuf                          |
| médicament               | mouchoir               | offrir                       |
| meilleur                 | mouiller, mouillé      | oh !                         |
| mêler                    | mourir                 | * oie                        |
| * melon                  | moustique              | oiseau                       |
| même                     | mouton                 | * olive                      |
| ménage, faire le ménage, | mouvement              | ombre                        |
| femme de ménage          | moyen (substantif)     | on                           |
| * mendiant               | muet                   | oncle                        |
| mensonge, mentir         | * mulet                | ongle                        |
| * menthe                 | mur                    | onze                         |
| menuisier                | mûr (adjectif)         | opération                    |
| mer                      | musique                | * or                         |
| merci                    | * musulman             | orage                        |
| mercredi                 |                        | * orange (substantif         |
| mère                     |                        | et adjectif)                 |
| mes                      | nager                  | ordre                        |
| mesure, mesurer          | nationalité            | orcille                      |
| métal                    | naturel, naturellement | os                           |

oser  
 ou (conjonction)  
 où (relatif et interrogatif)  
 oublier  
 ouest  
 oui  
 outil  
 ouvrier  
 ouvrir  
  
 page (féminin)  
 paille  
 pain  
 paix  
 \* palais (résidence)  
 \* palmier  
 panier  
 pansement  
 pantalon  
 papa  
 papier  
 \* papillon  
 paquet  
 par  
 paraître, il paraît  
 (impersonnel)  
 parce que  
 pardon, pardonner  
 pareil  
 parent, parente, parents  
 \* paresse, \*paresseux  
 parler  
 part, partager  
 partie  
 partir  
 partout  
 pas (substantif)  
 pas (adverbe),  
 pas du tout  
 passeport  
 passer  
 \* pastèque  
 pâte  
 patron  
 patte  
 pauvre  
 payer, la paye  
 pays  
 paysan  
 peau  
 pêcher (verbe), pêcheur  
 peigne, se peigner  
 peine  
 peindre, peinture  
 pelle  
 pencher, se pencher  
 pendant (préposition),  
 pendant que  
 pendre

penser  
 perdre  
 père  
 permettre  
 personne (substantif)  
 personne (pronom)  
 peser  
 petit (substantif  
 et adjectif)  
 petit-fils, petite-fille,  
 petits-enfants  
 pétrole  
 peu, un peu  
 peuple, \* peuplé  
 peur, avoir peur,  
 faire peur  
 peut-être  
 \* pharaon  
 pharmacie, pharmacien  
 phono  
 photo, photographier  
 \* phrase  
 pièce  
 pied  
 pierre  
 pile (électrique)  
 pioche, piocher  
 pipe  
 piquer  
 \* piqûre  
 place  
 placer (verbe),  
 placement  
 plafond  
 \* plage  
 plaindre, se plaindre  
 plaine  
 plaire  
 plaisir  
 planche  
 plancher  
 plante  
 planter  
 plat (substantif  
 et adjectif)  
 plein  
 pleurer  
 pleuvoir  
 plier  
 pluie  
 plume  
 plus (comparatif  
 et temporel)  
 plusieurs  
 plutôt  
 poche  
 poêle (masculin)  
 poésie  
 poids

poil  
 poing  
 point (substantif)  
 pointu  
 \* poire  
 poisson  
 poitrine  
 poli (sens propre  
 et sens figuré)  
 \* politesse  
 police  
 \* pomme  
 pomme de terre  
 \* pondre  
 pont  
 \* population  
 port  
 porte  
 portefeuille,  
 porte-monnaie  
 \* porte-plume  
 porter  
 poser  
 possible  
 poste (masculin)  
 poste (féminin)  
 pot  
 \* potable  
 poule, poulet  
 \* poupée  
 pour, pour que  
 pourquoi  
 pousser (transitif  
 et intransitif)  
 poussière  
 \* poussin  
 pouvoir (verbe)  
 prairie  
 préférer  
 premier  
 prendre  
 prénom  
 préparer  
 près, près de  
 \* présent (substantif  
 et adjectif)  
 présenter  
 \* président  
 presque  
 presser, se presser, pressé  
 prêt (adjectif)  
 prévenir  
 \* prier, \* prière  
 \* prince  
 printemps  
 prix  
 prochain (adjectif)  
 produire  
 profession

|   |                            |   |
|---|----------------------------|---|
| profond                                   | rare                       | riz                                     |
| progress                                  | se raser, rasoïr           | robe                                    |
| promener, se promener                     | * rat                      | robinet                                 |
| promettre                                 | * râteau                   | * roi                                   |
| * prophète                                | recevoir                   | rond (adjectif<br>et substantif)        |
| propre (contraire de sale)                | * récitation, * réciter    | rose                                    |
| provisions                                | récolte, récolter          | * roseau                                |
| * prudence, * prudent                     | recommencer                | rouc                                    |
| public                                    | * récompense,              | rouge                                   |
| puis                                      | * récompenser              | rouler                                  |
| puits                                     | reconnaitre                | route                                   |
| punir                                     | reculer                    | * ruban                                 |
| * pyjama                                  | * réfléchir                | rue                                     |
| * pyramide                                | regard, regarder           |   |
|   | région                     | sa                                      |
| quai                                      | * règle                    | * sable                                 |
| quand                                     | religion                   | * sabot (de cheval)                     |
| quand même                                | * relire                   | sac                                     |
| quarante                                  | remarquer                  | * saigner                               |
| quart                                     | * remercier                | saison                                  |
| quartier                                  | remettre                   | salaire                                 |
| quatorze                                  | remonter                   | sale, salir                             |
| quatre                                    | remplacer                  | salle, salle à manger,<br>salle de bain |
| que (pronom relatif)                      | remplir                    | saluer                                  |
| que (pronom interrogatif)                 | remuer                     | samedi                                  |
| que (conjonction<br>et adverbe)           | rencontrer                 | sang                                    |
| quel, quelle, quels,<br>quelles           | rendre                     | sans                                    |
| quelques                                  | rentrer                    | sans doute                              |
| quelque chose                             | réparation, réparer        | santé                                   |
| quelquefois                               | repartir                   | * sardine                               |
| quelqu'un, quelques-uns,<br>quelques-unes | repas                      | sauter                                  |
| qu'est-ce qui, qu'est-ce<br>que           | répéter                    | * sauterelle                            |
| question                                  | répondre, réponse          | sauver, se sauver                       |
| queuc                                     | se reposer                 | savoir                                  |
| qui (pronom relatif)                      | reprandre                  | savon                                   |
| qui (pronom interrogatif)                 | représenter                | scie                                    |
| qui est-ce que                            | respirer                   | sculpter, sculpture                     |
| qui est-ce qui                            | ressembler                 | se                                      |
| quinze                                    | restaurant                 | seau                                    |
| quitter                                   | reste (substantif)         | sec, sécher                             |
| quoi (pronom<br>interrogatif)             | rester                     | seize                                   |
| * racine                                  | résultat                   | sel                                     |
| raconter                                  | * résumé                   | * selle                                 |
| radio                                     | retard                     | semaine                                 |
| * rage                                    | retourner                  | sembler                                 |
| * raisin                                  | retrouver                  | sembr                                   |
| raison, avoir raison                      | réussir                    | sens                                    |
| ramasser                                  | réveil, réveille-matin     | sentir                                  |
| * rang                                    | réveiller, se réveiller    | sept                                    |
| ranger                                    | revenir                    | septembre                               |
| rapide                                    | revoir                     | sérieux                                 |
| se rappeler <sup>1</sup>                  | rez-de-chaussée            | serpent                                 |
|   | riche                      | serrec                                  |
|   | * rideau                   | service, rendre service                 |
|   | rien                       | serviette                               |
|   | rire (verbe et substantif) |   |
|   | rivière                    |   |

<sup>1</sup> On dit : se rappeler qch. et non : se rappeler de qch.

|                           |                            |                              |
|---------------------------|----------------------------|------------------------------|
| servir, se servir         | se taire                   | en train de                  |
| ses                       | tant                       | * traire                     |
| seul                      | tante                      | tranquille                   |
| seulement                 | * tapis                    | travail, travailler,         |
| si (adverbe               | tard                       | travailleur                  |
| et conjonction)           | tas                        | traverser                    |
| signature, signer         | tasse                      | treize                       |
| silence                   | taxi                       | * trembler                   |
| simple                    | te                         | trente                       |
| * singe                   | * teigne                   | très                         |
| six                       | télégramme,                | tribunal                     |
| sœur                      | télégraphier               | * tricher                    |
| soif, avoir soif          | téléphone, téléphoner      | tricot, tricoter             |
| soigner, se soigner, soin | tellement                  | triste                       |
| soir                      | * temple                   | trois, troisième             |
| soixante                  | temps, tout le temps       | tromper, se tromper          |
| sol                       | tendre (verbe)             | trop                         |
| soldat                    | tenez !                    | trottoir                     |
| soleil                    | tenir                      | trou                         |
| solide                    | tente                      | trouver                      |
| sombre                    | terrain                    | tu                           |
| somme (féminin)           | * terrasse                 | * tuberculose                |
| sommeil, avoir sommeil    | terre                      | * tuile                      |
| son (possessif)           | terrible                   | tuer                         |
| sonner                    | tes                        | turban                       |
| sorte                     | tête                       |                              |
| sortir                    | thé                        | un, une (article)            |
| * souffler                | théâtre                    | un, une (pronom)             |
| soupe                     | * thésière                 | un, une (numéral)            |
| source                    | * thermomètre              | usé                          |
| sourd (substantif         | tiens !                    | usine                        |
| et adjectif)              | tiers                      | utile                        |
| sourire (verbe            | timbre                     |                              |
| et substantif)            | tirer                      | vacances                     |
| * souris                  | tissu                      | vacciner                     |
| sous (préposition)        | toi, toi-même              | vache                        |
| souvent                   | toile                      | valise                       |
| * sphynx                  | toit                       | vallée                       |
| sport                     | tomber                     | valoir                       |
| * studieux                | ton (possessif)            | vapeur                       |
| stylo                     | tonnerre                   | veau                         |
| sucrer                    | tort (dans « avoir tort ») | vendre                       |
| sud                       | tôt                        | vendredi                     |
| * suite                   | toucher (verbe)            | venir                        |
| suivre                    | toujours                   | vent                         |
| * sultau                  | tour (masculin)            | ventre                       |
| sur (préposition)         | tourner                    | ver (ver à soie)             |
| sûr (adjectif et adverbe) | tousser                    | vérité                       |
| * surprise                | tout (pronom)              | verre                        |
| surtout                   | tout (adjectif)            | vers (préposition)           |
|                           | tout (adverbe)             | vert                         |
| ta                        | du tout                    | veste                        |
| tabac                     | tout à fait                | vêtement                     |
| table                     | tout à l'heure             | viande                       |
| tableau                   | tout de suite              | vide, vider                  |
| * tablier                 | tout le monde              | vie                          |
| * tache                   | tracteur                   | vieux, vieil, vieille, vieil |
| tailler                   | * traduction, * traduire   | homme, vieille dame,         |
| tailleur                  | train                      | vieille femme                |

|            |                       |                    |
|------------|-----------------------|--------------------|
| village    | * voile (masculin)    | vous, vous-même(s) |
| ville      | voir                  | voyage, voyager,   |
| vigne, vin | voisin (substantif    | voyageur           |
| vingt      | et adjectif)          | voçons !           |
| visage     | voiture               | vrai, vraiment     |
| vite       | voler (oiseau, avion) | vue                |
| vitesse    | voler, voleur         | wagon              |
| vitre      | vos                   | zéro               |
| vivre      | votre (déterminatif)  | zoo                |
| voilà      | vouloir               |                    |

Cette liste peut être éventuellement enrichie de quelques termes, selon les besoins de certaines leçons d'élocution ou de lecture. Mais ces additions sont exceptionnelles et limitées à quelques noms de métiers ou à quelques adjectifs exprimant une qualité psychologique.

### § 6. Démarches pédagogiques pratiques pour l'enseignement du vocabulaire français

Il est vraisemblable que sentant croître son assurance, prenant goût à lire les journaux, des ouvrages ou des textes choisis d'auteurs, l'élève égyptien enrichisse son vocabulaire grâce à des travaux personnels plus nombreux, où la part de l'imprévisible est sans cesse accrue. Mais l'élève devra être guidé dans le choix de ses lectures afin que le vocabulaire ainsi acquis lui permette de parfaire l'assimilation des mots fondamentaux de la langue écrite, comme le « français fondamental » (1<sup>er</sup> degré) l'avait guidé dans l'acquisition des mots essentiels de la langue parlée familière.

Les procédés de présentation du vocabulaire français sont les mêmes pour les élèves du cycle secondaire que pour ceux du cycle préparatoire (cf. p. 127 et suiv.). Cependant l'acquisition du vocabulaire abstrait, destiné aux élèves avancés, présente les difficultés que nous avons énumérées (cf. p. 94 et suiv.).

Pour pouvoir surmonter ces difficultés l'élève doit en être averti. Il n'est naturellement pas question de bourrer la tête de l'élève avec les subtilités d'érudition du Littré ou du Larousse. Il s'agit, par des explications précises et simples, appuyées d'exemples en nombre suffisant mais limité, d'ouvrir des perspectives permettant des généralisations sûres. Les « cas » ainsi enregistrés par la mémoire de l'élève lui permettent d'utiliser un système de référence pour s'orienter progressivement tout seul à l'aide de dictionnaires appropriés. A ce niveau de connaissance de la langue française, le travail personnel peut constituer un enrichissement permanent à condition qu'il se fasse avec méthode. Nous avons justement pour tâche, non seulement de faire acquérir des connaissances nouvelles à l'élève, mais encore de lui fournir des méthodes lui permettant de progresser seul.

#### 1. Pour la connaissance du mot

A partir de mots déjà acquis, si l'on considère leur sens le plus usuel, nous nous attachons, en utilisant le savoir de chacun, à faire surgir, dans

des phrases de présentations imaginées par nos élèves, les différentes acceptions possibles d'un mot.

Ce travail d'exploration terminé, les élèves voient les différents usages fixés devant leurs yeux, au tableau noir, en des phrases simples mais précises.

Nous n'hésitons jamais, lorsque cela se révèle nécessaire, à donner des explications d'ordre sémantique pour faire saisir les processus d'évolution, de glissement, d'extension de sens ayant conduit à un élargissement progressif de l'usage. La répartition de tels exercices concrétise la notion de polysémie.

Nous mentionnons, à titre d'exemples, des exercices dont l'utilité pratique nous paraît incontestable. A partir d'un mot déjà étudié, proposé dans une phrase, on peut inviter les élèves à le réemployer dans des phrases qui dégagent ses diverses acceptions (homonymie) ; puis leur demander de le remplacer dans les phrases trouvées par les équivalents possibles (suppléation). Bien qu'artificiels, ces exercices présentent l'avantage de fixer par la répétition des connaissances déjà acquises et d'éclairer, sous un jour nouveau, les relations sémantiques étroites créées entre certains termes par le jeu complexe des faits de polysémie.

Un « exercice à trous » fournit l'occasion d'un réemploi systématique de l'acquis. Nous choisissons plusieurs phrases dans des textes littéraires en supprimant dans chacune d'elles un mot important (substantif, verbe ou adjectif), mais dont le contexte suggère le sens avec précision. Nous proposons aux élèves, pour combler ce « vide », une série de quatre ou cinq mots, comprenant le mot choisi par l'écrivain et supprimé de la phrase. Ainsi, dans cette phrase de Saint-Exupéry tirée de *Vol de nuit* : « Rivière, dans son bureau, éprouve (ce, cette) *détente* que seuls permettent les grands désastres, quand la fatalité délivre l'homme <sup>1</sup>. »

Le mot en italique dans cette citation est remplacé par des points et nous proposons : *repos, paix, tranquillité, calme, détente*. Les élèves sont invités à identifier le mot choisi par l'écrivain et à justifier ce choix. Nous trouvons ainsi l'occasion d'en dégager le sens et d'expliquer la propriété du terme.

Tous ces exercices, répétons-le, ont un but immédiat : développer et préciser le vocabulaire disponible ; et un but lointain : créer des réflexes linguistiques de défiance et de prudence guidés par des notions précises acquises antérieurement et permettant à l'élève de travailler ensuite seul, à l'aide des instruments de recherche appropriés.

## 2. Pour la formulation de l'idée

Au moment où l'élève quitte la langue simple de son manuel pour aborder l'étude des textes littéraires, il découvre dans le style des écrivains une élaboration plus personnelle et plus nuancée du capital linguistique, des notions d'images et de clichés inconnus.

<sup>1</sup> Cité par M. Ch. Bouton, directeur adjoint de l'École pratique, dans son cours du 14 août 1962 auquel nous devons ces remarques.

L'emploi imagé d'un mot familier, même quand il s'agit d'un cliché banal, pose un problème d'interprétation difficile. Le travail d'« élucidation d'un texte »<sup>1</sup>, c'est-à-dire l'éclaircissement des mots et des idées, effectué avec précision et régulièrement, familiarise l'élève avec ces usages.

A ce niveau, l'explication de textes est donc littérale. Les textes que nous choisissons et présentons dans un ordre progressif conduisent peu à peu l'élève à comprendre le mécanisme des images et à distinguer celles-ci des clichés. Soulignons toutefois le fait que l'appréciation de la juste valeur, de l'originalité de l'image est l'un des sens les plus difficiles à acquérir dans une langue étrangère. Nous devons en être conscients et savoir que nos commentaires jouent un rôle important dans la formation de la sensibilité de nos élèves, lorsque nous passons ainsi du domaine linguistique au domaine esthétique.

Au contraire, l'acquisition des clichés qui, par leur banalité même, constituent la trame de l'usage spontané et quotidien de la langue, dans les échanges sociaux en particulier, peut se faire avec un rendement certain. Les élèves ont besoin de ces outils d'expression, considérés comme des automatismes.

Les connaissances passives deviennent actives par des exercices où, mises en situations, ces expressions se motivent et se fixent dans la mémoire. Nous pouvons, par exemple, partir de situations simples suggérées par la vie sociale et inviter les élèves à proposer des formules pouvant s'appliquer au thème choisi : lettre de condoléances, visite, présentation, etc.

Nous arrivons, enfin, aux expressions typiquement françaises. Vingt-trois professeurs égyptiens<sup>2</sup> de français nous ont signalé que certaines expressions françaises sont difficiles à saisir par leurs élèves surtout lorsqu'elles n'ont pas la même signification en arabe.

A ce sujet, nous proposons la pratique hebdomadaire d'un « exercice d'expression française » adopté par l'École pratique de l'Alliance française de Paris. Il consiste à consacrer les vingt dernières minutes de la dernière leçon de la semaine à l'étude de quelques expressions typiquement françaises. Ainsi l'emploi d'une expression telle que : « être à tu et à toi avec quelqu'un », au milieu d'une conversation, produit toujours son petit effet sur l'interlocuteur français, qui pense aussitôt que cet élève sait bien le français.

Voici, à titre d'exemple, le canevas d'une leçon « d'expressions françaises » à laquelle nous avons assisté à l'École pratique. Le professeur commence par l'histoire du monsieur en séjour dans un palace de la Côte d'Azur. « Je resterai trois semaines, dit-il à l'hôtelier ; donnez-moi donc une chambre avec salle de bains. » Quelle n'est pas la stupeur du patron, lorsqu'un matin, ne voyant pas son client passer comme d'habitude, il se précipite chez celui-ci pour... constater le départ de « l'indélicat ». — « Il est parti sans payer », dit-il. « Il a filé... » — « ... à la française », s'écrie une jeune fille espagnole, trop prompte à compléter la phrase du professeur.

<sup>1</sup> Il sera question de l'élucidation d'un texte plus en détail dans le chapitre consacré à l'explication de textes, p. 176 et suiv.

<sup>2</sup> Réponse 10 de l'enquête.

Au milieu des rires, le professeur rectifie l'expression en expliquant que les Français disent : « filer à l'anglaise ». Puis pour compléter ce premier gallicisme, il en propose aussitôt un second, qui exprime une idée voisine : ce monsieur est parti « sans tambour ni trompette ». C'est l'occasion de glisser à d'autres exemples : Au théâtre quand la salle est presque vide on dit : « il n'y a pas un chat », ou « il y a quatre pelés et un tondu ». Puis la santé amène une nouvelle suite d'exemples. Il y a des jours où nous ne nous sentons pas très bien ; nous avons la tête lourde ; nous ne sommes pas « en forme ». On dit aussi : « nous ne sommes pas dans notre assiette ». De quelqu'un qui n'a pas de quoi s'acheter à manger, on dit qu'« il se serre la ceinture », etc.

Chaque nouvelle expression est écrite au tableau et les élèves sont invités à construire, en classe, des phrases où ils les font figurer. Plus tard, ils essaient de les introduire dans leurs devoirs pour y ajouter « un grain de sel ».

Ainsi les vingt dernières minutes de la semaine passent vite ; elles filent... « comme le vent ».

Notre but n'est pas de fournir à nos élèves, au cours de l'étude du français, un système artificiel et superficiel d'équivalences, mais un moyen d'expression vivant, donc inséparable de la civilisation dont il est le véhicule <sup>1</sup>.

De cet examen, il ressort que le travail d'acquisition du vocabulaire, à ce stade, ne peut être limité à quelques heures hebdomadaires. Il s'agit en fait d'une préoccupation de tous les instants, qui domine tout l'enseignement linguistique.

<sup>1</sup> Signalons que M. THEROND a écrit un excellent ouvrage à l'intention des étrangers voulant apprendre le français. Préfacé par Ch. Bruneau, il réunit sous le titre *Du tac au tac* (mentionné dans notre bibliographie), des formules, des réflexes et des images de la conversation française actuelle.

## IV

### L'élocution <sup>1</sup>

#### A. Au cycle préparatoire

##### § 1. *Priorité accordée au langage oral*

Une langue peut se lire, s'écrire, se parler. L'extériorisation par le langage d'une pensée personnelle peut être écrite ou orale. L'enseignement du français dans les écoles préparatoires vise à initier les élèves égyptiens au maniement de ces deux modes d'expression <sup>2</sup>. Cependant les Instructions officielles du Ministère de l'éducation et de l'enseignement insistent sur l'importance primordiale de l'apprentissage oral du langage : « Au cours des premières semaines, stipulent-elles, l'enseignement sera purement oral <sup>3</sup>. »

Le premier objectif assigné au professeur est d'amener l'élève à comprendre la parole du maître et à parler lui-même ; l'expérience de soixante-deux professeurs sur soixante-dix <sup>4</sup> montre que la plupart des élèves, uniquement entraînés à la rédaction et à la compréhension des textes étrangers écrits, ont d'énormes difficultés à comprendre ensuite la langue parlée et à s'exprimer oralement. S'il est difficile de passer de la connaissance de la langue écrite à l'usage de la langue orale, l'inverse se fait aisément, à partir du jour où la langue orale, véritablement assimilée, est entrée dans l'automatisme des habitudes de pensée. Le passage à l'expression n'est plus alors qu'une affaire de transcription graphique et de connaissance des lois orthographiques élémentaires. Celles-ci amènent d'ailleurs quelques difficultés dans l'étude du français où l'orthographe s'écarte sensiblement de la phonétique, contrairement à l'arabe dont l'orthographe est phonétique.

Cette priorité accordée au langage oral correspond à la démarche psychologique spontanée de l'enfant lors de l'apprentissage de sa langue maternelle, où plusieurs années d'acquisition intuitive par l'audition et d'expression orale précèdent l'initiation à la transcription graphique.

Le passage à l'expression écrite ne devrait donc être entrepris que lorsque les structures élémentaires du langage oral sont acquises et maniées

<sup>1</sup> Nous avons adopté l'appellation « leçons d'élocution » au lieu de « leçons de langage » pour éviter la confusion de ce dernier terme sur le plan linguistique.

<sup>2</sup> Cf. p. 17 et suiv., Buts assignés à l'enseignement du français en Egypte.

<sup>3</sup> *Directives*, p. 1.

<sup>4</sup> Réponse 13 de l'enquête.

avec une aisance suffisante. Cette période d'organisation et d'enracinement des mécanismes linguistiques représente en quelque sorte un stade de maturation pour l'atteinte duquel nous comptons environ deux mois (à ajouter au premier mois d'acquisition phonétique).

Accorder une importance primordiale à l'enseignement oral est l'un des principes des méthodes audio-visuelles mises en œuvre au Centre de Besançon et à celui de l'École normale supérieure de Saint-Cloud. Lors de notre visite à ces deux Centres, où de nombreux cours accélérés et des stages de moniteurs sont organisés, nous avons eu l'occasion d'observer de plus près le déroulement pratique de cet enseignement et de nous rendre compte de ses résultats.

Les principes fondamentaux et les avantages de la méthode audio-visuelle sont les suivants :

a) elle part de situations exprimées par une succession d'images fixes commentées au magnétophone. L'image, élément de base, présente la réalité avant son expression verbale, le langage. Chaque image précède la phrase de quelques secondes et s'efface après elle. Ainsi l'image constitue le pont psychologique qui permet de faire facilement passer l'élève de sa langue maternelle à la langue étrangère ;

b) elle est caractérisée par l'unité de l'image acoustique du langage : les sons, l'intonation et le rythme forment un tout. L'enregistrement des groupes phonétiques formant toujours une unité de sens et leur incorporation dans l'intonation normale de la langue étrangère, entraînent une stimulation du cerveau par un ensemble mélodique et rythmique. Or, pour des raisons physiologiques et psychologiques, le cerveau humain est extrêmement sensible aux rythmes et aux structures mélodiques ;

c) elle est basée sur l'enseignement exclusif de la langue parlée. C'est seulement par la parole que le langage prend vie et que l'élève peut participer d'une manière réelle à la vie d'une civilisation étrangère. La langue écrite suit un peu plus tard, dès que l'élève a acquis l'essentiel des moyens d'expression orale, grâce aux dialogues qui composent les leçons ;

d) elle permet une connexion entre nos facultés de percevoir et de retenir le contenu linguistique et les moyens techniques employés pour le communiquer. C'est pourquoi la composition des dialogues est toujours en partie conditionnée par le choix des moyens techniques qui ont été adoptés. L'image explicite la situation exprimée par la phrase. Pour l'étranger, elle donne le véritable sens de la phrase ; elle présente cette réalité qu'il ne doit jamais perdre de vue quand il emploie la langue enseignée.

Par ailleurs, la reproduction sonore des dialogues, que ce soit par le disque, par la bande magnétique ou par tout autre moyen de reproduction, a dicté la composition d'unités phonétiques associées au contenu de chaque image et tenant compte des possibilités optima de perception et de mémorisation auditive ;

e) elle vise à un enseignement de la langue étrangère selon une progression rigoureuse, c'est-à-dire méthodiquement établie dans l'étude du

vocabulaire et de la grammaire et reposant sur les données du « français fondamental ».

La méthode audio-visuelle ne devrait être utilisée que parcimonieusement avec les débutants égyptiens. En effet, si elle a prouvé sa remarquable efficacité en milieu adulte, elle exige un effort soutenu par un intérêt lointain, effort que l'élève de douze ans est incapable de fournir.

## § 2. Les structures essentielles de la langue

L'essence du langage ne réside pas uniquement dans la dénomination des objets de la réalité concrète ou abstraite (objets sensibles, idées, sentiments, etc.). La langue française comprend essentiellement des structures verbales employées à des temps et des personnes donnés, ainsi que des éléments de liaison (instrument de l'interrogation, mots exprimant la possession, la démonstration, puis plus tard les mots exprimant les rapports logiques de causalité, de dépendance, de simultanéité, d'antériorité, etc.). C'est l'utilisation de ces termes, employés en fonction de situations personnalisées, qui constitue l'essentiel du mécanisme linguistique. L'ordre de leur présentation dépend à la fois de leur degré de fréquence et de leur caractère de complexité croissante et non de l'ordre logique selon lequel la grammaire les présente, de l'article aux mots invariables.

Dans cette optique, le C.R.E.D.I.F. a établi une liste de grammaire de base jointe à celle du vocabulaire fondamental. Elle est destinée « non aux personnes qui veulent apprendre le français, mais à celles qui, directement ou indirectement, l'enseigneront » ; la grammaire a donc été « conçue uniquement comme un ensemble de prescriptions délimitant ce qui devra être enseigné et ce qui pourra être laissé de côté ou remis à plus tard »<sup>1</sup>.

Il est aussi nécessaire de rechercher dès le début des termes qui constituent une structure (ex. un ordre, l'expression d'une action). À cette fin nous établissons un ordre de grandeur relatif dans la difficulté, et nous essayons de déterminer la fréquence relative des structures, beaucoup plus significative à ce niveau que la fréquence des vocables. Le maniement de ces structures à fort coefficient d'usage exige que l'élève soit mis dans des conditions qui se rapprochent le plus possible de celles de la vie normale et que, par exemple, nous ne limitions pas le travail scolaire à de fastidieuses descriptions à la forme affirmative. Le langage usuel recourt à l'interrogation aussi souvent qu'à l'affirmation, et les verbes sont utilisés au passé et au futur aussi couramment, sinon plus, qu'au présent. *Les structures acquises font donc l'objet d'un apprentissage quasi simultané aux trois formes : affirmative, négative et interrogative, et aux trois temps : présent, futur et passé (passé composé).*

Le choix des différents sujets de leçons ne doit pas dépendre uniquement d'une progression des structures linguistiques. Certes, il est logique de commencer par l'étude de structures relativement simples avant d'abor-

<sup>1</sup> *Le français fondamental* (1<sup>er</sup> degré), p. 15.

der des phrases complexes. Mais ne perdons pas de vue que le langage courant utilise, sans difficulté, certaines structures essentielles qu'une progression strictement grammaticale rejeterait trop loin (ex. l'emploi du conditionnel de politesse : *j'aimerais*). Il convient donc de choisir des sujets de leçons qui offrent un intérêt permanent et dans lesquels l'élève reconnaisse des situations de la vie courante. La progression grammaticale inspire évidemment notre travail, mais demeure une toile de fond. Elle nous permet d'introduire peu à peu, au fil des leçons, des structures plus complexes, qui enrichissent les ressources de l'expression.

Comme il nous est impossible de faire acquérir aux débutants égyptiens tous les modes d'expression de la langue française répondant à leurs intérêts immédiats, nous essayons d'établir une liste des structures essentielles qui pourraient être étudiées pendant la première année de français. Pour atteindre ce but, nous nous sommes inspirée de la liste de grammaire de base du « français fondamental » (1<sup>er</sup> degré).

Notre tâche consiste à fournir aux élèves le moyen d'exprimer :

1. *des questions*. Nous n'entendons pas des questions qui ne soient qu'une transposition à la forme interrogative d'une phrase affirmative (ex. l'élève écrit-il la composition ?). Rien de plus factice et de plus stérile que ces exercices de style inspirés d'une pédagogie scolastique, sans rapport avec les besoins usuels de la conversation. Nous entendons des questions telles que : as-tu fini ? as-tu soif ? es-tu prêt ? est-ce que ton frère est là ? où est ma gomme ? pourquoi n'es-tu pas venu à l'école ? etc. ;

2. *des ordres*. Ici, également, il convient de faire acquérir l'image des ordres les plus habituels, qui viennent spontanément à l'esprit dans les situations courantes : donne-moi ça ! retourne vite ! écoute ! allume la lumière ! taisez-vous ! allez-vous-en ! etc. ;

3. *des désirs et des besoins* tels que : j'ai soif, j'ai faim, j'ai froid, j'ai besoin de, j'ai envie de, est-ce que je peux, j'aimerais, etc. Il est regrettable que les manuels en usage dans les écoles préparatoires égyptiennes commencent par ne présenter que l'emploi des verbes au présent, puis au passé et au futur, le conditionnel se trouvant proscrit de l'enseignement de la première année. On élimine ainsi toute possibilité d'exprimer poliment un désir : *je voudrais de l'argent, j'aimerais boire, j'aimerais aller au cinéma*, etc. Certes, il n'est pas question d'entreprendre en première année l'étude systématique de l'emploi du conditionnel (ex. si j'étais riche, j'achèterais une auto), ni de faire conjuguer « j'aimerais » à toutes les personnes. Il suffit pour la langue courante de posséder la pratique et de la première et de la troisième personnes du singulier : « je voudrais, il voudrait » (une seule forme phonique). Il n'est pas plus difficile, pour un élève de douze ans, de dire : « je voudrais (ou il voudrait) sortir pour boire », que de dire, exprimant involontairement une intention impérative particulièrement choquante : « je veux (ou il veut) sortir pour boire » ;

4. *des jugements* tels que : tu as raison, c'est juste, ce n'est pas gentil, c'est vrai, il me semble que..., je pense que..., etc. ;

5. *les exclamations* multiples qui donnent aux phrases qui les accompagnent une coloration affective particulière et qui, souvent, se suffisent à elles-mêmes : allons ! allez ! attention ! bien sûr ! eh bien ! au secours ! etc. En résumé, c'est donc la véritable langue courante que nous présentons aux élèves, une langue qui garde son caractère d'authenticité, avec toute la variété des structures qui la caractérise.

Voici à titre indicatif, une série de thèmes qui peuvent faire l'objet des leçons d'élocution de la première année préparatoire : les formules de politesse — les verbes d'action usuels (au présent, au futur, et au passé composé) — l'école — les animaux familiers — le temps et les phénomènes météorologiques — les jeux — les fleurs et les fruits — les vêtements — la nourriture — l'habitation — la famille, etc.

Les exercices écrits ne commencent qu'à la seconde moitié de cette première année de français.

Les leçons d'élocution se poursuivent en *deuxième* et *troisième années préparatoires*. Nous évitons de présenter systématiquement le visage graphique des mots pendant le déroulement de la leçon qui doit se haser essentiellement sur l'attention et la mémoire auditives. Ce n'est qu'à la fin de l'heure et dans un petit exercice servant de résumé, qu'apparaissent au tableau les éléments utilisés pendant la leçon orale.

Les thèmes choisis pour les élèves de la deuxième année préparatoire peuvent être les mêmes que ceux de la première année, enrichis toutefois de thèmes nouveaux puisés dans la vie quotidienne et dans le monde des sentiments de l'élève : les métiers — la rue — les moyens de transport et la circulation — l'hygiène et la santé — la camaraderie — l'obéissance — l'amour des parents, etc.

*En troisième année préparatoire* la leçon conserve le caractère d'un exercice de conversation de plus en plus libre et naturel. L'effort demandé aux élèves ne porte plus seulement sur des phrases détachées ; il doit conduire à la composition d'un ensemble cohérent, où la pensée organise autour d'un thème un développement logique d'idées et de phrases. Ainsi conçue, la leçon d'élocution est une initiation à la rédaction, qui exige une argumentation et la mise en ordre de phrases logiquement enchaînées par le sens.

Une dernière remarque sur les questions du professeur qui mène la leçon : bien qu'il s'agisse de conversation libre, les questions posées ne sont pas choisies au hasard. Elles sont consciencieusement préparées suivant un rythme de progression logique. Insistons sur ce point car il a été remarqué que l'un des défauts les plus saillants dans la méthode d'enseignement du français en Egypte réside dans l'ignorance de la technique de poser des questions directes d'une manière active, logique et rationnelle <sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Cf. Compte rendu des séances tenues par le premier inspecteur de l'Enseignement du français et les inspecteurs des régions d'Alexandrie, de Damanhour et de Kafr-el-Cheikh.

## B. Au cycle secondaire

La leçon d'élocution destinée aux élèves du cycle secondaire prend la forme d'une leçon de conversation. Par là il faut entendre, non l'application des méthodes orales actives, mais la substance de véritables *entretiens familiers* sur les sujets les plus divers. Les conversations telles que nous les envisageons ici ne sont donc possibles qu'à partir du moment où les élèves connaissent assez bien la langue. Une heure par semaine au moins est entièrement réservée à cet exercice. Il va sans dire que cette séance n'exclut nullement les entretiens supplémentaires durant le reste de la semaine ; elle tendrait plutôt à les multiplier.

Pour certains professeurs, la conversation n'a pas droit de cité dans les cours de français puisqu'elle ne figure pas au programme imposé par le Ministère de l'éducation et de l'enseignement <sup>1</sup>. Pour d'autres, la conversation n'est pas toujours bien vue : la classe est-elle un endroit convenable pour parler de sujets aussi peu scolaires que le mariage ou le savoir-vivre, le mode ou la cuisine ? Ne vaudrait-il pas mieux consacrer plus de temps à la grammaire et aux grands textes ?

Ne négligeons pas, enfin, le fait que certains élèves, habitués à une pédagogie systématiquement austère, ont tendance à croire au début qu'un exercice qui les passionne ou les amuse est fatalement infructueux. D'autres élèves sont tout bonnement intimidés ou dérangés dans leurs habitudes par le caractère actif de la conversation.

Bref, la conversation se heurte tantôt à l'inexpérience ou à la routine, tantôt à une sorte de puritanisme des éducateurs et, par contagion, des bons élèves. Mais ne nous exagérons pas ces résistances. Nous avons pratiqué la leçon de conversation et les élèves en ont été souvent enthousiastes. D'autres professeurs, enseignant en Egypte, en ont fait l'expérience et ont signalé son efficacité : « La conversation joue un grand rôle car c'est grâce à cet exercice que se créent chez l'élève certains automatismes, certaines habitudes et certains réflexes propres à la langue qu'on étudie <sup>2</sup>. »

Mais quelles *démarches* suivre ?

Le démarrage est parfois difficile, surtout quand nous prenons en main des élèves qui n'ont jamais conversé en français. Tous les moyens sont bons pour délier les langues et plus encore les esprits. N'oublions pas en effet que les « barrières linguistiques » auxquelles nous nous heurtons sont presque toujours doublées de « barrières affectives » : timidité, sentiment d'infériorité, peur du ridicule, etc. La tâche du pédagogue consiste donc à créer rapidement une atmosphère de confiance et d'amitié, de liberté et de gaieté, pour initier les jeunes élèves à un exercice nouveau pour la plupart d'entre eux.

Nous voici maintenant prêts pour de véritables conversations. Mais entendons-nous : il s'agit, pendant longtemps encore, de conversations *organisées* par le professeur et *préparées* par les élèves. N'imitons pas ce

<sup>1</sup> Dans les programmes de français établis pour l'année scolaire 1961-1962, aucune place n'est accordée à la conversation.

<sup>2</sup> A. WASSER et H. GUINGUIS, *Notes de pédagogie*, p. 28.

professeur qui avait essayé de lancer une conversation improvisée en début de classe. Au bout de dix minutes, nous a-t-il avoué, ni lui-même ni les élèves ne savaient plus que dire.

1. Nous commençons par annoncer la date de la conversation. Une semaine à l'avance, nous en indiquons le sujet et nous inscrivons au tableau quelques questions particulièrement importantes ou accrochantes qui serviront d'axe à la prochaine séance. Au début, nos classes choisissaient cinq ou six questions, les unes imaginées par des élèves, les autres choisies dans une liste que nous leur proposons. Nous avons constaté depuis que les questions sélectionnées étaient toujours les mêmes, et le succès grandissant des conversations nous a permis de ne plus mettre au programme qu'une ou deux questions soigneusement choisies.

Outre les questions, un bref *exposé* est souvent inscrit à l'ordre du jour de la leçon suivante ; un volontaire s'en charge ; le sujet doit l'intéresser et avoir quelque rapport avec la conversation de la semaine.

Certaines expressions ou certains mots difficiles, susceptibles d'apparaître dans la conversation peuvent être expliqués préventivement. Voilà pour la préparation directe de la leçon. Ceux de nos collègues qui groupent toutes leurs activités de la semaine ou de la quinzaine autour d'un même « centre d'intérêt » peuvent naturellement enrichir les conversations en les reliant aux autres activités de la classe.

2. La conversation commence par un *exposé*. Il doit être bref (quelques minutes) et aller directement à l'essentiel. Puis le débat s'engage. Si la classe reste trop passive, nous pouvons la lancer en la provoquant un peu : certaines citations, certaines affirmations soigneusement choisies la font réagir à coup sûr. Mais mieux vaut que les élèves soient excités à la discussion par un des leurs : faisons donner les humoristes, les fortes têtes, les jeunes gens personnels, combatifs ou brillants. L'essentiel est que nous partions d'un pas vif pour initier les élèves à formuler des jugements et des avis personnels. Cela est d'autant plus nécessaire qu'il a été dit des élèves égyptiens qu'ils « apprennent par cœur leurs manuels, mais qu'obligés à juger par eux-mêmes, ils se sentent complètement perdus »<sup>1</sup>.

Il arrive dans la leçon de conversation que surgisse en plein entretien une idée inattendue et qui éclipse toutes les autres. Soyons souples et gardons-nous bien de l'écarter sous prétexte qu'elle ne figure pas au programme. Ainsi un jour, que nous parlions de commerce, une élève aiguilla brusquement la discussion sur la question du marchandage en Egypte. Ceci nous amena au problème du mariage qui, dans certaines familles d'Egypte, s'accomplit sous une forme de marchandage. Ces deux sujets absolument imprévus enflammèrent la classe et firent oublier tout le reste, provoquant des discussions passionnées qui se sont prolongées jusque dans le couloir.

La conversation a ses lois propres ; ne la confondons ni avec l'exposé ni avec la rédaction. Si elle s'égaré dans des directions attirantes, égarons-

<sup>1</sup> Ed. CLAPARÈDE, *Rapport général sur l'enseignement en Egypte*, p. 10.

nous à sa suite. Les questions posées aux élèves ne sont en somme que des béquilles : s'ils ont la force de les rejeter, tant mieux ! Et qu'importe où ils vont, pourvu qu'ils marchent !

3. La classe est lancée dans la conversation française. Les élèves parlent, et c'est déjà un résultat. Mais *ils font des fautes* en parlant. La correction pose des problèmes à certains professeurs. Pour notre compte, nous redressons les principales erreurs sans jamais justifier nos corrections. L'élève que nous avons interrompu répète la phrase rectifiée — ce qui devient très vite un automatisme — puis continue de parler comme si de rien n'était. Cette méthode présente l'avantage de ne pas trop rompre le fil de l'entretien. De temps à autre, nous enregistrons la séance au magnétophone, puis nous procédons à la correction collective des fautes.

4. Les éléments inactifs que l'on rencontre dans toute classe posent un autre problème. Une évidence s'impose : pour faire participer tous les élèves, nous devons travailler avec des effectifs réduits, une quinzaine d'élèves au maximum.

Nous exigeons en outre que tout élève, encore incapable d'improviser, prépare une réponse. Nous admettons même qu'il l'écrive : il s'habitue peu à peu à quitter le papier des yeux et à faire face aux questions imprévues. Les cas les plus désespérés sont traités individuellement. Nous aidons les timides à surmonter leur timidité ; nous leur communiquons par exemple un document qui leur permet d'enrichir leur intervention ; nous les lançons sur un sujet qu'ils connaissent bien. En tout cas, dès les premières séances, chaque élève doit se montrer capable de dire ne serait-ce que quelques phrases.

Quand le sujet passionne vraiment la classe, nous prolongeons la discussion et ne l'abandonnons qu'au moment où chacun a pu intervenir.

Nous recourons aussi à *l'émulation* : une note de français parlé encourage les élèves à participer à la discussion. Enfin, pour obtenir une participation générale, les questions doivent être choisies avec le plus grand soin.

5. Rien n'est plus important en effet que le *choix des questions* que nous donnons une semaine avant la séance. Rien ne vaut l'appel aux intérêts profonds des élèves. Encore faut-il les découvrir. Au début de notre pratique des leçons de conversation, nous présentions aux élèves une longue liste de questions numérotées ; les élèves notaient au passage le numéro des questions qui les attiraient. Nous leur demandions aussi de poser à des élèves imaginaires deux ou trois questions susceptibles de les passionner. Et le hasard, de son côté, nous a révélé des sujets enthousiasmants.

6. *Nos conversations réussissent d'autant mieux qu'elles sont moins scolaires.* Une de nos collègues tenait justement à disposer les sièges en cercle ou en demi-cercle et à prendre place elle-même parmi les élèves. « On marque ainsi mieux la différence entre les conversations et les cours. »

Pour mettre les élèves en rapport étroit avec la vie qui les entoure, nous leur réclamons toujours des exemples concrets. Dès que celui qui parle dit : « je me souviens que... », « j'ai rencontré quelqu'un qui... », « j'ai lu quelque

part que... », etc., toute la classe dresse l'oreille. Un seul exemple concret vaut cent idées générales, vagues, banales ou confuses.

Nous nous efforçons toujours de créer une atmosphère de confiance et d'amitié. Nous ne nous moquons jamais ni de la forme ni du fond. Nous laissons aux élèves — dans les limites de la bienséance — une très grande liberté de parler, car il est clair que si nous nous interdisions toute allusion à l'amour et au mariage, à l'argent et aux questions sociales, à la presse, à la religion, aux conflits familiaux, etc., nous nous retrouvons cantonnés dans les sujets traditionnels ; il n'y a plus de véritable conversation, mais une juxtaposition de petits exposés sans vie. Nous ne devons pas nous étonner d'un manque d'intérêt (signalé par sept professeurs en réponse à la question 13 de l'enquête) et d'une indifférence de la part des élèves dont nous sommes en réalité les seuls responsables.

7. Un dernier obstacle peut entraver le succès de la leçon de conversation : *le professeur lui-même*. La parole est notre métier et il nous est difficile de nous taire quand il s'agit de sujets aussi passionnants que la condition de la femme, la peine de mort, etc. Et pourtant, plus nous sommes silencieux, mieux nous réussissons. Par curiosité et par paresse les élèves ne demandent pas mieux que de nous écouter ; nous devons savoir nous limiter. Aux élèves de jouer le jeu et à nous de prendre le rôle d'animateur, de metteur en scène, de souffleur ou d'arbitre.

Telle est notre méthode de conversation. Les séances intéressent visiblement les élèves par leur contenu humain autant que par les progrès linguistiques qu'elles provoquent. Abandonnant peu à peu ce qu'elles ont encore de scolaire et d'artificiel, ces conversations deviennent celles de véritables cercles d'études.

## V

### La lecture et l'écriture

#### A. La lecture

« Savoir lire ne consiste pas uniquement à savoir déchiffrer les signes graphiques qu'on a sous les yeux et à pouvoir les traduire en sons, il faut que l'élève lise sans effort de façon qu'il puisse saisir le sens de ce qu'il lit <sup>1</sup>. »

#### § 1. Difficultés de l'initiation à la lecture

L'initiation à la lecture se heurte aux difficultés suivantes :

1. Habitué depuis le début de sa scolarité à l'alphabet arabe, l'élève égyptien de douze ans se trouve soudain placé devant des caractères de forme toute nouvelle. De plus, il doit les déchiffrer en commençant par la gauche, alors qu'il est habitué à l'ordre inverse. Avant que ce changement ne devienne une habitude de la perception visuelle, il a de la peine à reconnaître les syllabes, lisant par exemple *li* au lieu de *il*.

2. Les mots du texte viennent d'être présentés à l'élève au cours de la leçon d'élocution, mais il n'en possède vraiment le sens que lorsqu'il peut les réemployer lui-même dans des phrases personnelles. Jusque-là, un mot nouveau n'est guère associé à l'objet qu'il recouvre. Or, une lecture qui n'éveille aucune représentation n'est qu'un exercice mécanique, dont le débutant ne perçoit pas l'intérêt et par conséquent de rendement fort médiocre.

3. La progression des manuels de lecture pour débutants employés en Egypte <sup>2</sup> n'est pas toujours parallèle aux leçons d'élocution ; l'élève y rencontre souvent des mots nouveaux, qui restent incompris malgré l'explication sommaire du maître.

4. Enfin, encore mal entraîné à prononcer les sons du français, l'élève commet dans le déchiffrement du texte d'innombrables fautes de prononciation et d'intonation (cf. p. 27 et suiv.) : il syllabe, s'interrompt au milieu d'un mot, se reprend, et finalement se décourage.

Pour être efficace, la lecture doit être une découverte, joyeuse, d'un nouveau mode de connaissance, d'autres visages de la réalité : le visage

<sup>1</sup> *Notes de pédagogie*, p. 109.

<sup>2</sup> Cf. p. 20 concernant les manuels.

concret, par l'exploration sensorielle — le visage sonore ensuite, par le mot et ses merveilleuses possibilités d'expression dans une phrase — le visage graphique enfin, qui fixe le signe de cette réalité.

### § 2. Comment surmonter ces difficultés

Plutôt que d'initier les élèves simultanément à la langue et à la lecture, il vaut mieux, au cours des deux mois qui suivent la période d'acquisition des sons français, concentrer nos efforts sur :

1. l'apprentissage de la langue qui fournit plus tard à la lecture une matière bien assimilée, dans l'esprit et dans la prononciation ;

2. l'initiation à l'écriture par des exercices graphiques qui familiarisent peu à peu l'élève avec les formes essentielles des caractères latins et avec leur orientation. A cet effet, on peut leur montrer des dessins d'objets courants, dont la légende indique le nom.

C'est au début du second trimestre de la première année préparatoire seulement que nous abordons systématiquement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les élèves lisent alors volontiers des phrases qui leur sont immédiatement accessibles, parce qu'ils en possèdent les éléments.

Nous en avons fait l'expérience dans des classes de débutantes, à l'Ecole préparatoire de commerce de Noubar, en 1955-1956. Nous n'y avons entrepris l'initiation à la lecture qu'en décembre ou janvier <sup>1</sup>. Les résultats ont été remarquables. Le retard initial, par rapport aux autres classes de débutants où la lecture avait été abordée dès les premières semaines, a été comblé en quatre ou cinq mois et le livre de lecture courante a été ouvert avant la fin de l'année scolaire.

### § 3. L'enseignement de la lecture aux débutants

Notre enquête a révélé que dix professeurs sur soixante-dix utilisent la méthode « synthétique » <sup>2</sup> qui consiste à enseigner d'abord les lettres de l'alphabet. De la lettre, ils vont à la syllabe (*b-a = ba*), puis au mot (*t-a = ta, b-l-e = ble : ta-ble*) et à la phrase.

Cette méthode série les difficultés, mais présente des inconvénients. Les lettres se prononcent différemment isolées ou réunies, et la syllabation fausse le rythme et l'intonation de la phrase.

Dix-huit professeurs sur soixante-dix recourent à la méthode « globale » <sup>3</sup> qui consiste à enseigner à lire aux élèves sans leur parler de lettres et de syllabes. De la connaissance d'une phrase simple, l'esprit arrive à la distinction des mots puis, par rapprochement et par comparaison, il découvre les syllabes dans les mots et les lettres dans les syllabes. Parti du complexe (la phrase), l'élève va au simple (l'élément graphique).

Cette méthode donne rapidement de bons résultats, mais exige un

<sup>1</sup> L'année scolaire commence, en général, au mois de septembre.

<sup>2</sup> Cf. CHARRIER et OZOUF, *Pédagogie vécue*, p. 180.

<sup>3</sup> *Id.*, *ibid.*, p. 184.

matériel scolaire abondant : tableaux muraux, écritcaux, etc. En outre, elle est plus efficace appliquée à des élèves apprenant leur langue maternelle, capables de comprendre facilement le sens des phrases qu'ils lisent.

Ces considérations nous ont conduit à adopter une méthode « mixte » ou « semi-globale », réunissant les avantages des deux méthodes évoquées et en écartant les inconvénients. Elle consiste à faire étudier, pendant les premières leçons, des mots isolés choisis dans un petit texte et en vue de l'étude d'un son (p. ex. *sur, dur, pur, mur*, etc. pour l'étude de *y*). Nous écrivons au tableau ces différents mots, isolément, puis en forme de phrases très simples que les élèves lisent globalement et dont ils comprennent le sens. Quarante-deux maîtres ont signalé les excellents résultats qu'ils ont ainsi obtenus.

Nous proposons un *manuel de lecture* qui répondrait aux principes de la méthode « mixte ». Dans les premières leçons figureraient sur la page de gauche le son à l'étude (d'après la progression établie p. 100) et des mots le contenant, dont les syllabes seraient très légèrement séparées de façon à faciliter le déchiffrage (p. ex. *la plu me, la lu ne*). Sur la page de droite figurerait, pour chaque leçon, un matériel verbal nouveau, illustrant l'étude du son qui est à l'ordre du jour (pour le son *á* p. ex., nous trouverions des images représentant *une dame, un sac, un chat, un rat*, etc.), suivi immédiatement d'une série de phrases où les mots retrouveraient leur visage normal (*le sac de la dame*).

Ce manuel pourrait être accompagné, dans sa première partie, de tableaux de lecture contenant plusieurs phrases dont l'élève pourrait découper et séparer les éléments, puis qu'il reconstruirait pour saisir les rapports syntaxiques qui en unissent les termes et l'ordre dans lequel ils sont placés. De la sorte :

a) les élèves ne commettraient pas ou très peu de fautes de prononciation, les mots lus ne contenant que des sons déjà étudiés ;

b) la compréhension des textes serait parfaite puisque nous n'introduirions que des mots et des phrases déjà connus ;

c) une liaison solide s'instaurerait entre le vocabulaire appris et la lecture ;

d) les élèves prendraient rapidement conscience de la facilité avec laquelle ils reconnaîtraient les mots, de la correction et de l'aisance de leur prononciation.

En *deuxième* et surtout en *troisième année préparatoire* les élèves peuvent rencontrer dans les textes quelques termes nouveaux, dont ils comprennent le sens grâce à une brève explication du maître et grâce au mécanisme de la compréhension intuitive qui naît souvent de l'insertion d'un terme inconnu dans un contexte dont le sens général est compris.

Ce mécanisme psychologique est à la base même de l'enrichissement du vocabulaire par la lecture personnelle. Les élèves sont encouragés à lire des livres se trouvant dans les bibliothèques scolaires et correspondant à leur âge, à leurs connaissances et à leur sexe. Mais nos bibliothèques scolaires

sont extrêmement pauvres en livres français, comme le mentionne le compte rendu du 8 novembre 1958 : « On a remarqué que les bibliothèques des écoles, notamment celles des classes, ne contiennent, pour la plupart, aucun livre français ; quand il y en a, ce sont de vieux livres scolaires ou ne convenant nullement à nos élèves. » Malgré les décisions prises alors de « réserver une partie du budget affecté à la bibliothèque à l'achat de livres français qui serviraient à alimenter d'abord la bibliothèque de chaque classe, ensuite la grande bibliothèque de l'école », les professeurs de français déploreraient encore en 1962 ce manque de ressources : trente-deux n'ont pas à leur disposition les livres qui conviendraient aux débutants ; onze ont mentionné que la bibliothèque de leur école manquait de livres français pour les élèves du degré moyen ; quatorze pour les élèves du degré supérieur. Seuls vingt-trois ont déclaré disposer d'une bibliothèque dans chaque classe. Cette lacune, fâcheuse, devrait être comblée. Lors de nos nombreuses visites de classes suisses, dans le canton de Neuchâtel, nous avons eu l'occasion de voir dans chacune d'elles une bibliothèque à l'usage des élèves. On contrôle leurs lectures dont on leur demande de temps à autre de présenter en classe un petit compte rendu.

#### § 4. La leçon de lecture

1. Au début de la leçon, nous lisons nous-même, lentement, phrase par phrase, le texte que devront lire les élèves.

2. Dans les classes de débutants nous invitons tous les élèves à répéter ensemble après nous phrase par phrase, en ayant soin de corriger les fautes de prononciation et même de reprendre la phrase s'il le faut.

3. Les élèves lisent ensuite à tour de rôle ; la diction doit être modérément expressive, toujours naturelle.

4. Nous avons intérêt à procéder *paragraphe par paragraphe*, au lieu d'aborder d'emblée l'étude d'un ensemble trop copieux. Ainsi, grâce aux questions posées à propos de chaque idée importante d'un paragraphe, nous aidons l'élève à prendre conscience intuitivement de la façon dont les phrases s'ordonnent et les paragraphes s'enchaînent dans un ensemble où l'argumentation progresse logiquement.

5. Nous avons recours de temps en temps à la *lecture silencieuse*. L'élève, qui sait bien lire, doit saisir le sens d'un texte sans le prononcer. La compréhension est vérifiée par une série de questions portant sur le texte, posées après quelques minutes de lecture silencieuse, et qui exigent des réponses de style correct. Habitué à saisir le contenu d'un texte et le jeu des idées, l'élève prend plaisir à cet exercice.

#### B. L'écriture

La période d'initiation au français étant purement orale, l'enseignement de l'écriture ne commence qu'à la seconde moitié de la première

année préparatoire. Le débutant ignore les caractères latins, bien que, après quatre ou cinq mois d'exercices, il en ait une perception visuelle nette et commence à en tracer les premières lignes.

### § 1. *Type d'écriture à adopter*

On sait que l'écriture française présente généralement deux formes :

1. « cursive » ou liée (*a, b, c, d*) ;
2. « script » ou d'imprimerie (*a, b, c, d*).

Notre enquête <sup>1</sup> montre que dix-huit professeurs seulement adoptent le second type, tandis que cinquante-deux commencent directement par le premier. Pourtant l'écriture « script » offre les avantages suivants :

- a) les lettres sont semblables à celles des textes imprimés dans les manuels des élèves ;
- b) elle est simple, nette et très lisible ;
- c) elle est d'exécution facile, les seuls éléments utilisés étant le cercle et la ligne droite.

Elle n'est évidemment pas assez rapide pour l'usage courant ; nous passons donc ensuite à la « cursive », selon les Instructions officielles : « On adoptera, en principe, l'écriture cursive droite, mais on pourra avoir avantage à faire les premiers essais en script <sup>2</sup>. »

Le passage d'une écriture à l'autre se fait assez facilement.

### § 2. *Premiers exercices*

Nous commençons par écrire de simples phrases au tableau en demandant aux élèves de les copier dans leur cahier. Tout en traçant les phrases-modèles, nous attirons l'attention des élèves sur la manière de former les lettres. Nous les surveillons de près pendant qu'ils écrivent, en circulant entre les tables et en faisant les corrections nécessaires. Chaque élève est rendu attentif à ses erreurs. Des *fiches correctives*, établies ensuite, permettent aux élèves de reprendre les difficultés non vaincues.

L'écriture doit être surveillée durant toute la scolarité de l'élève, ce qui semble ne pas être toujours le cas dans certaines de nos écoles égyptiennes, comme l'atteste cette remarque : « Il est regrettable d'avouer que dans nos écoles on accorde une importance secondaire à l'enseignement de l'écriture ; il est complètement négligé dès que les élèves apprennent à former leurs lettres. Pourtant il ne faut jamais perdre de vue ceci : des cahiers bien tenus et des devoirs bien écrits et corrigés, témoignent toujours du zèle du maître, et disposent favorablement les inspecteurs à son égard <sup>3</sup>. »

<sup>1</sup> Réponse 8 de l'enquête.

<sup>2</sup> *Directives*, p. 3.

<sup>3</sup> *Notes de pédagogie*, p. 130.

## VI

### L'orthographe

#### § 1. Problèmes

L'orthographe française est compliquée pour les Français eux-mêmes. A plus forte raison, son étude pose à nos élèves de sérieux problèmes.

1. Pour un élève de douze ans qui apprend à écrire le français, hors d'un territoire francophone, la graphie des mots est toute nouvelle. Autour de lui, journaux, enseignes, réclames, livres proposent à son regard des signes très différents.

2. Des sons qui peuvent être presque identiques en français et en arabe, ne s'écrivent pas de la même façon. Les accords ne sont pas les mêmes, le genre des mots peut différer (cf. p. 53 et suiv.).

3. La sensibilité auditive, c'est-à-dire la faculté de distinguer nettement deux sons voisins, commande la correction de la prononciation, car on ne reproduit correctement que ce que l'on a au préalable entendu distinctement. Elle commande ultérieurement la correction de l'orthographe ; car de nombreuses confusions orthographiques proviennent d'un entraînement insuffisant au repérage des sons exacts. Les six ans d'enseignement en arabe qui précèdent ont certes développé l'attention auditive, mais ils ont familiarisé l'élève avec des éléments sonores souvent différents de ceux du français (cf. p. 27 et suiv.).

4. Contrairement à l'orthographe arabe l'orthographe française s'écarte sensiblement de la phonétique : l'exemple d'*oiseau*<sup>1</sup> prononcé *wázo*, est significatif.

#### § 2. Buts de l'enseignement de l'orthographe

D'après les Instructions officielles du Ministère de l'éducation et de l'enseignement, l'enseignement de la dictée vise<sup>2</sup> :

a) à apprendre à l'élève l'orthographe correcte des mots ;

<sup>1</sup> Cf. Ferdinand de SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, p. 52.

<sup>2</sup> *Notes de pédagogie*, p. 137.

b) à lui permettre d'appliquer les règles grammaticales apprises (conjugaison de verbes, règles d'accord, etc.).

Il faut donc que l'exercice de dictée permette :

1. le contrôle de l'acquis (vocabulaire ou grammaire) ;
2. la fixation par le réemploi des usages orthographiques ;
3. la mise au point, sur le plan intellectuel, des structures sémantiques (synthèse globale du sens de la phrase à partir des signes indépendants qui la constituent).

### § 3. *L'acquisition d'une orthographe correcte*

Il convient de mettre rapidement l'élève en mesure de bien distinguer les sons par des leçons de phonétique. L'apprentissage de la lecture est d'une importance capitale pour celui de l'orthographe. Qui a mal appris à lire risque malheureusement de mal écrire. Aussi consacrons-nous deux mois uniquement à cette initiation. L'exercice de dictée doit contenir exclusivement des mots qui appartiennent au vocabulaire de base, déjà présentés pendant les leçons d'élocution et de lecture. C'est dire l'étroite liaison qui doit exister entre les exercices de prononciation, d'élocution, de lecture et d'orthographe. Il ne faut jamais demander à l'élève d'écrire un mot qu'il ne connaît pas encore. Ces principes sont ceux de la méthode « préventive » qui, selon Charrier et Ozouf <sup>1</sup>, consiste non à corriger, mais à empêcher les fautes commises par l'élève.

### § 4. *Comment enseigner l'orthographe*

Nous initiions les élèves à l'orthographe par la dictée de mots simples et de petites phrases extraites des leçons de lecture, en évitant de placer cet exercice après les leçons d'élocution consacrées exclusivement à un travail oral.

L'exercice vise à renforcer le mécanisme d'association entre les signes écrits et leur prononciation. Dans les premières séances, le texte demeure sous les yeux des élèves qui peuvent y rechercher le mot dicté et le copier. Peu à peu, les élèves se passent du secours immédiat de la vue et s'habituent à chercher dans leur mémoire la transcription des mots dictés.

En deuxième année préparatoire, une séance hebdomadaire est réservée aux exercices d'orthographe et nous continuons à maintenir cette liaison étroite entre lecture et orthographe. Les dix dernières minutes de la leçon de lecture sont consacrées à un petit exercice orthographique portant sur une difficulté unique, dans une phrase de quelques mots, tirée du texte de lecture ou s'en inspirant.

<sup>1</sup> CHARRIER et OZOUF, *op. cit.*, p. 241, 242.

Les dictées proprement dites sont courtes et préparées par les élèves. Les termes sont choisis parmi les mots étudiés lors des leçons d'élocution ; mais la concordance entre le vocabulaire de ces deux types d'exercice n'est pas automatique ; si nous pouvons faire apprendre aux élèves, dans l'heure d'élocution, des termes usuels d'orthographe complexe, nous devons, en orthographe, commencer par les termes qui n'offrent pas de difficultés graphiques.

Nous nous inspirons également du programme de grammaire et évitons soigneusement d'introduire dans les dictées des difficultés grammaticales non encore étudiées.

En classe, nous lisons toujours, aux élèves, le texte qui leur sera dicté, avant qu'ils n'apprennent la graphie des vocables et nous attirons leur attention sur certaines particularités orthographiques au moyen des rapprochements avec des mots déjà connus, ou en faisant rappeler une règle grammaticale et l'exemple type qui lui est associé (cf. p. 108).

En troisième année préparatoire et durant le cycle secondaire, l'exercice d'orthographe comprend des « dictées raisonnées » dont le texte exige l'application des règles étudiées en grammaire et la connaissance de quelques particularités de l'orthographe d'usage.

Nous recourons, à ce niveau, à la « dictée dirigée » qui consiste à amener les élèves à surmonter les difficultés orthographiques par le raisonnement et l'analyse. La dictée est fixée à l'avance et préparée par les élèves. Au début de l'exercice nous lisons le texte entier aux élèves en articulant bien les mots et en respectant la ponctuation. Ensuite, nous commençons à dicter lentement, en répétant deux fois chaque membre de phrase. Nous rappelons la particularité orthographique contenue dans un mot difficile ou la faisons deviner. Par exemple, rencontrant « tapis », nous disons aux élèves : « attention, il y a dans ce mot un *s* final qui ne se prononce pas ». Pour « studieux », nous pouvons dire en passant : « studieux et heureux ont la même terminaison », etc.

Si une règle de grammaire se présente, nous en avertissons les élèves et les invitons à redoubler d'attention : « attention, nous rangeons s'écrit comme nous mangeons » ; ou bien : « attention à l'accord de l'adjectif », etc.

Parfois ce sont les élèves eux-mêmes qui rappellent telle règle orthographique. L'un d'eux est chargé d'élucider à haute voix toutes les difficultés concernant les verbes. Un autre s'occupe de l'accord des adjectifs, un troisième de l'accord des substantifs, etc. Ainsi, dans une phrase telle que *les filles studieuses réussissent aux examens*, l'élève qui s'occupe des substantifs dit : *filles*, nom commun, f. pl., donc terminaison *s*. L'élève chargé de l'accord de l'adjectif dit : *studieuses*, adj. qualif., s'accorde avec *filles*, f. pl., donc terminaison *es*. Pour le verbe, de même : *réussissent*, verbe *réussir*, 2<sup>e</sup> groupe, s'accorde avec le sujet *filles*, 3<sup>e</sup> p. pl., au présent, donc terminaison *ent*.

Cette façon de procéder surprend d'abord les élèves, car ils ne savent pas quelles sont les difficultés à élucider. Nous les indiquons alors successivement et montrons comment les résoudre. Petit à petit l'habitude s'acquiert et l'élève désigné s'arrête spontanément à toutes les difficultés.

Plus tard, l'élève signale seulement la difficulté sans développer la solution que les élèves doivent trouver eux-mêmes.

La « dictée dirigée » habitue l'élève à réfléchir avant d'écrire. Elle est appliquée par cinquante-quatre professeurs interrogés<sup>1</sup> et, de l'avis unanime, elle donne d'excellents résultats. Seize maîtres n'en ont pas fait usage parce qu'ils l'ignoraient.

Nous n'avons recours à la « dictée de contrôle » (non préparée) qu'une fois par mois, à condition que le texte proposé ne contienne aucune nouveauté linguistique.

### § 5. Correction des exercices

Mieux vaut une dictée de quelques lignes contenant des phrases simples attentivement corrigées que celle d'un texte copieux, superficiellement étudié et sommairement corrigé.

Pour les élèves du *cycle préparatoire*, un mot mal orthographié est biffé et écrit correctement en interligne, en marge ou à la suite de la dictée. L'élève le recopie plusieurs fois et le note dans un *carnet d'orthographe*.

Pour les élèves du *cycle secondaire*, nous soulignons simplement les fautes à l'encre rouge, et la correction est collective. Nous relisons le texte en justifiant l'orthographe des mots, en attirant l'attention sur ses difficultés et en rappelant les règles grammaticales appliquées dans le texte dicté.

Pour les fautes d'usage, les élèves transcrivent plusieurs fois les mots mal orthographiés. Pour les fautes de syntaxe, le mot est accompagné du membre de phrase qui en explique l'orthographe (le verbe avec son sujet, l'adjectif ou le participe passé avec le nom auquel il se rapporte, etc.). L'élève est invité à mettre à côté de chaque erreur une petite remarque qui justifie la correction en lui rappelant la règle omise : p. ex. « elle est partie hier (le participe passé, conjugué avec l'auxiliaire *être*, s'accorde avec son sujet ; le sujet *elle* est féminin, donc partie) ».

La correction faite, l'élève note dans son carnet d'orthographe les mots de la dictée qu'il a écrits faux. La moitié de chacune des pages est réservée à l'orthographe d'usage, l'autre à l'orthographe grammaticale. Ayant toujours ce carnet à disposition, l'élève peut, chaque fois qu'il en a l'occasion, répéter les mots de graphie difficile.

### § 6. Fiches d'orthographe

Connaissant le genre de fautes commises par chaque élève, nous leur donnons des fiches qui leur permettent de s'appliquer individuellement à combler leurs lacunes. Chaque fiche concerne une seule difficulté orthographique. En voici quelques exemples :

<sup>1</sup> Réponses 11 et 12 de l'enquête.

a) indiquer la dernière lettre de chacun des mots suivants : les caillou., les trou., les feu., les neveu., etc. ;

b) dire s'il s'agit de *a* ou de *à* : nous sommes ... l'école ; demain nous irons ... la garç ; il ... fini son travail ; elle ... une belle robe ; etc.

Ces fiches ne sont malheureusement utilisées que par trois des maîtres interrogés <sup>1</sup>. Or, elles sont efficaces. Rappelons que M. R. Dottrens les a introduites à l'école expérimentale du Mail à Genève, puis dans les autres écoles genevoises, et qu'elles ont largement contribué à résoudre, autant que faire se peut, le problème de l'orthographe dans le canton de Genève <sup>2</sup>.

Ainsi conçu, l'exercice d'orthographe n'est plus seulement un exercice de mémoire, mais un exercice de réflexion et de contrôle.

<sup>1</sup> Réponse 23 de l'enquête.

<sup>2</sup> Cf. DOTTRENS, *L'enseignement individualisé*.

## VII

### La composition

Les exercices de composition occupent une place importante dans l'enseignement du français aux élèves égyptiens. « Ils auront pour but, disent les Instructions officielles du Ministère de l'éducation et de l'enseignement, d'accroître les moyens d'expression des enfants et de donner à leur style de la variété et de la souplesse <sup>1</sup>. »

Cependant, de l'avis de soixante-cinq professeurs sur soixante-dix, les travaux de composition de leurs élèves accusent, à tous les degrés, une grande insuffisance <sup>2</sup>.

#### § 1. Causes d'insuffisance

Insistons d'abord sur le fait que l'exercice de composition s'inscrit dans la suite des autres disciplines mentionnées plus haut : grammaire, vocabulaire, élocution, lecture et orthographe. Une bonne préparation en ces matières contribue au succès de l'exercice de composition. Les causes attribuées à la faiblesse de ce dernier le montrent bien :

1. « Nos élèves... n'ont à leur disposition que des mots séparés et très peu de tournures de phrases pour s'exprimer. » Or, l'apprentissage d'un vocabulaire de base bien adapté (cf. p. 131 et suiv.) et des structures essentielles de la langue (cf. p. 146 et suiv.) fournissent des moyens d'expression plus faciles et plus riches.

2. « L'heure de français consiste généralement dans nos écoles en un monologue plus ou moins indigeste qu'on débite aux élèves, ou en un simple exercice de traduction. » Ce défaut a été aussi mentionné par les inspecteurs dans le compte rendu du 8 novembre 1958 : « Le plus saillant (des défauts constatés) est l'abus de la traduction en arabe là où bien souvent on pourrait facilement substituer à ce mode d'expliquer l'emploi des moyens audio-visuels. » Il est clair que si les élèves ne prennent pas une part active à la leçon, qui doit être faite uniquement en français, ils ne peuvent exercer leur élocution.

<sup>1</sup> Directives, p. 20.

<sup>2</sup> Réponse 13 de l'enquête.

3. « Nous faisons trop consister, dans nos écoles, l'étude du français dans l'étude de la grammaire et de l'orthographe. » Or, négliger les exercices oraux, c'est précisément provoquer la faiblesse des travaux de composition.

## § 2. Comment enseigner la composition

### A. Au cycle préparatoire

Il serait illogique de demander aux élèves de première année préparatoire de rédiger une composition. Dans la seconde moitié de cette *année d'initiation*, les seuls éléments écrits qui peuvent intervenir sont, d'une part, la copie au tableau, par le maître, de quelques mots nouveaux étudiés au cours des leçons d'élocution ; d'autre part, la copie au tableau, par le maître, pendant les dernières minutes de cette leçon, de la phrase type que l'on vient d'étudier. Les élèves sont invités à copier ces phrases dans leur cahier dès qu'ils sont capables de bien écrire les caractères latins.

Au début de la *deuxième année préparatoire*, on initie les élèves à écrire correctement une *phrase simple*. D'abord nous les habituons à former des phrases complètes répondant à des questions simples : Qu'est-ce que c'est ?... De quelle couleur est... ? Quelle est la forme de... ? En quoi est... ? Comment est... ?, etc. Plus tard, nous leur demandons de former des phrases à partir d'un groupe d'éléments (sujet — verbe *être* — attribut, ou sujet — verbe — complément ; ex. : *noir - le sac - est ; mange - la pomme - le garçon*). Les fiches éditées par la Société pédagogique romande (Suisse) fournissent de nombreux exercices de ce genre : phrases à construire, à lier, à compléter, etc.

Ayant appris à combiner des phrases, l'élève est initié à la *construction d'un paragraphe* par le truchement d'un « questionnaire ». Autour d'un thème inspiré par les précédentes leçons d'élocution, nous composons des questions précises auxquelles il s'agit de répondre par des phrases complètes, qui s'enchaînent et dont l'ensemble forme un texte. Ce dernier est reproduit oralement, puis, une fois noté au tableau, par écrit. Nous habituons les élèves à la précision, à la variété et à la sûreté d'expression, sans rester esclave de notre préparation écrite. Car une certaine liberté est nécessaire et il convient d'accepter les phrases les plus intéressantes, même si la rédaction s'en trouve sensiblement modifiée. Au cours de la transcription du texte au tableau sont résolues, par des remarques rapides et en collaboration avec les élèves, quelques difficultés orthographiques.

Un exercice de fixation par la lecture, puis par la copie du texte, termine la leçon. S'il n'est pas trop difficile, celui-ci peut être ultérieurement utilisé pour la leçon d'orthographe.

Cette méthode de « composition par questionnaire » est adoptée par cinquante-huit des professeurs interrogés<sup>1</sup>. Onze autres, volontairement

<sup>1</sup> Réponse 14 de l'enquête.

ou non, ne l'appliquent pas. Voici un exemple tiré des travaux de nos élèves de la deuxième année préparatoire<sup>1</sup>. Le thème choisi était « ma montre », et les questions : — Avez-vous une montre ? — Comment est-elle ? — A-t-elle un bracelet ? Comment est-il ? — Combien d'aiguilles a-t-elle ? — Que marque la petite aiguille ? — Que marque la grande aiguille ? — Vous est-elle utile ? Pourquoi ?

Texte obtenu : « J'ai une montre. Elle est belle et ronde. Elle est en or. C'est mon père qui me l'a offerte pour ma fête. Elle a un bracelet en cuir. Elle a deux aiguilles. La petite aiguille marque les heures. La grande aiguille marque les minutes. Une troisième aiguille marque les secondes. J'aime beaucoup ma montre. Elle m'est très utile parce qu'elle m'indique le temps. »

Ce type d'exercice se prolonge en troisième année préparatoire, mais la préparation orale en commun est peu à peu éliminée et les questions posées engagent l'élève à former lui-même le texte.

### *B. Au cycle secondaire*

Une fois l'élève habitué à former et à grouper des phrases correctes, on aborde la composition proprement dite. L'écolier de quinze ans possède alors, pour exprimer ses idées, un vocabulaire de base et il a suffisamment développé ses facultés de jugement et de raisonnement pour pouvoir les coordonner logiquement.

Mais le passage de l'expression orale à l'expression écrite ne saurait être automatique. Si la rédaction comporte une utilisation des acquisitions de langue, la mise en ordre logique des idées et la recherche de l'expression juste, elle exige aussi une mise en jeu de toutes les ressources de l'imagination, de la sensibilité et de l'expérience personnelle. Alors que le langage oral peut manifester une certaine fantaisie dans l'enchaînement des idées (répétitions, interjections, phrases décousues, éléments parasites du type « n'est-ce pas », « voilà », « eh bien ! », « vous comprenez »), la langue écrite exige l'emploi de phrases précises, correctes et qui s'enchaînent dans un ordre logique. Là résident la valeur éducative des exercices de composition, et aussi leur difficulté. Pour surmonter cette dernière, il convient :

1. de proposer comme sujets des thèmes fondés sur une expérience vécue (sauf évidemment ceux qui font volontairement appel à l'imagination pure) : sujets empruntés à la vie scolaire ou familiale, récits d'événements de la vie quotidienne, comptes rendus d'une visite, d'une excursion, d'une exposition, d'une lecture, etc. De temps en temps l'élève a la liberté de choisir lui-même un sujet et de le traiter comme il l'entend, procédé qui, selon cinquante-deux professeurs, engendre les meilleurs travaux<sup>2</sup> ;

2. d'encourager, par une préparation intelligente, l'expression personnelle spontanée. Les activités coopératives, la correspondance interscolaire

<sup>1</sup> Ecole de commerce de Noubar, 1955-1956.

<sup>2</sup> Réponse 15 de l'enquête.

et le journal de classe, dont il sera question plus loin, constituent à cet égard d'excellentes motivations ;

3. d'insister pour obtenir un style écrit proche de celui de la langue parlée, c'est-à-dire simple, non littéraire.

La marche à suivre est la suivante :

a) ayant choisi un sujet adéquat à l'âge, au sexe et aux intérêts des élèves, nous le leur annonçons quelques jours à l'avance, afin que ceux qui le désirent puissent réunir des idées hors de l'école ;

b) le jour de la composition venu, une préparation orale en classe s'impose pour orienter les recherches des élèves et éviter tout effort superflu. Le vocabulaire essentiel afférent au thème choisi est rappelé par une série de phrases. Nous suggérons des idées, nous aidons les élèves à préciser leurs intentions et à mobiliser leurs souvenirs, en nous gardant d'une préparation trop poussée qui conduirait à l'élaboration d'un cadre trop rigide ou d'expressions élichées, comme c'est parfois le cas : « Dans nos écoles, on a tendance à dicter la composition au lieu de la faire faire par les élèves, sous prétexte que ce modèle les aide à bien écrire. Cette méthode, loin de rendre service aux élèves, les pousse à la paresse, car ils se contentent d'étudier par cœur le texte dicté et n'essaient jamais d'exercer leurs facultés (réflexion et imagination) <sup>1</sup> » ;

c) après la préparation orale où nous avons discuté les grandes divisions du sujet (introduction, développement et conclusion), les élèves rédigent la composition dans un cahier, dont la page droite reste blanche.

### § 3. Correction

La correction doit renseigner l'élève sur la valeur de son travail, lui faire reconnaître les fautes commises et, surtout, le rendre capable de les éviter à l'avenir.

Il ne s'agit donc pas de souligner à l'encre rouge les constructions vicieuses et les incorrections, mais de signaler les fautes les plus graves en écrivant en marge quelques remarques succinctes, toujours très précises. Gardons-nous de tout biffer, sous prétexte que le développement n'est pas correct ou que les réflexions ne sont pas celles que nous avions prévues ; notons un « bien », un « très bien » en regard d'un passage clairement écrit, d'une remarque intéressante, d'une idée juste. Une fois tous les travaux corrigés nous signalons les fautes communes à l'ensemble de la classe. Tour à tour, les élèves sont invités à reconnaître et à corriger leurs fautes de grammaire et d'orthographe. Pour susciter l'émulation, nous signalons la meilleure composition et nous en lisons en classe les passages les plus réussis. Chaque élève met alors au net sa composition sur la page de droite.

<sup>1</sup> *Notes de pédagogie*, p. 155.

## § 4. Motivations

### 1. Les activités coopératives

« Pour créer l'esprit de coopération et de collaboration chez les élèves, mentionnent les inspecteurs de français dans la note du 8 novembre 1958, nous conseillons le travail d'équipe. On partage l'effectif de la classe en un certain nombre de groupes de forces égales. Chaque groupe comprend cinq élèves par exemple, dont le fort, le moyen et le faible. L'élève de chaque groupe traitera une partie du sujet, le groupe présentant ainsi une seule composition. »

L'exercice par équipes n'est profitable qu'avec des élèves du degré supérieur (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années secondaires). Il les incite aux recherches personnelles. Vingt-deux professeurs de français partagent notre opinion<sup>1</sup>; quarante-huit n'ont pas tenté l'essai.

Voici à titre d'exemple, la marche suivie par nos élèves de troisième année à Noubar, sur le thème « le coton ». Les seize élèves furent réparties en quatre groupes. L'un s'occupait de la culture et de la cueillette, le second de l'égrenage et du pressurage qui fournit l'huile et les combustibles, le troisième de la filature et du tissage. Auparavant, les élèves ont visité les usines de Méhalla El Kobra. Un quatrième groupe fut chargé d'étudier l'exportation du coton et son rôle dans la vie économique du pays.

Le texte, élaboré dans une ambiance de recherches personnelles, était accompagné de photos : champs de coton, cueillette, usines de filature et de tissage, chargement des sacs de coton sur un cargo, etc.

### 2. La correspondance interscolaire

Un nombre restreint d'élèves apprennent le français par intérêt pur pour la langue ; la plupart le font parce que l'étude leur en paraît plus facile que celle de l'allemand ou de l'anglais ; par obligation, le choix ayant été fixé par les parents ; en prévision d'études universitaires où le rôle du français est important (notamment lettres ou droit) ; enfin parce que la langue française, par sa finesse, paraît correspondre mieux qu'une autre langue étrangère au sexe féminin<sup>2</sup>.

Mais quelle que soit la raison de leur choix, les élèves doivent y trouver intérêt. S'ils peuvent correspondre avec des élèves de leur âge et de leur sexe d'un autre pays, leur curiosité est éveillée, puis satisfaite. Ainsi lors de notre séjour en Suisse, nous avons pu instituer une correspondance entre des élèves du collège de Colombier (canton de Neuchâtel) et certains élèves égyptiens. Voici, à titre d'exemple, une lettre écrite par une élève suisse de dix ans, de la quatrième année primaire, à une élève égyptienne de la première année secondaire :

<sup>1</sup> Réponse 16 de l'enquête.

<sup>2</sup> Réponse 24 de l'enquête.

Chère amie égyptienne,

Je t'écris depuis la Suisse. J'habite Colombier dans le canton de Neuchâtel. Mon village est situé au bord du lac de Neuchâtel. En été, je vais me baigner et en hiver, je fais du ski, car nous avons de la neige. Mon pays est formé de plaines, de plateaux et de montagnes. Les plus hautes s'appellent les Alpes et sont recouvertes de neige toute l'année. Dans notre pays, il y a beaucoup d'horlogers. Il y a aussi des agriculteurs qui cultivent des céréales, des betteraves, des carottes, des pommes de terre. Si tu voyais en été les champs de blé dorés par le soleil, tu trouverais certainement cela magnifique. Il y a aussi des vigneron qui cultivent la vigne. Je pense que tu connais comme moi le raisin, et que, appréciant aussi ce fruit délicieux, tu en manges beaucoup.

Comme chez toi, nous avons aussi des collèges, gymnases, universités. Nos maisons ont des toits en pentes recouvertes de tuiles car nous avons souvent de la pluie et de la neige...

En Suisse, nous parlons quatre langues : l'allemand, le français, l'italien et le romanche. Je ne sais pour le moment que le français.

Grâce à la télévision j'ai déjà pu regarder des vues de ton pays. J'ai admiré les Pyramides qui sont nombreuses, et je sais que la Pyramide de Chéops, appelée la Grande pyramide, est une des sept merveilles du monde.

J'aimerais beaucoup que tu me décrives ton beau pays, car je voudrais le connaître.

Je t'envoie mes meilleures amitiés.

La valeur éducative d'une telle lettre est indéniable. Elle illustre la liaison entre langue et civilisation dans l'enseignement du français en Egypte, déclarée nécessaire (cf. p. 18).

Avec les lettres de leurs camarades suisses les élèves égyptiens ont reçu des photos, des mots croisés, des jeux, etc.

Pour que cette correspondance interscolaire ait pleine valeur, nous l'organisons nous-même, demandant aux élèves qui le désirent de lire à leurs camarades telle lettre ou tel passage intéressant. Les extraits caractéristiques (concernant en particulier la langue et la civilisation) peuvent être copiés dans un cahier *ad hoc*.

Outre le profit qu'en tire la classe du point de vue de l'apprentissage de la langue, la correspondance scolaire ainsi conçue permet aux élèves de sentir et d'apprécier l'importance de l'étude des langues pour les relations humaines, de découvrir de nouveaux horizons, en un mot de développer leur personnalité <sup>1</sup>.

Utile pour la formation des élèves, cette correspondance l'est encore davantage pour la formation des professeurs qui peuvent échanger leurs points de vue avec les enseignants d'autres pays, recevoir des revues pédagogiques, des journaux, des informations sur les nouvelles méthodes d'enseignement.

<sup>1</sup> Les professeurs de français en Egypte qui désireraient procurer à leurs élèves des correspondants français peuvent s'adresser au *Service français de la correspondance scolaire internationale*, Institut pédagogique national, 29, rue d'Ulm, Paris V<sup>e</sup>. Ce service s'attache à procurer à chacun le partenaire le plus adéquat en tenant compte du sexe, de l'âge, du milieu social, des études et des goûts dominants. Il est en relation avec les autres bureaux nationaux, membres de la *Fédération internationale des organisations de correspondances et d'échanges scolaires*, les organismes internationaux et les services culturels et étrangers.

### 3. *Le journal de classe*

Le journal de classe améliore les travaux de composition. Les textes qui le composent sont choisis parmi les meilleurs travaux. Ils peuvent être individuels — textes libres que leurs auteurs lisent à leurs camarades, un vote désignant ceux qui seront retenus — ou collectifs : compte rendu d'une visite de monument ou d'usine, d'excursion ou de voyage, histoire composée et écrite par le groupe, etc.

Les textes retenus et mis au point sont assemblés en un journal, en exemplaire unique qui circule de main en main, ou photocopié, ou encore imprimé, ce qui, à la joie du travail bien fait, ajoute la possibilité de le distribuer aux parents et aux amis.

Quarante-trois professeurs de français en ont fait l'expérience avec grand profit<sup>1</sup>. Citons, à titre d'exemple, un texte paru dans le journal de nos élèves de la première année secondaire de Noubar :

Je suis une petite fille qui a la chance d'avoir une maman. Pendant quelques mois elle a été absente et je me suis alors rendu compte à quel point les enfants qui n'en avaient plus étaient malheureux.

Qui vient me réveiller le matin avec un mot gentil ? C'est maman ! Qui prépare mes habits ? Qui fait le petit déjeuner ? C'est maman !

Quand je rentre de l'école, maman est toujours là pour m'accueillir. Elle m'aide à faire les tâches.

Je suis bien contente d'avoir une maman encore jeune et qui me comprend. Elle est très bonne pour moi. Pour lui faire plaisir, je me donnerai de la peine aux examens.

<sup>1</sup> Réponse 17 de l'enquête.

## VIII

### La traduction

Sous forme de thème et de version, la traduction familiarise les élèves avec les mots et les tours de la langue française.

Cet exercice ne commence qu'en première année secondaire <sup>1</sup>. Il permet de contrôler la compréhension et le maniement du vocabulaire acquis. En deuxième et troisième années secondaires, quand les élèves possèdent assez bien la langue courante, il prend toute sa valeur et devient aussi un exercice d'acquisition.

#### § 1. Difficultés

Les difficultés sont d'ordre intrinsèque (structures syntaxiques et sémantiques) ou extrinsèque (différences dans le genre de vie).

##### 1. Structures syntaxiques et sémantiques

a) La traduction établit un rapport constant entre pensée et expression, aussi bien dans la langue de départ que dans celle d'arrivée. Il faut, c'est bien connu, traduire les idées et non les mots. Or, dans certains cas, la pensée peut ne pas être la même en français qu'en arabe. En remontant des mots à la pensée, il est bon, chaque fois que nous pressentons des difficultés, de dégager le sens fondamental. Souvent il s'exprime par un mot étranger au texte, que Ch. Bally a appelé le « terme d'identification » <sup>2</sup> et qui est généralement le synonyme le plus simple ; mais il arrive aussi qu'il soit difficile à concrétiser parce qu'inhérent à toute la phrase.

Supposons que le texte à traduire comporte une phrase telle que « qu'est-ce que vous fabriquez ? ». Le contexte pourrait évidemment autoriser la traduction *maq:dhq: tášnâ* si nous nous adressons à un industriel. Mais si nous avons affaire au sens figuré, qui est aussi légèrement péjoratif, la traduction sera très différente, p. ex. *maq:dhq: tahtari* <sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Cf. Programmes officiels pour l'année scolaire 1961-1962.

<sup>2</sup> BALLY, *Traité de stylistique française*, I, p. 16.

<sup>3</sup> Cf. VINAY et DARBELNET, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris, Didier, 1958, p. 66.

b) En comparant pensée et expression, nous constatons qu'une idée correspond parfois non à un, mais à plusieurs mots. La traduction est donc fautive si nous traitons comme deux unités deux mots qui n'en font qu'une : *une bonne femme* n'est pas *sajjēda ṭajjēba* ! Si un élève traduit *il est parti sur-le-champ* par *dhahāba ilā l ḥāqli*, c'est qu'il n'a pas compris cet emploi de *partir sur-le-champ*, mais en a traité les éléments comme autant d'unités distinctes, en accordant à chacune sa valeur originelle.

c) Outre cette distinction entre le sens littéral et le sens figuré du mot, il en existe une autre qui n'est pas moins capitale : celle qui permet de distinguer les « faux-amis »<sup>1</sup>. On entend par là des mots de même origine qui ont évolué séparément et pris des sens différents : p. ex. *opresser* est physique, *opprimer* est moral. Ces deux mots n'ont donc pas même valeur, tandis que *d-āghāṭā* est à la fois physique et moral.

d) Non moins importante est la distinction entre le sens « intellectuel » et le sens « affectif »<sup>2</sup> du mot. *Petit* est intellectuel dans *garçon petit*, mais affectif dans *petit bonheur*. En arabe, les deux sens sont traduits par deux mots différents : *ṣāghīr* (intellectuel) et *qālīl* (affectif).

## 2. Genre de vie

En certains cas, les difficultés de traduction proviennent de différences entre le genre de vie. Le français *mie*, par exemple, n'a pas d'équivalent exact en arabe, où *lub* signifie la « partie intérieure » et peut s'appliquer à toute autre chose que le pain : *lubbu l ḥubzi* « la mie », *lubbu l baṭṭiḥi* « l'intérieur de la pastèque ». La *croûte* et la *mie* qui caractérisent le pain « français » ne sont pas distinguées dans le pain arabe, sorte de galette plate ; d'où aussi l'absence d'équivalents aux termes *croûton*, *casser la croûte*, *casse-croûte*. Le mot *ḡelbaḥ* qui est une sorte de chemise longue, portée par les hommes, n'a pas d'équivalent en français et ne peut être traduit. La difficulté lexicographique reflète ici une réalité de la vie quotidienne, et non un caprice de la langue.

### § 2. Exercices de stylistique comparée

Préalablement aux thèmes et versions, des exercices de stylistique comparée permettent à l'élève de reconnaître et de classer les différences caractéristiques existant entre le français et l'arabe.

Les exercices que nous donnons à titre d'exemple s'inspirent du *Cahier d'exercices de stylistique comparée* (n° 1) de J.-P. Vinay et J. Darbelnet<sup>3</sup>, conçu pour être utilisé au Canada, c'est-à-dire dans un pays bilingue où

<sup>1</sup> Cf. VINAY et DARBELNET, *op. cit.* p. 66.

<sup>2</sup> Id., *ibid.*

<sup>3</sup> *Cahier d'exercices de stylistique comparée*, Montréal, Beauchemin, 1960.

sont en présence le français et l'anglais. Bien entendu, il s'agit là d'un enseignement déjà assez poussé, qui suppose acquis la grammaire et le vocabulaire usuels.

### 1. Utilisation du dictionnaire

La connaissance du vocabulaire, qui est très vaste même dans le domaine de la vie courante, exige des lectures, des thèmes et des versions. Il est dès lors indispensable que les élèves sachent se servir d'un dictionnaire monolingue (français).

Or, l'utilisation de lexiques sommaires<sup>1</sup> qui ne donnent qu'un ou deux sens d'un mot entraîne, dans les travaux des élèves qui commencent à traduire, des erreurs nombreuses et parfois cocasses. Des exercices systématiques, du genre de celui que nous citons ci-dessous, montrent aux élèves la richesse sémantique des mots.

*Exercice* : Traduire les phrases suivantes en ayant soin de donner à chaque mot en italique le sens qu'exige le contexte.

1. Il *gagne* bien sa vie ; vous ne *gagnez* rien à agir ainsi ; il a *gagné* la seconde partie.

2. Il y a de la place à l'*intérieur* ; il aime bien son *intérieur* ; le ministre de l'*Intérieur*.

3. On a *abattu* beaucoup d'arbres par ici ; deux avions ennemis ont été *abatus* ; on a dû *abattre* le cheval ; cette nouvelle l'a beaucoup *abattu*.

4. Il vaut mieux *prévenir* que guérir ; je vous *préviens* qu'il faut que cela cesse ; on l'a *prévenu* de votre arrivée ; il s'efforce de *prévenir* ses moindres désirs.

5. Il m'a *serré* la main ; *serrez* les vis à fond ; nous sommes très *serrés* (argent) ; ils avançaient en rangs *serrés* ; il a *serré* les dents pour ne pas crier.

### 2. Contexte et situation

Si le contexte détermine le sens des mots, il faut aussi tenir compte de la situation à laquelle correspond l'énoncé. Dans le cas des phrases isolées, la situation est à la phrase ce que le contexte est au mot.

Les élèves égyptiens doivent apprendre à reconnaître la situation d'après la phrase et trouver la phrase qui correspond à telle situation. Exemples :

On va passer à table dans un instant (on va déjeuner ou dîner) — Il y a six levées par jour (il s'agit du courrier) — C'est pour la matinée ou la soirée ? (au bureau de location d'un théâtre ou d'un cinéma) — Faites le plein (un automobiliste à un pompiste) — Encore une minute et je ramasse les copies (dans une salle d'examen) — Saignant (au garçon ou au maître d'hôtel qui vous demande comment vous voulez votre viande) — Je vous passe Marie (pour annoncer que Marie va parler au téléphone).

<sup>1</sup> Par exemple le *petit dictionnaire français-arabe à l'usage des étudiants*, du P. J.-B. BELOR, Beyrouth, Imprimerie catholique, 1938.

### 3. Unités de pensée

Un bon moyen de montrer aux élèves le fonctionnement des unités de pensée — ou de traduction — est de leur faire combiner chacun des mots d'une liste A avec un mot d'une liste B pour obtenir une unité idiomatique. La matière de l'exercice s'emprunte aux textes lus ou pratiqués récemment. Exemple :

*Liste A* : agence, denrée, droit, emploi, escalier, fabrication, faire, franchir, hausser, long, portée, poteau, prime, quartier, rebrousser, subir, suivre, teint, venir, voie.

*Liste B* : aide, assurance, alimentaire, chemin, cours, dérobé, distance, douane, épaule, examen, ferré, général, hâlé, indicateur, large, main, pas, série, temps, voyage.

(Les élèves peuvent modifier la forme des mots et ajouter les articles et les prépositions nécessaires.)

*Résultats* : une agence de voyage, une denrée alimentaire, un droit de douane, l'emploi du temps, un escalier dérobé, la fabrication en série, faire un pas, franchir une distance, hausser les épaules, de long en large, à portée de la main, un poteau indicateur, une prime d'assurance, le quartier général, rebrousser chemin, subir un examen, suivre un cours, un teint hâlé, venir en aide à, une voie ferrée.

### 4. Découpage des unités de pensée

Lorsque les élèves ont formé eux-mêmes des unités, nous pouvons leur demander de les distinguer dans un texte, en séparant les unités par des barres verticales et en les numérotant. L'exercice est particulièrement profitable lorsque la répartition des unités est très différente en français et en arabe. Ainsi

|                    |  |         |  |               |  |             |  |            |
|--------------------|--|---------|--|---------------|--|-------------|--|------------|
| elle<br>1          |  | s'<br>2 |  | est lavé<br>3 |  | les<br>4    |  | mains<br>5 |
| eghtasala<br>2 + 3 |  | t<br>1  |  | al<br>4       |  | 'ajdi:<br>5 |  |            |
| ou : ghasala<br>3  |  | t<br>1  |  | 'ajdi:<br>5   |  | ha<br>2     |  |            |

Ce découpage oblige les élèves à s'assurer que tous les éléments du texte ont été rendus. Quel que soit l'ordre des unités dans la traduction, il faut que chacune d'elles s'y retrouve avec le même numéro ou que sa disparition s'explique (dans l'exemple précédent, la disparition de l'article en arabe est justifiée par la présence d'un pronom marquant la possession).

### 5. Sens propre et sens figuré

Tel mot français peut s'employer au propre et au figuré, alors que son équivalent arabe ne possède que l'un de ces sens (cf. p. 170, 171.)

Dans les exemples suivants, le mot français a les deux acceptions. L'exercice consiste à traduire chaque exemple en arabe en notant les cas où le sens figuré appelle un autre équivalent que le sens propre.

1. Mettre la *nappe* ; une *nappe* d'eau.
2. Ils habitent sur le même *palier* ; la production a maintenant atteint un *palier*.
3. Les enfants aiment *patauger* sur la plage ; l'examineur l'a laissé *patauger*.
4. Il va *épouser* une amie de sa sœur ; il n'a pas hésité à *épouser* notre cause.
5. A la lueur *vacillante* d'une bougie ; une politique *vacillante*.

#### 6. Sens intellectuel et sens affectif

L'opposition intellectuel (I) / affectif (A) ne s'exprime pas de la même façon en français et en arabe. On comparera ainsi :

1. Un repas *maigre* (I) ; *maigre* repas (A).
2. Il est très *romanesque* (A) ; l'œuvre *romanesque* de cet écrivain (I).
3. Boire de l'eau *pure* (I) ; c'est *pure* imagination de sa part (A).
4. Il est très *quelconque* (A) ; il a trouvé cela dans un manuel *quelconque* (I).
5. D'ici on *rayonne* dans toutes les directions (I) ; il *rayonnait* (A).

#### 7. Contexte culturel et genre de vie

Dans ce domaine, les difficultés sont souvent insurmontables. Il est parfois impossible de rendre tel mot ou telle expression du français parce que la chose dont il s'agit n'existe pas dans notre pays (cf. p. 174). Ainsi une *grande école* est, en France, une école dont les élèves, ayant terminé leurs études secondaires, se préparent à la carrière d'ingénieur ou d'officier. En Egypte, cet enseignement est dispensé dans l'une des facultés de l'université.

Ou encore, le développement des villes françaises a donné à *faubourien* un sens péjoratif que n'a pas son équivalent littéral arabe *sukka:nu d-d-á: heja*.

### § 3. La leçon de traduction

La difficulté du texte à traduire doit être graduée d'après les notions de vocabulaire et de grammaire acquises antérieurement. Alors que le thème est un exercice de contrôle, la version est un moyen d'acquérir ; elle sera donc plus fréquente.

La leçon commence par une lecture expressive du texte à traduire, que reprennent ensuite les élèves ; les équivalents des mots nouveaux sont écrits au tableau noir, de façon que le texte soit clairement compris (quelques questions sur les idées essentielles permettent de s'en assurer).

Chaque élève est alors invité à traduire oralement une phrase. Par une recherche collective, nous choisissons parmi les variantes possibles celle

qui rend l'expression originale de la façon la plus fidèle. Enfin les élèves écrivent la traduction dans leur cahier. Lors de la correction, nous signalons les fautes graves à toute la classe en demandant aux élèves de les corriger eux-mêmes. Mais nous relevons aussi les expressions heureuses, car les élèves sont très sensibles à ce genre d'encouragement.

Il existe en arabe d'excellentes traductions de quelques chefs-d'œuvre de la littérature française (comme *al baḥi:l* « L'Avare » de Molière, *al fād-i:lā* « Paul et Virginie » de Bernardin de Saint-Pierre). Des extraits permettent des rapprochements fort utiles entre les deux langues.

## IX

### L'explication de textes

Beaucoup d'élèves égyptiens sont déroutés par ce que nous appelons *l'explication de textes*. Cinquante-deux maîtres signalent que cet exercice constitue l'un des plus sérieux obstacles rencontrés par leurs élèves, qui comprennent mal sa nature ou sont effrayés par sa difficulté <sup>1</sup>.

Cependant l'explication de textes, convenablement adaptée, est un outil remarquable de formation linguistique et intellectuelle. Elle vise, relèvent les Instructions officielles du Ministère de l'éducation et de l'enseignement, « à habituer l'élève à se rendre un compte exact de ce qu'il lit, à former son esprit et son goût, et enfin à lui apprendre à composer » <sup>2</sup>.

L'explication de textes ne trouve sa pleine efficacité que si l'élève a acquis une bonne maîtrise de la langue courante, écrite et parlée. Dans les écoles égyptiennes, elle n'intervient qu'à partir de la première année secondaire <sup>3</sup>.

#### § 1. Nature de l'exercice

« Expliquer » un texte, c'est en faire l'analyse et en dégager l'intérêt, ce qui implique évidemment un minimum de jugement et de sensibilité, et aussi une méthode.

Le texte étudié doit être court (15 à 25 lignes en général). S'il est difficile à comprendre, en raison de son ancienneté, de son étrangeté, de sa densité, etc., son « explication » consiste principalement à en éclairer ce qui est obscur, à en faire, dans toute la mesure du possible, comprendre le sens exact. On ne peut donc proposer de tels textes (un poème de Mallarmé, une page de Valéry p. ex.) qu'à des élèves bien formés.

S'il est, dans l'ensemble, d'interprétation aisée dès la première lecture — et c'est ce que nous recherchons le plus souvent —, qu'en est l'« explication » ?

<sup>1</sup> Réponse 18 de l'enquête.

<sup>2</sup> *Directives*, p. 13.

<sup>3</sup> Cf. Programmes officiels pour l'année scolaire 1961-1962.

Croyant qu'on lui demande de prouver qu'il a bien compris, l'élève se lance en général dans la paraphrase, s'efforçant de répéter en d'autres termes ce que l'écrivain a exprimé. Cet exercice n'est peut-être pas inutile sur le plan de la langue, mais il ne répond pas à notre ambition qui est, selon les directives du Ministère égyptien pour l'enseignement du français, d'amener l'élève à découvrir, aussi exactement que possible, l'intention de l'écrivain, de refaire le chemin qu'il a parcouru, d'être en étroite complicité avec ce qu'il a vu, pensé ou éprouvé<sup>1</sup>. L'écrivain a-t-il voulu nous faire partager une émotion, nous faire rire, nous indigner, nous convaincre, nous effrayer ou nous scandaliser, nous faire réfléchir ou rêver ? etc.

Il est, croyons-nous, capital d'amener l'élève à se poser ces questions. Nous faisons en sorte que les premiers textes proposés comportent une intention visible. Peu à peu, nous aiguïsons le sens critique de l'élève en lui soumettant des fragments dont les « intentions » sont complexes et nuancées. De cette façon, l'élève est convié à s'imprégner du texte, à sympathiser avec lui, à s'abandonner pour un moment à son emprise. L'intention de l'auteur ainsi retrouvée constitue la clé du texte et sa raison d'être.

## § 2. Préparation d'une explication de textes

Pour que les élèves puissent participer activement à l'explication, nous désignons le texte à expliquer quelques jours à l'avance.

Le jour venu, nous incitons l'élève à relire plusieurs fois la page à expliquer, pour en déceler l'intention profonde. Nous faisons attention à ne pas le laisser s'égarer. Tel texte peut paraître comique, qui est au fond pessimiste, léger qui est profond, banal qui est original (ou inversement). Pareille recherche entraîne à distinguer l'essentiel de l'accessoire. Il s'agit ensuite d'explorer le texte pas à pas, de l'interroger avec une curiosité attentive, de lire entre les lignes, pour rectifier ou nuancer au besoin notre jugement. Des questions se posent alors<sup>2</sup> : Le texte forme-t-il un bloc compact ou est-il coupé en une succession de paragraphes ? Les phrases sont-elles longues et chargées ou courtes et rapides ? Le texte se déroule-t-il avec lenteur, logique, continuité et ordre ou se caractérise-t-il par sa rapidité, ses coupures, ses heurts, son désordre ? Quelle est la ponctuation (points d'exclamation, d'interrogation, de suspension, etc.) ?

L'itinéraire suivi par l'auteur de la première à la dernière phrase est parfois facile à tracer, mais parfois aussi capricieux. Nous essayons de repérer les divers mouvements du texte et cette recherche conduit à se glisser à l'intérieur de la pensée de l'écrivain.

Si le texte ne comporte pas de titre, nous tâchons de trouver avec les élèves celui qui l'annonce ou le résume le mieux.

<sup>1</sup> Directives, p. 14.

<sup>2</sup> Remarques faites en 1962 par le professeur Rey-Herme, lors du stage annuel de l'École pratique de l'Alliance française à Paris.

### § 3. Quelles questions se poser ?

#### 1. A propos des mots

a) Dans quel ordre sont-ils placés ? L'ordre grammatical habituel (sujet, verbe, complément), voulu par la chronologie des faits ou par l'enchaînement logique des idées, ou visant à mettre en relief un mot ou un élément de la phrase ?

b) Quelle est la « physionomie » propre des mots ? Sont-ils usuels ou rares, banals ou pittoresques, vagues ou précis, faibles ou forts, abstraits ou concrets ? etc. Appartiennent-ils à l'écrivain lui-même, ou les prête-t-il à des personnages parlant selon leur éducation, leur condition, leur situation ?

c) Y a-t-il des mots qui dominent le texte : beaucoup de substantifs (par exemple dans une description), beaucoup de verbes (dans le récit d'une action), beaucoup d'adjectifs ? etc.

d) La sonorité des mots joue-t-elle un rôle dans la phrase ? Lequel ?

#### 2. A propos des groupes de mots

a) Les mots sont-ils groupés de façon à constituer ce qu'on appelle des « figures de style » (comparaison, périphrase, antithèse, etc.) ? Quelle est la valeur de ces figures, qu'ajoutent-elles à l'expression ?

b) S'il y a une énumération, obéit-elle à une certaine progression (du mot le plus faible au mot le plus fort, ou inversement) ? Les mots sont-ils jetés en désordre ? Ce désordre est-il accidentel ou volontaire, à quel effet vise-t-il ?

c) Les termes sont-ils rapprochés par affinité (pour se préciser mutuellement et nuancer la pensée de l'auteur) ou opposés (pour obtenir un effet de contraste) ?

d) Des mots ou des groupes de mots sont-ils répétés ? Est-ce par négligence ou en vue d'obtenir un certain effet ?

e) Quelle est l'allure générale de la phrase : calme ou ardente, molle ou dure, symétrique ou rompue, harmonieuse ou dissonante ? etc.

f) La phrase comporte-t-elle un rythme ? Est-elle musicale ?

#### 3. Des questions plus particulières sont posées selon la nature du texte étudié

a) *Pour les récits* : Y a-t-il des indications de temps ? L'auteur respecte-t-il l'ordre chronologique ou le brouille-t-il (p. ex. par des retours) ?

b) *Pour les dialogues de théâtre* : Contribuent-ils davantage à l'action de la pièce ou à la connaissance des personnages (c'est-à-dire à leur psychologie) ? Chaque personnage s'exprime-t-il de façon différente et que

révèlent les éventuelles différences ? Le texte comporte-t-il des indications d'attitudes, jeux de physionomie, jeux de scène ? etc.

c) *Pour la poésie* : Le maître doit posséder quelques notions simples de versification française, et l'oreille de l'élève doit être formée de telle sorte qu'il identifie dès l'abord un alexandrin, par exemple, sans avoir à en compter les syllabes sur les doigts. Le disque peut être ici d'une aide précieuse.

Sous cette forme, l'explication de textes contribue à développer la justesse de l'esprit, par le choix judicieux entre ce qui est essentiel et ce qui est secondaire ; la précision, par la pratique de l'analyse, puis de la synthèse des idées ; l'aptitude à saisir avec pertinence les intentions de l'écrivain, ses idées maîtresses, son style propre ; la finesse et le sens esthétique dans la recherche des nuances et des allusions ; la comparaison entre les différents modes d'expression, selon les siècles, les écoles, les genres et les diverses catégories d'esprits ou de sensibilités ; l'aisance dans l'expression orale, par l'usage d'une syntaxe simple mais correcte, d'un vocabulaire sobre mais juste ; l'acquisition d'un style personnel, au contact des grands écrivains.

## X

### La littérature et la civilisation

Il est légitime, lorsque nous étudions une œuvre littéraire, d'accorder à l'étude du style une part essentielle. Cette démarche est, depuis longtemps, respectée dans l'enseignement secondaire en Egypte.

En France, dans l'enseignement secondaire, l'étude de la littérature est une fin en soi (ou, si l'on veut, elle est un moyen de formation de l'esprit). En Egypte, elle est l'acquisition d'une connaissance ; elle a un caractère documentaire. Nous l'envisageons donc dans une perspective différente : en fait, s'adressant aux Egyptiens, il convient de mettre l'accent avant tout sur ce qui définit une civilisation : les idées, la sensibilité et les mœurs. Aussi bien est-ce la méthode historique qui est la plus généralement adoptée par les professeurs de français en Egypte ; ils abordent les œuvres de l'extérieur (en ajoutant biographie, histoire, études des influences, etc.) suivant en cela les Instructions officielles <sup>1</sup>.

L'enseignement de la littérature et de la civilisation étant étroitement lié à celui de l'explication de textes, les programmes officiels du Ministère de l'éducation et de l'enseignement, destinés aux élèves égyptiens de la deuxième et de la troisième années secondaires (année scolaire 1961-1962), comprennent des textes qui vont du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle <sup>2</sup>.

#### § 1. Résultats de l'enquête

La question 19 de notre enquête invitait les professeurs de français à nous signaler l'intérêt de leurs élèves pour la littérature et la civilisation

<sup>1</sup> « Les notions biographiques ou littéraires concernant l'auteur ou son époque, viennent avant ou après l'explication du texte. » (Cf. *Directives*, p. 15.)

<sup>2</sup> Le livre de lecture courante inscrit au programme des classes de troisième année est *Colomba* de Prosper Mérimée. Louis Paoli en a récemment publié une adaptation (Paris, Hachette, 1963) à l'intention des étrangers, qui conserve presque intégralement les dialogues. Les formes grammaticales y sont progressivement introduites et les élèves d'un niveau moyen peuvent le lire avec profit. Les dialogues sont abondants, le vocabulaire limité (1300 mots), la syntaxe simple. Les notes ont été réduites au minimum, mais l'auteur donne à la fin de l'ouvrage un lexique grammatical qui aide à résoudre les difficultés qui peuvent se présenter.

françaises. Cinquante-neuf ont déclaré que cet intérêt était considérable, onze qu'il était nul en ce qui concerne l'époque classique (l'un d'eux écrit : « un enseignement tourné vers le présent et vers la littérature contemporaine serait plus profitable »).

De là deux questions qu'il nous faut examiner successivement :

— Quelles sont les difficultés que présente l'enseignement de la littérature et de la civilisation françaises aux élèves égyptiens du degré supérieur ?

— L'enseignement de la littérature et de la civilisation françaises doit-il porter uniquement sur l'étude du présent ou être fondé, à la fois, sur l'étude du passé et celle du présent ?

## § 2. *Difficultés*

Les difficultés tiennent essentiellement aux habitudes mentales des élèves égyptiens : les mécanismes de la langue arabe, le cheminement de leur pensée, leurs traditions culturelles, voire leurs mœurs, les séparent souvent des auteurs et des œuvres dont nous voulons leur faciliter l'accès.

D'un point de vue pédagogique, nous devons tenir particulièrement compte de deux caractères spécifiques de tout auditoire égyptien. Tout d'abord, s'agissant d'élèves de seize à dix-sept ans, le rapport entre leur maturité d'esprit et leur connaissance du français n'est pas le même que chez les élèves français. Ensuite, aussi ouverts qu'ils puissent être à la culture française, les élèves égyptiens ont été imprégnés dès leur enfance d'une autre culture. Ils considèrent de l'extérieur ce que les Français connaissent de l'intérieur. Ces derniers ont en permanence à leur disposition tout un système de références (données géographiques, faits historiques, personnages célèbres, coutumes, proverbes, etc.) qui leur permet d'établir aisément des rapports, de situer des paroles ou des pensées dans un contexte ; leur tradition nationale est intégrée à leur vision personnelle du monde.

## § 3. *Le passé et le présent*

Quelle place faire, dans notre enseignement de la langue, de la littérature et de la civilisation françaises, à l'étude du passé ?

Tel fut le sujet d'un concours international lancé le 1<sup>er</sup> décembre 1961<sup>1</sup>, à l'intention des professeurs étrangers qui enseignaient ou allaient enseigner le français dans leur pays. Plus de 100 concurrents, représentant 23 nationalités, y participèrent. Un jury de 13 personnalités, présidé par M. Pierre-Georges Castex, professeur à la Sorbonne, examina les envois — des textes de 2500 à 3000 mots.

<sup>1</sup> Par les éditions Hachette et Larousse, le patronage étant assuré par la Direction générale des affaires culturelles et la Direction de la coopération avec la communauté et l'étranger.

Nous rassemblons et commentons ici quelques extraits <sup>1</sup> des 15 premières copies, qui examinent le problème sous ses différents aspects.

Pour la majorité des concurrents, l'étude du présent, dans l'enseignement du français, langue étrangère, doit occuper une place privilégiée.

### 1. Un enseignement tourné vers le présent

Pour mieux enseigner, ne faut-il pas commencer par plaire ? « N'oublions pas que la condition du succès est de captiver l'intérêt des élèves dont le goût les porte en général vers les écrivains contemporains et les idées de notre temps, ainsi que vers les événements de l'actualité »... « Tout ce qui n'est pas contemporain leur semble être démodé, sans signification pour eux, les modernes, et incompréhensible, parce que infiniment lointain. »

Point de vue discutable, contre lequel nous devons sans doute réagir, mais qui traduit aussi des besoins de l'esprit qu'il serait dangereux de négliger. « L'enseignement de la langue, de la littérature et de la civilisation françaises a souvent pour point de départ l'actualité. Le présent concentre l'intérêt général, car nous sommes les témoins de notre époque... Nos auditeurs attendent de nous des informations sur la France qui se fait. Ils se sentent attirés vers ce qu'ils croient plus facilement parce qu'ils le voient, vers ce qui est à la portée de tous, et, par conséquent, objet de preuve, vers ce qui existe, enfin en même temps qu'eux-mêmes. » Ou encore : « A présent on s'intéresse plus que jamais à ce que les peuples puissent se connaître. On souhaite se libérer de la notion de frontière pour la meilleure compréhension de tous. C'est là une des tâches du professeur de français qui se doit de contribuer à l'affermissement des liens de solidarité humaine. Il est donc naturel qu'il veuille présenter la France aux élèves sous ses différents aspects *actuels*. »

Pour être légitime, cette tendance, aujourd'hui générale, n'en est pas moins exagérée. Un concurrent l'affirme avec netteté : « Pendant longtemps les professeurs n'ont semblé voir dans la France que le berceau d'hommes illustres qui avaient fait rayonner partout dans le monde leurs idées géniales ; ces professeurs enseignaient le français comme une langue de culture, une langue figée si j'ose dire, une langue classique par laquelle on était introduit à la pensée des grands hommes des siècles passés ; ils cherchaient par là à fournir les éléments indispensables à la formation morale et au développement intellectuel des jeunes gens, mais, en même temps, ils négligeaient complètement l'étude de la vie quotidienne du français moyen. Par contre, il y a, à présent, tendance à croire qu'il suffit de faire connaître la France d'aujourd'hui, de familiariser l'élève avec les formes les plus récentes de la civilisation, de la pensée ou de l'art français. Ce qui revient à dire que seules les manifestations de la vie actuelle auraient

<sup>1</sup> Empruntés au compte rendu de M. A. REBOULLET paru dans *Le français dans le monde*, n° 13, déc. 1962, p. 31 et suiv.

une vraie valeur éducative. Il est évident que ces deux positions sont insuffisantes. Un élève connaît très mal la France s'il ignore son développement actuel, et il ignore presque tout de la France s'il ne connaît pas son passé. »

## 2. *Retour vers le passé*

Si soucieux que nous soyons d'être de notre temps dans notre enseignement, nous ne pouvons pas ignorer le passé, car présent et passé sont étroitement liés : « L'état actuel d'une civilisation n'est qu'une seule image du film complet. Pour la comprendre, il faut savoir ce qui précède. Qui se borne à étudier le présent... se condamne à une chasse à l'insaisissable : sans cesse la minute présente se transforme en passé et cède la place à la suivante. Ainsi l'avenir prend inlassablement élan sur le révolu. Celui qui ne veut se contenter de ce fugitif se tourne spontanément vers le passé. »

Une concurrente plaide passionnément en faveur de l'étude du passé, par une attaque vigoureuse de la littérature actuelle, de ses incertitudes, de ses insuffisances, de ses dangers : « Quoi de moins certain que la littérature du temps où l'on vit ? Quoi de plus changeant que l'opinion des hommes ? Quoi de plus arbitraire que le critère qui dresse les foules pour ou contre tel écrivain ? Sa vie privée, ses opinions politiques comptent souvent davantage que ses livres. Le scandale de ses mœurs lui fait la meilleure des publicités. Les éditeurs et les critiques payés ne se font d'ailleurs pas faute de l'utiliser et d'en rajouter... Apprendraient-ils à écrire, ces élèves qui ne connaîtraient que le style des derniers prix littéraires ? Apprendraient-ils ce qu'est la poésie, ces élèves qui ne liraient que Prévert et Queneau ? Apprendraient-ils à penser, ces élèves qui n'étudieraient que Maurois, Anouilh ou Giono ? Apprendraient-ils la pensée juste, saine, équilibrée, ces élèves qui ne se nourriraient que de Gide ou de Sartre ? Laissez-moi leur préférer Montaigne, La Fontaine et Molière ; laissez-moi leur préférer Pascal et Voltaire, La Bruyère et Balzac, Musset, Vigny, Verlaine, Villon »...

Face à cette insécurité assez légitime devant notre époque, la civilisation française des siècles passés se dresse, étonnamment grande et riche : « Sa grandeur est d'avoir coïncidé avec les plus hauts moments de l'humanité, avec ses aspirations les plus élevées. Ce sont là des raisons impérieuses qui nous incitent à étudier le passé de la France. L'avenir seul ne saurait orienter l'évolution des langues et des civilisations. Certains cèdent à la panique parce que d'autres civilisations d'allure plus vigoureuse grandissent et que la langue française n'occupe plus le premier rang parmi les langues internationales. Les forces démographiques qui montent amèneront-elles forcément le progrès de la culture ? On reconnaît volontiers que les civilisations étrangères les plus prestigieuses possèdent des qualités intrinsèques évidentes. Aucune cependant ne peut rivaliser avec la française sur tous les points. » Ailleurs encore on lit : « La pensée littéraire de nos prédécesseurs ne saurait être désuète. Des écrivains nombreux ont soutenu des opinions bien différentes sur l'homme, la société, la religion,

et leurs œuvres expriment une vérité infiniment changeante. Le patrimoine spirituel de la France est extrêmement riche et diversifié ; les aspects les plus fondamentaux de l'homme y sont amplement traités, et notre siècle, comparativement, a peu innové. Cette diversité des lettres françaises ne saurait non plus constituer une pierre d'achoppement. L'homme est complexe et ses comportements sont souvent contradictoires... Etudier les grands auteurs, c'est alors apprendre à connaître les différentes facettes de notre moi. »

En fait, affirmer l'éternité d'une œuvre, c'est toujours mettre en relief son pouvoir infini de métamorphose, sa jeunesse sans cesse renouvelée : « L'amour de Tristan et Yseult, le rire de Gargantua, les étonnements de Candide ont-ils vieilli d'un jour ? Il nous semble au contraire, en faisant leur connaissance, qu'ils nous éclairent sur nos propres sentiments. C'est grâce à ces morts que nous vivons plus amplement, plus abondamment. Il y a des chefs-d'œuvre dont on ne se lasse jamais, ils vous offrent, à chaque nouveau contact, des beautés nouvelles, ils sont constamment l'occasion de nouvelles méditations, de nouvelles découvertes. »

### 3. *Passé et présent*

Ces réflexions mènent à affirmer qu'un juste équilibre doit être maintenu entre étude du passé et étude du présent, car la première est le fondement sur lequel s'appuie la seconde.

Comment concevoir cet équilibre et comment le réaliser ? Quelle place réserver dans l'étude de la langue à son histoire ? L'avis des concurrents est ici partagé. L'un d'eux affirme : « Pour rester fidèle au génie du français, l'étude de l'étymologie et de la sémantique est indispensable, car tout peuple qui nomme exactement les êtres et les choses, les possède. » Ailleurs : « Pour comprendre les idées exprimées par des Français, l'élève doit savoir non seulement le sens des mots tel qu'il peut être trouvé dans un dictionnaire, mais aussi les pensées sous-jacentes, le sens qu'ont ces mots pour les Français eux-mêmes. Pour cela, l'élève a besoin de savoir quelque chose du passé de la France, du développement des idées et de l'origine des mots. » Mais la majorité des concurrents adopte une position plus prudente que nous approuvons totalement : « L'étude de l'histoire et du développement de la langue est hors de propos... dans l'école secondaire. Bien qu'intéressante et indispensable dans l'enseignement supérieur, elle ne répond ni au but proposé ni au temps dont dispose le professeur. » Pour un autre professeur, « insister trop longuement sur des faits linguistiques aujourd'hui périmés serait mal comprendre la portée du cours, et risquer d'induire en erreur ou du moins en doute de jeunes élèves dont le sens de la langue n'est pas suffisamment affiné... : l'objet du cours de langue française reste le bon usage actuel ».

Mais alors il peut y avoir contradiction à se limiter d'une part à l'étude de la langue actuelle et, d'autre part, à vouloir foire la plus large place aux écrivains classiques, voire à Rabelais et Montaigne. Certains des

grands auteurs français, si la lecture n'en a pas été préparée, sont illisibles pour de jeunes Français, *a fortiori* pour de jeunes Egyptiens.

Faut-il dès lors simplifier les textes, en supprimer les passages les plus difficiles, ou choisir ? C'est cette dernière solution qui rassemble le plus de suffrages : ne pouvant étudier tous les grands auteurs, il faudrait éliminer les moins accessibles. Racine, peut-être : « La lecture de Racine au niveau de l'enseignement secondaire me semble tenir du prodige : C'est espérer trop ; d'autre part, il est difficile, sinon impossible, de présenter les tragédies de Racine en extraits. Finalement, la lecture de Racine demande une maturité d'esprit et des connaissances particulières au delà du niveau des élèves <sup>1</sup>. »

En revanche, Molière jouit d'une faveur unanime. « Je découpai quelques répliques, quelques tableaux, au gré de ses œuvres, note une concurrente, et je les collai ensemble. Je dévalisai ainsi *Les Précieuses ridicules*, *Le Misanthrope* et *Les Femmes savantes*. Bien que les fragments choisis fussent les plus frais, les plus gais du monde, j'appréhendais la réaction de mes petites filles modernes. Eh bien, tout se passa très bien. Dès la première lecture, elles s'esclaffèrent aux impertinences de Martine et aux délicatesses des Précieuses. Le bon rire de Molière secouait toute la classe. Aussitôt après s'éleva une nuée de questions... ou se mit en quête de gravures, on dessina des costumes au tableau et chacune se mit à l'œuvre pour confectionner le sien. Bref, nous vécûmes pendant quelques semaines en plein XVII<sup>e</sup> siècle, et la représentation fut une espèce d'apothéose. »

Après Molière, les suffrages des concurrents vont à des auteurs assez divers : auteurs de farces médiévales, Corneille, La Fontaine, Voltaire, Stendhal, Balzac, Hugo, Dumas père, Verlaine, Loti, Maupassant.

Plusieurs concurrents accordent aussi une large place à des formes de littérature populaire : conte de fées, chansons folkloriques, comptines, etc.

Il reste que l'étude de la civilisation est nécessaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère : « Il ne suffit pas d'employer les mêmes mots pour se comprendre. Cette constatation décourage bon nombre d'étrangers. Ils se sont donné la peine d'étudier une langue, ils ont franchi des kilomètres, portés par un grand élan de sympathie, et c'est une sourde hostilité qui les accueille. Les habitants d'un pays, d'une contrée, d'une ville se retranchent dans une série de cases qu'ils se sont faites : religion, opinion politique, coutumes. Ils s'y sentent tellement en sécurité qu'ils regardent avec méfiance tout ce qui vient du dehors. L'étranger, c'est, pour eux, l'intrus, celui qui ne respecte pas les règles du jeu et, par conséquent, celui qui menace d'en dévoiler le vide. Il aura beau parler la même langue, on ne l'en estimera pas davantage. Il faut bien se rendre à l'évidence : connaître la langue d'un pays ne suffit pas pour y être accepté, si on a omis d'en étudier la civilisation, les mœurs. »

Pendant le professeur de français reste avant tout un professeur de

<sup>1</sup> Le C.R.E.D.I.F., voulant résoudre le problème, a réalisé des textes dans la collection récente « Les classiques de la civilisation française », collection destinée aux étudiants étrangers et commentée en français fondamental (cf. notre bibliographie).

langue : « N'oublions pas que les élèves reçoivent un cours d'histoire, un cours de philosophie et d'histoire de l'art. Le cours de civilisation française ne doit donc jamais dépasser certaines limites : celles d'un cadre où vient s'insérer le cours de lettres françaises. Cadre indispensable, sans doute, puisque les œuvres littéraires répondent ou s'opposent à certaines tendances du milieu intellectuel, politique ou artistique de l'époque où elles prennent naissance, mais cadre tout de même. Les événements, qu'ils soient philosophiques, sociaux ou culturels, ne doivent jamais nous faire oublier l'essentiel de notre étude : le texte lui-même. »

Mais ne peut-on pas, aussi légitimement, aller de la littérature à la civilisation ? « A peine a-t-on annoncé un nouveau sujet de lecture que voilà déjà des photos et des images aux murs de la classe. Nous étudions le Jura : voilà un paysage de montagne, une scierie, une rutilante affiche qui vante le gruyère, une photo-réclame pour les montres françaises, une autre pour les autos Peugeot, une image de Pasteur dans son laboratoire »...

» Ces échos de l'âme que nous percevons à travers la littérature sont souvent ceux de toute une civilisation. Le poète, le romancier, l'intellectuel voient intensément les espoirs et les angoisses de leur génération. On les étudiera pour mieux connaître les aspirations des siècles passés, pour mieux comprendre le nôtre aussi »...

La connaissance de la civilisation française étant l'aboutissement des études de français, il est évident que la seule connaissance des textes littéraires ne suffit plus : « Les œuvres littéraires doivent être complétées par des articles, par des extraits de livres destinés à développer la connaissance et le sentiment que les élèves ont du pays étranger. »

Il convient de situer les étapes de la civilisation française dans une perspective dynamique : « Une période caractéristique de la civilisation est, par exemple, la civilisation de la Renaissance. On peut éclairer cette époque en montrant ses différents aspects (et cela dépend beaucoup des documents dont on dispose, et de la raison pour laquelle on en parle : châteaux de la Loire, soieries de Lyon, poésies de Ronsard, désir de mieux vivre, affranchissement de l'individu en réaction contre les groupes que la tradition au moyen âge avait consacrés : l'Eglise, corporations, noblesse, etc.). De cette façon, on aura montré qu'à un moment donné la Renaissance est un état de civilisation qui se manifeste aussi bien en littérature que dans l'architecture ou le langage... Mais ne donne-t-on pas à cette période une signification encore plus typique, en montrant qu'elle a été une étape dans un processus qui part du moyen âge, pour expliquer le XVIII<sup>e</sup> et même le XIX<sup>e</sup> siècle ? N'est-ce pas alors justifier l'appel au passé non plus dans une optique statique, mais dynamique ? »

L'idée d'ensemble qui se dégage nettement des essais rédigés par les quinze premiers concurrents du concours, c'est que l'étude de la langue française actuelle, puis de la littérature et de la civilisation contemporaines sont les buts immédiats et en même temps les motivations les plus efficaces de l'enseignement du français. Cependant l'étude du passé y apporte ses justifications les plus profondes et, selon le mot d'un concurrent, « une dimension nouvelle ».

Comme l'écrivit M. Reboullet, « c'est par rapport au présent que le passé reprend vie, qu'il 's'actualise' ; c'est l'étude du passé qui sert de base aux connaissances sur lesquelles doit s'appuyer l'étude du présent. Jamais l'une sans l'autre, toujours l'une avec l'autre »<sup>1</sup>.

#### § 4. L'enseignement de la littérature française

« Amener ses élèves à goûter les chefs-d'œuvre est une tâche bien difficile et ingrate. On est obligé de contrarier les goûts naturels de la plupart des jeunes gens, goûts qui les entraînent vers la facilité et la vulgarité. Cela est surtout vrai pendant la période mouvementée de l'adolescence. »

Un autre concurrent déclare : « Tout doit se faire légèrement, par touches successives ; trop insister, vouloir approfondir seraient des maladroites. Tout comme on fait tourner dans un kaléidoscope de petits bouts de verre colorés pour amuser les enfants, ainsi peut-on émailler habilement son cours d'anecdotes, de brèves lectures cursives de poésies, de chansons. »

La méthode dont nos propres élèves ont tiré le meilleur profit est celle de la *critique interne*. Elle évite à la fois l'écueil de l'étude purement historique et les difficultés de l'explication de textes. Elle consiste à analyser le contenu des œuvres. L'étude littéraire est donc, selon cette perspective, essentiellement *thématique*. Il s'agit de repérer, d'inventorier et de classer les idées, les sentiments, les sensations, les images qui se signalent par leur fréquence et d'essayer d'en induire la signification de l'œuvre.

Pour que cette étude thématique soit profitable, nous la dirigeons par certains exercices :

1. Avant tout, préparation du cours de littérature par la lecture d'œuvres des auteurs du programme et constitution d'une documentation. Nous donnons en classe des indications bio-bibliographiques que les élèves peuvent trouver dans un manuel (Lanson, Castex et Surer, etc.).

2. Exercices de lecture expliquée, préparés ou improvisés par des élèves et servant d'illustration au cours (p. ex. lecture d'un passage à haute voix et commentaire assez sommaire).

3. Séances de « séminaire », où peuvent être étudiées certaines questions précises, grâce à des exposés et à des discussions, au sein de petits groupes.

4. Au cours de ces séances, il est parfois intéressant d'aborder en particulier des problèmes de littérature comparée (p. ex., rapprochements entre auteurs français et auteurs arabes). Cela exige évidemment de nous une bonne connaissance de la littérature arabe.

5. Ces lectures dirigées trouvent leur prolongement dans les lectures personnelles qui sont indispensables pour la formation littéraire de l'élève.

Connaître la littérature, c'est d'abord lire. Pour encourager les élèves à le faire nous devons les guider et les initier.

<sup>1</sup> *Le français dans le monde*, n° 13, déc. 1962, p. 35.

## Conclusion

Evoquons, pour conclure cette étude sur la pédagogie du français en Egypte, un problème capital, celui de la formation du corps enseignant.

Son importance est d'autant plus grande que nous sommes arrivés à cette période critique où l'introduction de méthodes nouvelles ne peut être retardée, alors que le personnel enseignant est mal préparé à les accueillir et à les propager.

Un coup d'œil sur les différentes catégories de professeurs enseignant le français en Egypte (cf. p. 18) permet de constater que, faute de personnel qualifié, l'enseignement est confié le plus souvent à des maîtres non spécialisés.

Paraphrasant le mot célèbre de Victor Hugo sur les poètes, nous dirons qu'« il n'y a en pédagogie ni bonnes ni mauvaises méthodes, mais il y a de bons et de mauvais maîtres ».

Pour être complète, la formation du professeur de français doit être à la fois scientifique et pédagogique. Un diplômé universitaire n'est pas nécessairement un bon professeur. Sa science peut être grande, sa culture vaste, son intelligence remarquable, il n'est pas pour autant assuré d'intéresser ses élèves ; et surtout rien ne dit qu'il sera capable de transmettre à leur esprit les connaissances qu'il a emmagasinées dans le sien. Il va de soi que chaque jeune professeur doit découvrir sa propre voie ; mais, pour l'aider à s'imprégner des exigences de son métier, il faut qu'on mette à sa disposition une méthode précise, fondée sur de saines notions psychologiques et pédagogiques.

Pour former un professeur de français, il faut :

1. lui donner les moyens d'acquérir une maîtrise de la langue qui lui permette de la parler et de l'écrire avec aisance ;
2. lui donner des notions scientifiques sur la langue en général ;
3. lui fournir de solides connaissances linguistiques sur la structure de la langue française et de sa langue maternelle. Un professeur qui ne serait pas rompu aux particularités phonétiques <sup>1</sup>, grammaticales et lexi-

<sup>1</sup> L'enseignement phonétique est encore absent des licences de langue en Egypte.

eologiques du français ne saurait en assumer l'enseignement, aujourd'hui surtout fondé sur les procédés actifs et directs de la linguistique appliquée ;

4. l'initier aux nouvelles méthodes d'enseignement (magnétophones et moyens audio-visuels) et lui assurer la collaboration d'un assistant technique capable de faire marcher les appareils. La formation des enseignants et des techniciens doit ressortir à l'université ; l'enseignement de la linguistique appliquée doit se généraliser et être sanctionné par un diplôme, de même que la technique des méthodes audio-visuelles ;

5. lui montrer la place qu'occupe, dans la culture universelle, la littérature française ;

6. lui donner des connaissances approfondies en psychologie et sociologie du langage. Cet enseignement est particulièrement sacrifié dans le cycle universitaire actuel en Egypte<sup>1</sup>, et pourtant il est indispensable. L'enseignement d'une langue étrangère, et en particulier du français, constitue une discipline pédagogique absolument différente, par sa nature et ses exigences, des autres disciplines scolaires. Un élève de douze ans, qui s'initie à l'étude du français, possède déjà, avec sa langue maternelle, un moyen d'expression complet et complexe jouant pleinement son rôle fonctionnel. La motivation la plus importante ne peut donc jouer puisque la fonction essentielle du langage, celle qui consiste, grâce à lui, à s'expliquer à soi-même et aux autres, à prendre possession de son univers intérieur, est déjà remplie par la langue maternelle.

En outre, apprendre une langue étrangère, pour en faire un moyen de communication et de pensée, c'est mettre en cause, du moins pour un certain temps, son MOI profond qui s'est édifié à partir de la langue maternelle. Certains sujets redoutent inconsciemment cette épreuve. On dit couramment qu'ils ont peur du ridicule, qui est la traduction extérieure de cette crainte. Ils se refusent en fait à acquérir ce nouveau système d'expression de leur personnalité qui en met l'intégrité en cause. On aboutit ainsi au « blocage psychologique » qui constitue en quelque sorte, comme l'appelle M. Bouton<sup>2</sup>, une « motivation négative » dont le professeur n'a pas toujours conscience.

Pour neutraliser les forces de blocage, le maître doit recourir à des motivations artificielles psychologiques : il peut utiliser l'intérêt et la curiosité que l'élève éprouve pour la langue étrangère, même si celle-ci lui est imposée par une volonté extérieure. Grâce à ce facteur de séduction, l'élève peut prendre goût au « dépaysement » total que lui apporte la langue étrangère. En d'autres termes, le professeur doit pratiquer une méthode qui rassure en permanence son élève. Durant la classe, le français est le véhicule d'idées exprimées par des formes déjà complexes, bien sûr, mais définitivement acquises, que l'élève possède suffisamment bien, de telle sorte que les nouveautés, progressivement introduites, ne produisent pas

<sup>1</sup> Un licencié égyptien, n'ayant pas suivi les cours de l'École normale supérieure à la sortie de l'université, n'a aucune connaissance pédagogique ni psychologique.

<sup>2</sup> A son cours du 7 août 1962 (stage annuel de l'École pratique).

de trouble oppositionnel, expression de découragement devant la complexité des éléments qu'il doit maîtriser.

Si tant d'élèves de bonne volonté se bloquent très rapidement devant les difficultés nouvelles, c'est que la progression a été trop rapide, que les difficultés nouvelles ne se sont pas présentées au moment où elles auraient été senties comme nécessaires et assimilables par l'esprit. La motivation artificielle secondaire, pédagogique, n'a pas joué parce que, tout simplement, le professeur n'a pas su la créer.

Une hiérarchisation des difficultés se révèle donc indispensable : les éléments sémantiques, morphologiques, structurels qui permettent à l'élève de s'installer dans la langue seconde et de s'y adapter par l'acquisition graduée des mécanismes, doivent être introduits en leur temps.

De plus, chaque acquisition nouvelle doit s'appuyer sur la précédente, une notion comprise ne peut être considérée comme acquise. La compréhension n'est qu'un moment de l'acquisition, celui qui précède la mécanisation permettant seule d'arriver à l'automatisme verbal nécessaire.

Mais ce n'est pas tout, car l'étude d'une science ne connaît pas de fin. C'est ce qu'oublient trop souvent de jeunes professeurs de français. Dès le début de leur carrière, ils considèrent qu'ils n'ont plus rien à apprendre. Or l'université ne leur a fourni qu'une base, qu'il s'agit de consolider et d'élargir sans cesse. Les parents qui nous confient leurs enfants ont le droit d'exiger que nous ayons le souci permanent d'entretenir et de développer les connaissances acquises, de les adapter aux circonstances, de faire l'effort de réflexion et d'invention nécessaire pour en faire profiter le plus grand nombre possible d'élèves.

Comment se maintenir et se perfectionner après la sortie de l'université ?

En matière pédagogique, c'est moins l'acquisition de connaissances qui importe (l'étude des techniques mise à part) que le travail fourni en vue de les acquérir. Les méthodes actives, si justement en honneur aujourd'hui, contribuent beaucoup à développer le goût de la recherche méthodique, l'esprit d'observation, le recours aux faits et à l'expérience, la défiance de tout *a priori* : autant d'attitudes et d'habitudes d'esprit qui raniment les connaissances estompées et en suscitent de nouvelles.

Nous avons apprécié, au cours de notre formation, l'importance de la phonétique et d'une prononciation correcte. Nous avons étudié le mécanisme des sons, la position des organes de l'appareil phonateur, etc. Mais nous devons désormais rendre ces connaissances théoriques aussi naturelles que possible. Combien d'entre nous préparent leurs leçons à haute voix, en articulant le mieux possible ? Combien d'entre nous s'exercent régulièrement ? Et pourtant nous disposons à présent d'excellents enregistrements que nous pouvons essayer d'imiter aussi fidèlement que possible, d'appareils qui enregistrent et mettent en lumière les faiblesses de l'accentuation ou de la base d'articulation, permettant ainsi une correction prompte et sûre. Combien d'entre nous profitent ainsi des progrès de la science ?

Par la lecture régulière, choisie de préférence dans les auteurs modernes, nous arrivons à vaincre nos hésitations, à enrichir notre vocabulaire, à améliorer notre élocution. Des centaines de mots passent ainsi, inconsciem-

ment, dans l'automatisme tandis que le sens grammatical s'affine. Il reste toujours des finesses de la langue à découvrir, des idiotismes à acquérir, des difficultés syntaxiques à explorer.

L'initiation à la culture d'un peuple n'est jamais achevée, elle non plus. Aussi devons-nous être constamment ouverts à l'évolution sociale et intellectuelle du pays dont nous enseignons la langue. A cet effet, nous pouvons nous constituer une bibliothèque et une discothèque, écouter régulièrement la radio, assister à des projections de films et à des représentations théâtrales, et rechercher toute occasion de converser avec des francophones pour rafraîchir nos connaissances.

Ces exigences supposent beaucoup de bonne volonté de la part des professeurs de français soucieux de se perfectionner et une aide efficace des autorités scolaires. Or, un maître secondaire chargé de vingt-neuf heures de cours par semaine, n'a pas le temps d'exercer d'autres activités. Au travail de correction à domicile et de préparation s'ajoutent les tâches administratives : surveillance des élèves, organisation de séances, préparation de fêtes scolaires, etc. Mangés par leur métier, la plupart des professeurs n'ont plus le temps de se cultiver. En Egypte, le professeur de français est assimilé à son collègue de géographie ou d'histoire, quant à l'emploi du temps (21 leçons par semaine en secondaire ou 22 leçons en préparatoire <sup>1</sup>), et pourtant les exigences sont loin d'être les mêmes. En outre, il existe une disparité entre les professeurs de français eux-mêmes : suivant l'école, certains donnent vingt-neuf cours, d'autres seulement dix-sept ou même quinze <sup>2</sup>. Il est évident que nous ne pouvons exiger des premiers le rendement et les résultats atteints par les derniers.

Faute de temps, mais aussi d'argent : l'indécence du traitement des professeurs égyptiens <sup>3</sup> est une invitation insistante aux cumuls, aux leçons particulières, au monnayage des connaissances, c'est-à-dire au bâclage des cours et à la genèse d'une mentalité qui permettrait à un nouvel Hugo de s'exclamer : « Marchands de français ! ». Nous n'en sommes pas encore là, heureusement, mais nous sommes entraînés, si l'on n'y prend pas enfin garde, vers un état de choses dont la jeunesse ressentira les conséquences désastreuses.

Un professeur de français qui aurait un horaire normal de dix-huit leçons par semaine <sup>4</sup>, dans des classes de vingt-cinq élèves au plus, et qui serait assuré d'une situation matérielle en rapport avec sa mission sociale, pourrait remplir sa tâche selon les conditions que nous avons tenté de décrire. Alors seulement se justifierait le mot de F. Mossé : « Naître professeur est un don des dieux ; le devenir, par un effort persévérant, est une noble tâche. »

<sup>1</sup> D'après les Instructions officielles du Ministère de l'éducation et de l'enseignement, actuellement en vigueur.

<sup>2</sup> Réponse 28 de l'enquête.

<sup>3</sup> D'après le cadre officiel du Ministère de l'éducation et de l'enseignement de 1951, actuellement en vigueur, le traitement mensuel d'un licencié est de douze livres égyptiennes (= environ 30 \$).

<sup>4</sup> De l'avis unanime des stagiaires de l'Ecole pratique (juillet-août 1962).

## Annexes

### I. Enquête auprès des professeurs de français en Egypte

Mmes, Mlles et MM. les professeurs sont priés de bien vouloir répondre aux questions en soulignant la réponse qui convient, sauf pour les questions 1, 2, 10, 24 et 26, auxquelles il serait répondu sur feuille séparée. Les professeurs sont priés de rendre les questionnaires même au cas où ils ne seraient que partiellement remplis. Merci d'avance.

|                  |   |       |          |         |         |           |
|------------------|---|-------|----------|---------|---------|-----------|
| M <sup>me</sup>  | } | Nom : | Prénom : | Ecole : | Degré : | inférieur |
| M <sup>lle</sup> |   |       |          |         |         | moyen     |
| M.               |   |       |          |         |         | supérieur |

1. Quelles sont les difficultés phonétiques rencontrées par vos élèves débutants ?
2. Quels procédés utilisez-vous pour surmonter ces difficultés ?
3. Employez-vous, pour les débutants, la méthode directe qui consiste à enseigner le français par le français ? oui non. Sinon, à partir de quel degré l'utilisez-vous ?
4. Comment enseignez-vous le vocabulaire français à vos élèves des différents degrés ? Par listes de mots sans rapports entre eux ? Par centres d'intérêt ? Par familles de mots ? Par ordre de difficulté orthographique ?
5. Quelle méthode utilisez-vous pour enseigner la lecture aux débutants ? Méthode globale ? Méthode synthétique ? Méthode mixte ?
6. Avez-vous à l'école une bibliothèque contenant des livres en français ? oui non. Pour les débutants ? Pour le degré moyen ? Pour le degré supérieur ?
7. Avez-vous de telles bibliothèques dans chaque classe ? oui non.
8. Commencez-vous par apprendre aux débutants l'écriture « script » ou l'écriture « cursive » ?
9. Pour enseigner la grammaire dans les différents degrés, partez-vous de la règle de grammaire (méthode déductive) ou de plusieurs exemples dont les élèves dégagent eux-mêmes la règle de grammaire (méthode inductive) ?
10. Quelles sont les plus sérieuses difficultés grammaticales rencontrées par vos élèves au cours de leurs différentes années d'étude du français ? Indiquer chaque fois à quel degré correspond la difficulté mentionnée. Ex. : *le genre*, 1<sup>re</sup> année.

11. Utilisez-vous la méthode de la dictée dirigée qui consiste à charger certains élèves de rendre la classe attentive à certaines difficultés orthographiques en en donnant une analyse orale ? oui non.
12. Trouvez-vous cette méthode de dictée dirigée judicieuse ? oui non.
13. Remarquez-vous une certaine insuffisance dans les travaux de composition française de vos élèves des différents degrés ? oui non.  
Si oui, estimez-vous que cette insuffisance est due au manque d'imagination des élèves ? au manque d'intérêt ? à une difficulté de s'exprimer en français ?
14. Faites-vous avec les débutants des compositions sous forme de questionnaire ? oui non.
15. Laissez-vous parfois à vos élèves des degrés moyen et supérieur la liberté de choisir les sujets de composition qu'ils auront à traiter ? oui non.
16. Faites-vous faire parfois aux élèves du degré supérieur des compositions par équipes, qui consistent à répartir les élèves en groupes dont chacun développe un aspect du sujet, pour regrouper ensuite les travaux des équipes en un travail collectif ? oui non.  
Si oui, ces travaux donnent-ils lieu à l'impression d'un journal de classe ? oui non.
17. Avez-vous déjà essayé de faire faire par vos élèves un petit journal scolaire ? oui non. Si oui, auriez-vous éventuellement un exemplaire à joindre à ce questionnaire ? Merci.
18. L'exercice d'explication de textes français présente-t-il des difficultés pour vos élèves du degré supérieur ? oui non.
19. L'étude de la littérature et de la civilisation françaises intéresse-t-elle vos élèves du degré supérieur ? oui non.
20. Quels moyens audio-visuels utilisez-vous pour enseigner le français dans les différents degrés ?  
Cartes ? Images ? Tableaux ? Tableau de feutre ? Disques ? Films ? Radio ? Diapositives ? Magnétophone ? Télévision ? Autres moyens ?
21. Veuillez indiquer les moyens audio-visuels dont dispose votre école.  
.....
22. Trouvez-vous ces moyens audio-visuels efficaces ? oui non.  
Veuillez bien souligner, dans la question 20, les moyens que vous jugez les meilleurs (souligner trois fois).
23. Utilisez-vous le système des fiches dans votre enseignement ? oui non.  
Fiches de grammaire ? Fiches de lecture ? Fiches d'orthographe ? Fiches d'écriture ? Autres fiches ? .....
24. Quelles sont les raisons qui ont amené vos élèves débutants à choisir l'étude du français plutôt qu'une autre langue étrangère ?
25. Vos différentes classes sont-elles, en général, d'un niveau homogène ? ou hétérogène ?
26. Selon vous, les programmes de français, à tous les degrés, sont-ils bien ou mal adaptés aux besoins des élèves égyptiens ? Pour quelles raisons ? Avez-vous des suggestions quant à d'éventuelles modifications de programme ?
27. Quel est, en général, l'effectif des élèves dans vos différentes classes ?
28. Combien donnez-vous d'heures de français par semaine ?
29. Remarques, observations diverses .....
30. Critiques .....

## II. Ortho-25 (cf. p. 45 et suiv.)

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|

Points :

Nom : ..... Prénom : .....  
 ..... G. ou F. Né(e) le .....  
 Classe de M. ....  
 Ecole d ..... Date : .....

*Instructions.* — Voici 25 phrases. Dans chacune d'elles il manque un mot. Ce mot se trouve à droite dans une série de 4 mots. Mais un seul de ces 4 mots a l'orthographe correcte qu'il doit avoir dans la phrase. — Lisez attentivement la phrase. Regardez les 4 mots qui se trouvent à droite. Choisissez celui qui convient et soulignez-le.

Exemples :

- |                                 |   |
|---------------------------------|---|
| a) Achète-moi trois crayons ... | bleu - bleus<br>bleue - hleues                    |
| b) Le soleil a ... à l'horizon. | <i>disparu</i> - disparue<br>disparus - disparues |

### I

- |   |  |
|---|--|
| 1. Les ... détruisent quantité de rats et de souris.  | hibou - hiboux<br>hibous - hibout                    |
| 2. Mes skis sont plus solides que ...   | le vôtre - les vôtres<br>le votre - les vôtres       |
| 3. En venant me voir, vous me ... un grand plaisir.   | faites - faites<br>faisez - fesez                    |
| 4. C'est toi et moi qui ... la tête du cortège.   | prennent - prendront<br>prendrons - prendra          |
| 5. Madame Dumur a ... ses voisins.  | inviter - invitée<br>invité - invités                |
| 6. Hier, Robert m'a dit : « Sur ton conseil, je me suis ... au bureau des objets trouvés. » | rendu - rendus<br>rendues - rendue                   |
| 7. Paul s'est ... la main avec une hache bien affûtée.                                      | couper - coupés<br>coupée - coupé                    |
| 8. Lamartine a écrit : « Les épis ... n'attendent que la faux. »                            | jaunissant - jaunissants<br>jaunissants - jaunissent |
| 9. Nos voisins et ... deux filles sont partis en voyage.                                    | leurres - leur<br>leures - leurs                     |
| 10. Partez aujourd'hui ; demain ... serait trop tard.                                       | ce - se<br>c'est - s'est                             |
| 11. Les ... sont peu nombreux qui savent faire rire avec esprit.                            | Molière - Molières<br>Molièrent                      |

- |   |   |
|---|---|
| 12. ... comme de la semoule, le sable et la chaux font un mortier bien lisse.         | Fine - Fins<br>Fin - Fines                      |
| 13. Le maître désire que nous ... prêts à l'heure.                                    | soyons - soyions<br>soyions - soions            |
| 14. Votre colis et votre lettre auraient été ... à la poste le matin même.            | porter - porté<br>portées - portés              |
| 15. Des ... seront organisés dans plusieurs villes.                                   | festivaux - festivales<br>festivals - festivals |
| 16. As-tu entendu parler des concerts auxquels tes sœurs ont ... ?                    | assistées - assisté<br>assistés - assister      |
| 17. Je vous le dis : « ... sont cette nouvelle et l'explication que vous en donnez ». | Faux - Fausse<br>Fautes - Fausses               |
| 18. Voici pour vous, Marie, ce chant et cette poésie qu'autrefois vous avez ...       | aimée - aimé<br>aimés - aimées                  |
| 19. Et voilà que ..., sous le regard de la foule, les gendarmes en grande tenue.      | défile - défilent<br>défiles - défil            |
| 20. Le service à thé que mes amis se sont ... est en porcelaine de Limoges.           | peint - peinte<br>peints - peintes              |
| 21. Les contes de fées étaient leurs histoires ...                                    | favorites - favori<br>favories - favorises      |
| 22. En un siècle, cinq rois se sont ... sur ce trône.                                 | succédés - succédé<br>succéder - succédées      |
| 23. En faisant des gammes chaque jour, j'... une grande habileté.                     | acquièrs - acquière<br>acquièrs - acquiaire     |
| 24. ... à vous, Monsieur, vous pouvez partir !  | Quand - Quant<br>Qu'en - Cant                   |
| 25. ... et te réjouis, jeune fille, mais que la tête ne te tourne pas !               | Chantes - Chant<br>Chante - Chantent            |

ORTHO-25

II

Points :

- |   |   |
|---|---|
| 1. Nos chants montaient vers les ...  | ciels - cieuz<br>cieux - cieus                    |
| 2. Avez-vous lu les nouvelles ... je faisais allusion ?                       | auquels - auxquelles<br>auquelles - auxquels      |
| 3. Ne m'... pas toujours !  | interromps - interrompt<br>interroms - interromp  |
| 4. Aline, d'ordinaire si prudente, ... cette fois-ci un grave danger.         | couraient - courêt<br>courai - courait            |
| 5. Madame Lapierre avait ... son jardin.                                      | arroser - arrosée<br>arrosé - arrosées            |
| 6. En fin de compte, la coupable s'est amèrcment ... de sa faute.             | repenti - repentie<br>repentis - repentit         |
| 7. Les membres de la commission d'enquête se sont ... des pouvoirs excessifs. | arrogèr - arrogé<br>arrogés - arrogée             |
| 8. ... de bonnes nouvelles, vous serez, Mademoiselle, bien acueuillie.        | Apportant - Apportent<br>Apportantes - Apportante |

|   |   |
|---|---|
| 9. Dans la discussion, chacun a fait part de ... propres remarques.                             | ces - sa<br>ses - s'est   |
| 10. ... lui, Jean, que fait-il dans le jardin ?   | Eh - Est<br>Et - Hé   |
| 11. Ces ... nous asphyxiaient.  | gazs - gaze<br>gaz - gazent                                     |
| 12. Des cordes de chanvre et une barrière de bois ... au bord du trottoir contenaient la foule. | placéc - placés<br>placées - placé                              |
| 13. Nous écrivions lettre par lettre, tellement nous ... de nous tromper.                       | craignons - crainions<br>craignions - craignions                |
| 14. Mon voisin doit être ... à six heures.  | partit - parti<br>partis - parties                              |
| 15. Nous avons faim et les ... étaient vides.   | gardes-manger - garde-manger<br>gardes-mangers - gardent-manger |
| 16. La voiture avait ... devant le portail.   | stoppée - stopper<br>stoppé - stoppées                          |
| 17. J'attends de vous une vie et une conduite ... par la vérité.                                | inspirées - inspiré<br>inspirés - inspirée                      |
| 18. La caisse et la corbeille que Roger a ... sur la table étaient vides.                       | posés - posée<br>posées - posé                                  |
| 19. Que contenait le paquet qui ... parvenu ce matin ?  | t'es - t'est<br>t'ai - tes                                      |
| 20. « Les couvertures que je me suis ... sont en pure laine », disait Michel à son ami.         | procuré - procurée<br>procurés - procurées                      |
| 21. ... la réponse que nous avons reçue.  | Ci-joint - Ci-jointe<br>Ci-joints - Ci-jointes                  |
| 22. Jeanne et Marie se sont ... longuement.   | parlées - parlés<br>parlée - parlé                              |
| 23. Elle prit une aiguille et ... le bouton.  | recousa - recousit<br>recousut - recousit                       |
| 24. Qui saura jamais si ... vous ou moi qui avons oublié de fermer la fenêtre ?                 | c'est - ses<br>s'est - sait                                     |
| 25. Je crois que je ... venir demain ; nous partirons ainsi à neuf heures.                      | pourrai - pourrais<br>pourai - pourrais                         |

ORTHO-25

III

Points :

|  |  |
|--|--|
| 1. Les ... d'arrosage sont dans le hangar.                             | tuyaux - tuyaus<br>tuyeaux - tuyau         |
| 2. J'ai rencontré vos deux clientes et je ... ai annoncé votre visite. | leurs - leur<br>leurs - leurres            |
| 3. ... ! et ne reviens jamais !  | Vas-t'en - Va-t'en<br>Va-temps - Vat-en    |
| 4. Vous et Jean ... d'ici dans une heure.                              | partira - partirez<br>partiront - partirés |
| 5. Les deux couturières ont ... hier soir ce costume bleu.             | achevées - achevé<br>achever - achevés     |

- |  |  |
|--|--|
| 6. Des mineurs se sont ... à la percée d'une nouvelle galerie.                         | attaqué - attaquée<br>attaqués - attaquer                          |
| 7. Mes sœurs se sont ... des tabliers aux fraîches couleurs.                           | cousues - cousu<br>cousus - cousue                                 |
| 8. Vos arguments sont ...  | convaincant - convaincants<br>convaincans - convaincent            |
| 9. Est-il fermé, ... atelier ?   | c'est - ce<br>cette - cet  |
| 10. Je cherche ... louer une chambre.  | a - as<br>à - ah   |
| 11. C'est un des ... qu'il faudra réparer.   | pneus - pneu<br>pneux - pneuz                                      |
| 12. ... comme le pain, la servante nous enveloppait de sollicitude.                    | Bon - Bonnes<br>Bonne - Bone                                       |
| 13. T'en souviens-tu ? Nous avions ... ce soir-là éteindre toutes les lampes.          | dus - du<br>dûs - dû   |
| 14. Grand-mère est ... hier nous rendre visite.  | venu - venue<br>venut - venues                                     |
| 15. Les ... de neige font la joie des enfants.   | bonhommes - bonshommes<br>bonshomme - bonhomme                     |
| 16. Les hirondelles avaient ... sous l'auvent.   | gazouillées - gazouillé<br>gazouiller - gazouillé                  |
| 17. Ce ... aventurier avait la chance pour lui.  | fou - folle<br>fol - foux  |
| 18. Voici le livre que Suzanne a ...   | parcourue - parcourus<br>parcouru - parcourut                      |
| 19. Nous avons visité les châteaux qui, au sud de la ville, ... l'entrée de la vallée. | commande - commandent<br>commandes - commandes                     |
| 20. La voiture que nos amis se sont ... est de marque anglaise.                        | achetés - achetée<br>achetés - acheter                             |
| 21. Son chapeau laissait passer des boucles de cheveux ...                             | châtain clair - châtain clairs<br>châtains clair - châtains clairs |
| 22. Ces deux jeunes gens se sont immédiatement ...                                     | convenu - convenus<br>convenuent - convenues                       |
| 23. Une robe de chez Marinette, la bonne couturière, ... toujours.                     | plait - plaît<br>plet - plais                                      |
| 24. Les tomates, ... -ce des légumes ou des fruits ?                                   | son - sont<br>sons - s'ont   |
| 25. Il faut que Jean ... une bicyclette pour se rendre à son travail.                  | aie - ai<br>ait - aye  |

ORTHO-25

IV

Points :

- |   |  |
|---|--|
| 1. Avez-vous vu les ... de la cathédrale de Chartres ?                      | vitraills - vitrailles<br>vitraux - vitreaux |
| 2. Mes amis ont, comme vous, de beaux livres, mais ... sont reliés en peau. | les leurs - les leur<br>le leur - la leur    |
| 3. ... enfin quelque chose !  | Dites - Dites<br>Disez - Ditent              |

- |   |  |
|---|--|
| 4. Toi qui ... toujours gai, chante-nous de tes chansons !                                | est - es<br>ais - aies                                 |
| 5. Les éclaireurs ont ... leurs tentes à la lisière du bois.                              | installé - installés<br>installées - installer         |
| 6. Des roses de Hollande se sont ... en faveur des victimes des inondations.              | vendues - vendue<br>vendent - vendus                   |
| 7. Mes deux frères se sont ... une barque neuve.  | offerte - offert<br>offerts - offertes                 |
| 8. La cantatrice, ... une gerbe de fleurs dans les bras, parut sur le devant de la scène. | portante - portant<br>portantes - portent              |
| 9. Savez-vous ... sont les fleurs qui s'épanouissent au printemps ?                       | qu'elles - quelles<br>quels - queles                   |
| 10. L'hôtel ... j'ai dormi cette nuit est très confortable.                               | où - août<br>ou - houx                                 |
| 11. Un avion a au moins trois ...   | gouvernails - gouvernaux<br>gouvernailles - gouvernail |
| 12. L'excès de nourriture est souvent ...   | fatal - fatals<br>fatale - fatales                     |
| 13. Mon camarade ... tous les problèmes avec la plus grande facilité.                     | résous - résout<br>résoud - résoudit                   |
| 14. Ces maisons sont ... par le personnel de l'usine électrique.                          | habiter - habitée<br>habitées - habité                 |
| 15. Savez-vous où vivent les ... ?  | peau-rouge - peaux-rouge<br>peau-rouges - peaux-rouges |
| 16. Les lourds véhicules ont ... avec fracas.   | démarré - démarrés<br>démarrer - démarrées             |
| 17. Une loi et un arrêté ... ont été votés hier par le Conseil national à Berne.          | fédéral - fédéraux<br>fédérales - fédéraux             |
| 18. La voiture que tu as ... était encore en parfait état.                                | vendue - vendu<br>vendus - vendues                     |
| 19. A la tombée de la nuit ... avec leur chien les domestiques du comte.                  | apparaissent - apparaît<br>apparaisse - apparait       |
| 20. Les fauteuils que Marie s'est ... sont de style Louis XV.                             | commandé - commandés<br>commandée - commandées         |
| 21. Ce n'est qu'une faute ...   | bénigne - bénigne<br>bénigne - bémoin                  |
| 22. Nous nous sommes aussitôt ... répétaient Martin et Rémy.                              | déplu - déplue<br>déplues - déplus                     |
| 23. Ce n'est pas l'armée la plus riche qui ... le plus sûrement.                          | vaint - vaine<br>vainet - vint                         |
| 24. Le départ aura lieu à huit heures précises ; ... attendra personne.                   | on - on n'<br>ont - ont n'                             |
| 25. ... si bien vos règles d'orthographe, vous devriez, mes amis, réussir cet examen !    | Savent - Savant<br>Sachant - Sachent                   |

Genève — Institut des sciences de l'éducation.  
Laboratoire de pédagogie expérimentale.

## Bibliographie

Cette bibliographie n'est pas exhaustive. Elle concerne essentiellement les ouvrages et articles consultés pour la présente étude. La classification établie est arbitraire, la plupart des ouvrages cités traitant de plusieurs sujets différents. Nous les avons classés dans la catégorie qui a paru la plus représentative ou dans celle où ils apparaissent au cours de cette étude. Les notes ajoutées aux titres sont une simple indication sur le contenu et les tendances. Les ouvrages marqués d'un astérisque méritent de figurer en priorité dans la bibliothèque du professeur de français en Egypte.

### Généralités sur l'enseignement en Egypte

CLAPARÈDE, Edouard : *Rapport sur l'enseignement en Egypte*, Le Caire, Inspectorat de la langue française, 1929 (Remarques sur l'état général de l'enseignement en Egypte. Tests. Suggestions).

Education en Egypte (L'), revue analytique de l'éducation, Unesco, oct. 1957, IX, 8.

Enseignement des langues vivantes (L'), publication du Bureau international d'éducation, 54, 6<sup>e</sup> Conférence internationale de l'Instruction publique, Genève, 1937.

Ministère de l'éducation et de l'enseignement :

— Compte rendu des séances tenues par le premier inspecteur de l'enseignement du français et les inspecteurs des régions d'Alexandrie, de Damanhour et de Kafr-el-Cheikh, Le Caire, Inspection de l'enseignement du français, 8 nov. 1958.

— *mu'tamár mufattiši llughati l firinseqa*

Comptes rendus du Congrès des inspecteurs de langue française, qui ont eu lieu du 25 janv. au 2 fév. 1958 et du 3 fév. au 6 fév. 1959, à l'Ecole de la Liberté de Bab-el-Louk, Le Caire, Inspection de l'enseignement du français.

- *bqjǰ:nu wǰzi:ri ttárbeǰǰti ʿǰni ttǰʿli:mi fi mišr*  
Rapport du ministre A. N. Hachem sur l'enseignement en Egypte, Le Caire, 20 juin 1960.
- *tǰǰǰwuru ttárbiǰǰti wǰ ttǰʿli:m*  
L'évolution de l'éducation et de l'enseignement de 1952 à 1961, rapport du ministre A. N. Hachem, Le Caire, juin 1961.
- Rapport annuel sur le mouvement éducatif en Egypte, Le Caire (Cité : Rapport annuel).
- Réponses au questionnaire-enquête de l'Unesco, Le Caire, Inspection de l'enseignement du français, 1951.
- *ǰl muǰǰǰirǰtu l ǰšǰǰǰǰǰ* L'agenda statistique, Le Caire, Bureau des statistiques, 1960-1961.
- *ǰl tǰrbiǰǰtu wǰ ttǰʿli:mu fi: thǰǰǰǰ:ni: sǰǰǰǰǰ:t*  
L'éducation et l'enseignement durant huit ans, Le Caire, Bureau des statistiques, 1960.

## Linguistique générale

### A. Linguistique française

- \* BALLY, Charles : *Linguistique générale et linguistique française*, Berne, Francke, 2<sup>e</sup> éd., 1944, réimpr. 1950 (Cité : *Linguistique générale*).  
Manuel de base de linguistique générale ; se réfère au français et le compare à d'autres langues, en particulier l'allemand.
- DAUZAT, Albert : *Etudes de linguistique française*, Paris, d'Artrey, 1946.
- FREI, Henri : *La grammaire des fautes*, Paris, Geuthner, 1929 (Etude des cas pathologiques de la langue française).
- \* GREVISSE, Maurice : *Problèmes de langage*, Gembloux, Duculot et Lausanne, Payot, 1961. Deuxième série, *ibid.*, 1962 ; troisième série, *ibid.*  
(Ces deux ouvrages répondent au besoin de tout usager du français qui trébuche sur maints problèmes pratiques : problèmes de sens, de syntaxe, d'orthographe. Pour résoudre ces questions, l'auteur se garde de nous donner un avis impératif — dites, ne dites pas —, il préfère souvent laisser le choix entre différentes manières de dire).
- MAROUZEAU, Jules : *La linguistique*, Paris, Geuthner, 3<sup>e</sup> éd., 1950 (Manuel de linguistique française).
- *Aspects du français*, Paris, Masson, 1950.
- *Notre langue. Enquêtes et créations philologiques*, Paris, Delagrave, 1955.
- \* MARTINET, André : *Eléments de linguistique générale*, Paris, A. Colin, 1960 (Manuel de linguistique générale. Le 3<sup>e</sup> chapitre concerne essentiellement l'analyse phonologique).
- PERROT, Jean : *La linguistique*, Paris, P.U.F., 1959, collection « Que sais-je ? » n<sup>o</sup> 570.
- \* SAUSSURE, Ferdinand de : *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 5<sup>e</sup> éd., 1955.

- SAUVAGEOT, Aurélien : *Les procédés expressifs du français contemporain*, Paris, Klincksieck, 1957 (Cité : *Procédés expressifs*).
- SECHÉHAYE, Albert : *Essai sur la structure logique de la phrase*, Paris, Champion, 1950.
- TOGEBY, Knud : *Structure immanente de la langue française*, Copenhague, Nordisk Sprogog Kulturforlag, 1951 (Travaux du Cercle linguistique de Copenhague, 6).

### B. Linguistique arabe

- FLEISCH, Henri : *L'arabe classique. Esquisse d'une structure linguistique*, Beyrouth, Imprimerie catholique, 1956 (Cité : *Arabe classique*). Etude de phonétique et de grammaire de l'arabe classique.
- PELLAT, Charles : *Introduction à l'arabe moderne*, Paris, G.-P. Maisonneuve, 1956.

## Phonétique et phonologie

### A. Pour le français

#### Ouvrages scientifiques :

- DAUZAT, Albert : *Phonétique et grammaire historiques de la langue française*, Paris, Larousse, 1950.
- \* FOUCHÉ, Pierre : *Phonétique historique du français, Introduction*, Paris, Klincksieck, 1952 (Les pages 71-106 donnent une description du phonétisme français avec des comparaisons succinctes avec d'autres langues sur le plan articulatoire).
- *Traité de prononciation française*, Paris, Klincksieck, 1956 (Traité d'orthoépique qui atteint par son ampleur les proportions d'un dictionnaire phonétique).
- GOUGENHEIM, Georges : *Eléments de phonologie française*, Paris, Les Belles-Lettres, 1935 (Les sons du français et leur organisation dans le système phonique).
- GRAMMONT, Maurice : *Traité de phonétique*, Paris, Delagrave, 1933 (Phonétique générale et expérimentale).
- MALMBERG, Bertil : *La phonétique*, Paris, P.U.F., 1956, collection « Que sais-je ? » n° 637 (Eléments de phonétique générale. Référence au français. Ouvrage de vulgarisation scientifique précieux pour une initiation à la phonétique).
- MARTINET, André : *Remarques sur le système phonologique du français*, dans *BSL* (Bulletin de la Société de linguistique de Paris) 34, 1, 1933, p. 191-202.
- *La prononciation du français contemporain*, Paris, Droz, 1945 (Description de l'articulation française d'après une enquête. Point de vue structuraliste).
- STEN, Holger : *Manuel de phonétique française*, Copenhague, Munksgaard, 1956 (Diffusé en France par Sabri, 292, rue St-Jacques, Paris Ve).

- TROUBETSKOY, Nicolas S. : *Principes de phonologie*, trad. fr. J. Cantincau, Paris, Klincksieck, 1949 (Somme des travaux du grand phonologue russe. La trad. fr. contient en appendice des articles de R. Jakobson dont l'un, essentiellement, sur les lois phoniques du langage enfantin).
- WARNANT, Léon : *Dictionnaire de la prononciation française*, Gembloux, J. Duculot, 1962.

*Ouvrages pratiques :*

- \* DELATTRE, Pierre : *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants anglo-américains*, Ecole française d'été, Middlebury College, Middlebury Vermont, 1946 (Étude comparative des phonétismes français et anglo-américain suivie d'exercices pratiques. Excellent ouvrage de phonétique appliquée).
- *Les difficultés phonétiques du français*, *ibid.*, 1948 (Exercices pratiques de phonétique française, comme ceux des *Principes*, mais plus systématisés).
- GRAMMONT, Maurice : *Traité pratique de prononciation française*, Paris, Delagrave 1926 (Exercices pratiques. Présente les éléments segmentaux selon un ordre classique).
- \* LÉON, Monique : *Exercices systématiques de prononciation française. Phonémique et phonétique*, Paris, Hachette et Larousse, 1964 (Exercices de phonétique pratique, essentiellement fondés sur les oppositions linguistiques du français. Le 1<sup>er</sup> fasc. concerne l'articulation, le second, le rythme et l'intonation).
- \* LÉON, Pierre-R. : *Laboratoire de langues et correction phonétique*, Paris, Didier, 1962 (Cité : *Laboratoire de langues*). Excellent ouvrage sur l'utilisation du laboratoire de langues dans l'enseignement des langues vivantes. Installations. Techniques. Essai méthodologique. Exercices. Importante bibliographie.
- *Aide-mémoire d'orthoépie*, Besançon, publications du Centre de linguistique appliquée 1962 (Comportant 95 pages ronéotypées, il présente sous forme de tableaux une mise au point précise des rapports entre les formes orales et les formes écrites. Exercices de transposition tirés du « français fondamental ». Base d'un véritable cours d'orthoépie pour des étudiants connaissant déjà le français et ouvrage de référence maniable, clair et très fourni en exemples immédiatement utilisables, pour tous les professeurs enseignant le français comme langue étrangère).
- \* LÉON, P.-R. et M. : *Introduction à la phonétique corrective*, Paris, Hachette et Larousse, 1964 (Problèmes, méthodes et solutions modernes en phonétique corrective).
- MARTINON, Philippe : *Comment on prononce le français*, Paris, Larousse, 1943 (Description de l'articulation du français. Point de vue normatif).
- \* PEYROLLAZ, M. et BARA DE TOVAR, M. : *Manuel de phonétique et de diction française à l'usage des étrangers*, Paris, Larousse, 1954 (Manuel classique pour l'enseignement de la prononciation et de la diction françaises).

## B. Pour l'arabe

- ANNIS, Ibrahim : *al ašwā:tu llughqwejq* Les sons, Le Caire, Nahdet Mist, Faggalab, 1950 (Etude descriptive des sons arabes).
- CANTINEAU, Jean : *Esquisse d'une phonologie de l'arabe classique*, dans *BSL* 43, 1, 1947, p. 93-140.
- FLEISCH, Henri : *Etudes de phonétique arabe*, dans *Mélanges de l'Université St-Joseph*, Beyrouth, Imprimerie catholique, t. 28, fasc. 6, 1949-1950.

## Grammaire

### A. Pour le français

- BADOU, Robert : *Grammaire des premiers pas*, Mâcon, Protat, 1956 (Guide du maître pour l'enseignement des connaissances grammaticales de base).
- BENVENISTE, Emile : *Structure des relations de personne dans le verbe*, dans *BSL* 43, 1, 1947, p. 1-12.
- *Les relations de temps dans le verbe français*, dans *BSL* 54, 1, 1959, p. 69-82.
- BRUNOT, Ferdinand : *La pensée et la langue*, Paris, Masson, 3<sup>e</sup> éd., 1936 (Critique de la division traditionnelle des parties du discours).
- COUSINET, Roger : *L'enseignement de la grammaire*, dans *Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant*, n<sup>o</sup> 8, nouvelle série, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1952 (Enseignement de la grammaire par la méthode inductive).
- GALICHET, Georges : *Essai de grammaire psychologique*, Paris, P.U.F., 1950.
- \* GOUGENHEIM, Georges : *Système grammatical de la langue française*, Paris, d'Artrey, 1938 (Grammaire structurale).
- \* GREVISSE, Maurice : *Le bon usage — Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*, Gembloux (Belgique), J. Duculot, et Paris, Geuthner, 8<sup>e</sup> éd., 1964.
- GUIRAUD, Pierre : *La grammaire*, Paris, P.U.F., 1958, collection « Que sais-je ? » n<sup>o</sup> 788.
- IMBS, Paul : *L'emploi des temps verbaux en français moderne*, Paris, Klincksieck, 1960.
- ROLLER, Samuel : *Tableaux de conjugaison française*, Genève, Département de l'Instruction publique, 1955.
- *La conjugaison française*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1955 (Etude des 78 verbes types de la conjugaison française, leur liste et leurs formes flexionnelles).

### B. Pour l'arabe

- GAUDEFRY-DEMOMBYNES, M. et BLACHÈRE, R. : *Grammaire de l'arabe classique*, Paris, G.-P. Maisonneuve, 1937 (Grammaire normative).

## Lexicologie

### *Ouvrages scientifiques :*

- GOUGENHEIM, G. - MICHÉA, R. - RIVENC, P. - SAUVAGEOT, A. : *L'élaboration du français élémentaire*, Paris, Didier, 1956 (Exposé des conceptions méthodologiques et des conditions d'enquête pour l'élaboration du vocabulaire et de la grammaire du « français fondamental »).
- GUIRAUD, Pierre : *La sémantique*, Paris, P.U.F., 1955, collection « Que sais-je ? » n° 655.
- PESSONNEAUX, R. et GAUTIER, C. : *Quelle est l'origine, la formation, la signification des mots français*, Paris, F. Nathan, 1960.
- ULLMAN, Steffen : *Précis de sémantique française*, Bernc, A. Francké, 2<sup>e</sup> éd., 1952 (Le chapitre II traite des fonctions sémantiques des sons français).

### *Ouvrages pratiques :*

- DOTTRENS et MASSARENTI : *Vocabulaire fondamental du français*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1952.
- HAYGOOD, James Douglas : *Le vocabulaire fondamental du français*, Genève, Droz, 1952 (Étude pratique sur l'enseignement du français, langue vivante).
- \* Ministère de l'éducation nationale D.C.C.E. : *Le français fondamental*, Paris, Institut pédagogique national, 1959 (Liste du vocabulaire de base élaboré par le C.R.E.D.I.F. à l'intention des étrangers ; 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> degrés).
- *Vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire*, Paris, Didier, 1960 (Réalisation pédagogique du C.R.E.D.I.F.).
- ROLLER, Ella et Samuel : *A travers le dictionnaire*, Paris, Larousse, 1961 (Petite brochure enseignant aux élèves comment utiliser le dictionnaire).

### *Dictionnaires généraux :*

- Nouveau Larousse classique*, Paris, Larousse, 1957.
- \* *Petit Larousse 1961*, Paris, Larousse, 1961.
- \* Petit Littré (E.) et Beaujean (A.) : *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Gallimard — Hachette, nouv. éd., 1959.
- Quillet-Flammarion*, dictionnaire usuel, Paris, Quillet-Flammarion, 1960.

### *Dictionnaires fondamentaux (à partir d'une sélection scientifique du vocabulaire) :*

- FOURRE, Pierre : *Premier dictionnaire en images*, Paris, Didier, 1957 (1300 mots).

- \* GOUGENHEIM, Georges : *Dictionnaire fondamental de la langue française*, Paris, Didier, 1958 (3000 mots faisant partie du français fondamental réalisé par le C.R.E.D.I.F.).
- MATORÉ, Georges : *Dictionnaire du vocabulaire essentiel*, Paris, Larousse, 1963.

*Dictionnaires spécialisés :*

- BANNEAU-RODHE : *Dictionnaire phonétique de la langue française*, Stockholm, Norstedt et Söner, 1930.
- BAILLY, René : *Dictionnaire des synonymes de la langue française*, Paris, Larousse, 1946.
- \* BLOCH, O. et WARTBURG, W. v. : *Dictionnaire étymologique de la langue française*, Paris, P.U.F., 4<sup>e</sup> éd. par W. v. W., 1964.
- \* DUBOIS, J. et LAGANE, R. : *Dictionnaire de la langue française classique*, Paris. E. Belin, 1960.
- HANSE, Joseph : *Dictionnaire des difficultés grammaticales et lexicologiques*, Paris, Bruxelles, Baude, 1949.
- THOMAS, Adolphe V. : *Dictionnaire des difficultés de la langue française*, Paris, Larousse, 1956.
- RAT, Maurice : *Dictionnaire des locutions françaises*, Paris, Larousse, 1957.

## Orthographe

- \* BURNEY, Pierre : *L'orthographe*, Paris, P.U.F., 1955, collection « Que sais-je ? » n° 685.
- GAILLARD, Pol : *Les clés de l'orthographe. Théorie et pratique de l'orthographe grammaticale et de l'orthographe d'usage*, Paris, Delagrave, 1960.
- \* GRÉVISSE, Maurice : *Code de l'orthographe française*, Bruxelles, Baude, 1948.
- ROLLER, Samuel : *Les enseignements d'une dictée*, dans *Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant*, n° 5, nouv. série, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1949.
- SIMON, Jean : *Psychopédagogie de l'orthographe*, Paris, P.U.F., 1954.
- SIMON, Théodore : *Pédagogie expérimentale*, Paris, A. Colin, 1924 (Notes sur l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe).

## Stylistique et art d'écrire

*Ouvrages scientifiques :*

- BALLY, Charles : *Précis de stylistique française*, Genève, A. Eggimann, 1905 (Ouvrage de base pour l'étude stylistique).
- *Traité de stylistique française*, Genève, Georg, nouv. éd., 1951, 2 vol. (Traité de stylistique, suivi d'un volume d'exercices).

- *Le langage et la vie*, Zurich, Max Niehans, Genève, Droz, nouv. éd., 1952 (Le langage et l'expression orale du style).
- BONNARD, Henri : *Notions de style de versification et d'histoire de la langue française*, Paris, Sudel, 1960.
- CRESSOT, Marcel : *Le style et ses techniques*, Paris, P.U.F., 1959.
- GUIRAUD, Pierre : *La stylistique*, Paris, P.U.F., 1954, collection « Que sais-je ? » n° 646.
- MAROUZEAU, Jules : *Précis de stylistique française*, Paris, Masson, 1<sup>re</sup> éd., 1941 (Etude des procédés expressifs du français littéraire).

*Ouvrages pratiques :*

- BEAUGRAND, Jean : *Manuel pratique de composition française*, Paris, Hachette, 1959.
- DAVID, Maurice : *Comment enseigner la rédaction*, Paris, F. Nathan, 1962 (Les éléments de l'art d'écrire par l'étude des textes).
- GEORGIN, René : *Les secrets du style*, Paris, Editions sociales françaises, 1961 (Chapitre consacré à un exposé fonctionnel d'importantes questions de grammaire. Section consacrée au vocabulaire, introduisant des problèmes plus précis rassemblés sous les titres *Comment exprimer ?* et *La recherche des équivalents*. La seconde moitié de l'ouvrage est plutôt un manuel d'analyse littéraire du style, plus utile pour l'étude des auteurs que pour la rédaction d'un texte français).
- LEGRAND, E. : *Stylistique française*, Paris, J. De Gigord, 17<sup>e</sup> éd., 1963 (Livre à l'usage du maître pour enseigner l'art d'écrire).
- *Méthode de stylistique française*, Paris, J. De Gigord, 1963 (Livre à l'usage des élèves).
- MORNET, Daniel : *Cours pratique de composition française*, Paris, Larousse, 1934.
- VANNIER, Antonin : *Pour composer, pour écrire, pour se corriger*, Paris, F. Nathan, 1949.

(Il existe en librairie beaucoup d'autres ouvrages qui faciliteraient aux maîtres la tâche d'enseigner le style et l'art d'écrire.)

### Pédagogie

- BRÉAL, Michel : *De l'enseignement des langues vivantes*, Paris, Hachette, 1893.
- BNÉMOND, François : *Lectures de pédagogie pratique*, Paris, Delagrave, s. d.
- BNIOD, Ernest : *L'étude et l'enseignement d'une langue vivante*, dans *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, Lausanne, Payot, 1922 (Essai de didactique spéciale).
- BUNOT, Ferdinand : *L'enseignement de la langue française*, Paris, A. Colin, 1909.
- *Huit conférences sur l'enseignement du français*, La Chaux-de-Fonds, Société pédagogique, 1911.

- BUTTS, BALLY, CART, DUBOIS, NUSSBAUM, ROUSSEAU et ZUMBACH : *Les leçons de français dans l'enseignement secondaire*, Saint-Blaise (Neuchâtel), Foyer solidariste, 1911.
- \* CHARRIER, Ch. et OZOUF, R. : *Pédagogie vécue*, Paris, F. Nathan, 1948 (Méthodologie des différentes disciplines du français).
- \* CLOSSET, François : *Didactique des langues vivantes*, Paris, Didier, 2<sup>e</sup> éd., 1949.
- COUSINET, Roger : *Leçons de pédagogie*, Paris, P.U.F., 1950.
- DOTRENS, Robert : *L'enseignement individualisé*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1947 (Système des fiches pour l'enseignement individuel).
- Encyclopédie française : *Education et instruction*, t. XV, Paris, Larousse, 1939.
- FERRIÈRE, Adolphe : *L'école active*, Genève, Delachaux & Niestlé, 1935 (Principes de la méthode active par oppos. à la méthode traditionnelle).
- GIRAUD, Jean : *Comment enseigner par les moyens audio-visuels*, Paris, F. Nathan, 1957.
- GOUIN, François : *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, Paris, A. Colin, 1880 (L'un des ancêtres de la méthode « directe »).
- HUBERT, René et GOUHIER, H. : *Manuel élémentaire de pédagogie générale*, Paris, Delalain, s. d.
- LEFRANC, Robert : *Les techniques audio-visuelles au service de l'enseignement*, dans *Cahiers de pédagogie moderne*, Paris, Bourrelier, 1961 (Ensemble d'études par le centre audio-visuel de Saint-Cloud. Principes. Techniques. Champs d'action).
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement : *Directives pour l'enseignement du français*, Le Caire, Imprimerie Nationale, 1955 (Cité : *Directives*). Ensemble de principes et de directives pour l'enseignement du français en Égypte, imposés par l'Inspectorat de la langue française.
- *taḍrīsu l-luḡḡati l-aḡnābejā* L'enseignement des langues étrangères, Le Caire, Centre de documentation et de recherches pédagogiques, librairie El-Nagah, Faggalah, 1957.
- PINLOCHE, Auguste : *La nouvelle pédagogie des langues vivantes*, Paris, Didier, 1913.
- PLANCHARD, Emile : *La pédagogie scolaire contemporaine*, Louvain, éd. augm. et rem., E. Nauwelaerts, 1954.
- *Etudes de pédagogie universitaire*, Louvain, E. Nauwelaerts, vol. I, collection « Acta Universitatis, Conimbrigensis ».
- ROCHE, André : *L'étude des langues vivantes et ses problèmes*, Paris, P.U.F., 1955.
- SCHWEITZER, Ch. et SIMONNOT : *Méthodologie des langues vivantes*, Paris, A. Colin, 1903.
- SOUCHÉ, Aimé : *Nouvelle pédagogie pratique*, Paris, F. Nathan, 1948.
- UNESCO : *L'enseignement des langues vivantes*, Unesco, 1953 (Problèmes d'éducation X).
- WASSEF, Amin et GUIRGUIS, Hélène : *Notes de pédagogie pratique*, Le Caire, Organisme général des Imprimeries gouvernementales, 1958 (Cité : *Notes de pédagogie*).

## Littérature

### Ouvrages et références :

- BOUVIER, E. et JOURDA, P. : *Guide de l'étudiant en littérature française*, Paris, P.U.F., 4<sup>e</sup> éd., 1960.  
LANGLOIS, P. et MAREUIL, A. : *Guide bibliographique des études littéraires*, Paris, Hachette, 1960.

### Histoire de la littérature :

- \* CASTEX et SURER : *Manuel d'histoire de la littérature française*, 6 fasc. (du moyen âge au XX<sup>e</sup> siècle compris), Paris, Hachette.  
LANSON, GUSTAVE : *Histoire de la littérature française*, Paris, Hachette, 1960.  
SAULNIER, VERDUN-L. : *La littérature française du moyen âge, de la Renaissance, du siècle classique, du siècle philosophique, du siècle romantique*, Paris, P.U.F., 5 vol., collection « Que sais-je ? » n<sup>os</sup> 85, 95, 128, 145, 156.  
SIMON, Pierre-Henri : *Histoire de la littérature française au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, A. Colin, 1959.

### Littérature comparée :

- \* GUYARD, Marius-François : *La littérature comparée*, Paris, P.U.F., 3<sup>e</sup> éd., 1961 (Nouv. éd. collection « Que sais-je ? » n<sup>o</sup> 499).

### Collections d'études critiques :

- « Bibliothèque idéale (Ia) », Paris, Gallimard (Chaque ouvrage comporte un bref aperçu sur l'homme et son œuvre, des pages choisies et des documents).  
« Classiques du XX<sup>e</sup> siècle », Paris, Editions universitaires (Petits volumes de présentation pour conduire à la lecture des œuvres).  
« Connaissances des lettres », Paris, Hatier (Destinés aux étudiants, ces livres d'initiation rassemblent l'essentiel et posent les problèmes).  
« Ecrivains de toujours », Paris, Seuil (Volumes abondamment illustrés et comportant des textes qui éclairent certains aspects de la personnalité de l'écrivain).  
« Poètes d'aujourd'hui », Paris, Seghers (Chaque volume propose une étude sur l'auteur, des textes, des illustrations. Pour chacun d'entre eux un disque rassemble un choix de poèmes).

### Classiques :

- « Classiques de la civilisation française (Les) », Paris, Didier (Collection destinée aux étudiants étrangers. Huit titres parus, commentaires rédigés en français fondamental : Le Cid - Polyeucte - Les Femmes savantes - Le Misanthrope - Andromaque - On ne badine pas avec l'amour - Le Barbier de Séville - Les Fleurs du Mal. A paraître : Le Père Goriot - Le Génie du Lieu - Fables de La Fontaine - Bérénice - Rêveries du promeneur solitaire - Zadig - Poésies de Verlaine, etc.).  
« Classiques Larousse », Paris, Larousse.

## Civilisation

### Ouvrages généraux :

- \* *France* : Paris, La documentation française, 1960.
- \* *France d'aujourd'hui (La), son visage, sa civilisation* (par un groupe d'auteurs), Paris, Hatier, 1960.

## Psychologie

- BURLAUD, Albert : *Précis de psychologie*, Paris, Hachette, 1953 (Chapitres : les tendances, l'habitude, le langage et la pensée).
- CARMICHAEL, Léonard : *Manuel de psychologie de l'enfant*, Paris, P.U.F., 1952, 3 vol.
- GUILLAUME, Paul : *La formation des habitudes*, Paris, Alcan, 1936.
- *L'imitation chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1950.
- *Psychologie de la forme*, Paris, Flammarion, 1937.
- PIAGET, Jean : *Remarques psychologiques sur le travail par équipes*, dans *Le travail par équipes à l'école*, Genève, publication du B.I.E., n° 39, 1935.
- *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Paris, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1956.
- PIÉRON, H. - DEBESSE, M. - OLÉRON, P. - FAVEZ-BOUTONIER, J. - BACHER, F. - LÉON, A. - PÉTIN, M. - REUCHLIN, M. - URBAIN, A. : *La formation éducative*, Paris, P.U.F., 1955 (Traité de psychologie appliquée, publié sous la direction de Henri Piéron, livre IV).

## Manuels scolaires destinés aux élèves étrangers

### Langue :

- BRUNSVICK et GINESTIER : *Vers la France* (1<sup>re</sup> année), Paris, Didier, 1957.
- GINESTIER, P., MAILLET, A., ALVERNHE, A. : *Culture et civilisation françaises*, Paris, Didier, 1962.
- MAUGER, Gaston : *Cours de langue et de civilisation française*, Paris, Hachette, 4 tomes, 1953, 1955, 1957, 1959 (Manuel utilisé à l'École pratique de l'Alliance française).
- MAUGER, G. et GOUGENHEIM, G. : *Le français élémentaire* (1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> livrets), Paris, Hachette, 2 fasc., 1955, 1956.
- Ministère de l'éducation nationale : *Vaix et images de France*, Saint-Cloud, Centre d'étude du français élémentaire de l'École normale supérieure de Saint-Cloud, 1958 (Méthode rapide de français, cours de débutants, transcription des dialogues enregistrés sur bande magnétique).
- ROAIN et BERGAUD : *Le français par la méthode directe*, Paris, Hachette, 1941, 1951, 2 vol.

*Textes :*

BLANCPAIN, M. et LIGNAC, C. de : *France actuelle*, Paris, Hatier, 1960, 3 fasc. (Textes de langue, littérature et civilisation).

« Lire et Savoir » (collection de textes rédigés en français fondamental) :  
*Images de Jean Mermoz* - *Pionniers des grands lacs* (1300 mots) -  
*Médecin sous les tropiques* (1300 mots) - *Une maison d'autrefois* (1300 mots) - *Marie-Claire* (3000 mots) - *Madame Curie* (3000 mots) - *La vie de Gustave Eiffel* - *Au voleur* (1500 mots) - *Deux histoires d'animaux* (3500 mots).

*Pour la conversation :*

THÉRON, Maurice : *Du tac au tac*, Paris, Didier, 1960 (Formulés, réflexes et images de la conversation française actuelle).

**Manuels scolaires conçus pour l'enseignement français, mais pouvant être utilisés en Egypte**

*Grammaire :*

GALICHET, Georges : *Grammaire expliquée de la langue française*, Paris, Bourellier, 3<sup>e</sup> éd., 1960 (Avec commentaire à l'usage des futurs maîtres).

GALICHET, G. et MONDOUAUD, G. : *Grammaire française expliquée et enseignement méthodique de l'orthographe*, cours moyen 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années, Paris, Charles-Lavauzelle, 1959.

*Explication de textes :*

CLARAC, Pierre : *L'explication française*, Paris, Sudel, 1960.

**Périodiques**

*Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, revue annuelle de l'enseignement en Suisse, Lausanne, Payot.

*Cahiers de pédagogie moderne*, Paris, Bourellier (Cahiers à périodicité variable).

*Documents pour la classe*, fiches documentaires bimensuelles abondamment illustrées, S.E.V.P.E.N., 13, rue du Four, Paris 6<sup>e</sup>.

*Documentation scolaire de la Société pédagogique romande* (Suisse), fiches de vocabulaire, de grammaire, d'orthographe, etc. (Administration : L. Morier-Genoud, Veytaux-Montreux).

*Educateur (L')*, bulletin hebdomadaire de la Société pédagogique de la Suisse romande (Administration : Imprimerie Corbaz S. A., place du Marché 7, Montreux).

*Enseignement du français aux étrangers (L')*, bulletin pédagogique mensuel édité par l'École pratique de l'Alliance française, 110, boulevard Raspail, Paris 6<sup>e</sup>.

\* *Français dans le monde (Le)*, revue bimestrielle d'enseignement du français langue étrangère, Paris, Hachette, 1961 et suiv. (Organe de documentation, information et liaison entre tous les professeurs de français dans le monde).

*Information littéraire (L')*, Paris, Baillière & Fils, 19, rue Hautefeuille, Paris 6<sup>e</sup>.

*Langues modernes (Les)*, revue et bulletin de l'Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, Institut national pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris 5<sup>e</sup>.

*Moyens d'enseignement (Les)*, Paris, S.E.V.P.E.N., 13, rue du Four, Paris 6<sup>e</sup>.

*Tendances*, revue éditée par l'Association pour la diffusion de la pensée française, 23, rue La Pérouse, Paris 16<sup>e</sup> (4 cahiers par an).

### Documents visuels

*Planches et documents photographiques :*

A. *A la documentation française* (16, rue Lord-Byron, Paris 8<sup>e</sup>) :

« Recueil de planches brochées », ex. : Terres et villages de France ; métiers techniques et civilisation du moyen âge à 1956.

« La documentation photographique », ex. : Le rayonnement de la France au XVII<sup>e</sup> siècle ; la Seine ; la population française (Planches 30 × 24 fournies avec ou sans une série de 4 diapositives).

« Documentation française illustrée », ex. : Le métro de Paris ; la soie ; le cinéma français (Brochures illustrées).

« Documentation d'histoire littéraire », ex. : Le théâtre en France au XVII<sup>e</sup> siècle (Planches 24 × 30).

B. *A la librairie Hachette* (79, boulevard Saint-Germain, Paris 6<sup>e</sup>) :

« Tableaux de langage et d'élocution », 24 tableaux 56 × 76, qui font partie du « bloc pédagogique »<sup>1</sup> du français élémentaire.

*Représentants de Hachette en Egypte :*

Librairie Hachette, 45 bis, rue Champollion, Le Caire.

Au Papyrus, 10, rue Adly, Le Caire.

Les livres de France, 36, rue Kasr el Nil, Immobilia Building, Le Caire.

<sup>1</sup> Le « bloc pédagogique » comprend : le livre de l'élève : *Le français élémentaire* de G. MAUGER et G. GOUGENHEIM ; le livre du maître : deux livrets d'instructions pédagogiques ; deux albums de 10 disques microsillons, sonorisant les principales leçons et les exercices essentiels de la méthode ; 24 tableaux de langage et d'élocution illustrant tous les mots et expressions contenus dans les deux livrets de l'élève ; l'électrophone Eden 270. (Chez Hachette.)

Librairie Mohàmmed Farid, 118, rue Mohammed Farid, Le Caire.  
Librairie Hachette, 61, rue Nèbi Daniel, Alexandrie.  
Librairie Cité du Livre, 2, avenue El Horria, Alexandrie.

*Diapositives :*

- « Vocabulaire et élocution », Paris, Bourrelier, 14 séries de 6 diapositives accompagnées d'une notice explicative, ex. : la gare, la ville, la pêche, le marché, etc. (Livret pour les élèves : carnet de vocabulaire « images de la vie » ; livret du maître : vocabulaire et élocution).  
Diapositives correspondant aux manuels de Mauger, 50 diapositives en vente à la revue *Tendances*, 23, rue La Pérouse, Paris 16<sup>e</sup>.  
Diapositives pour la classe de français langue vivante (séries en préparation), Paris, A. Colin.

**Documents sonores**

*Langue :*

- La prononciation française*, Paris, Didier (Deux disques 45 t., 17 cm, avec livret d'accompagnement ; disque I : les voyelles ; disque II : les consonnes ; sous la direction de P. Fourre).  
*Le rythme et l'intonation du français*, Paris, Didier (Disque 45 t., 17 cm, avec livret d'accompagnement, par G. Capelle).  
*Le français élémentaire*, Encyclopédie sonore, Hachette, 3 disques 33 t., 25 cm, n<sup>o</sup> 270 E 811, 812, 813 (1<sup>re</sup> série), n<sup>o</sup> 270 E 825, 826, 827 (2<sup>e</sup> série) (Méthode de français parlé, sous la direction de G. Mauger).  
*Cours de langue et de civilisation française*, Encyclopédie sonore, Hachette, n<sup>o</sup> 270 E 819, 820, 821 (Accompagnant le tome I de l'ouvrage de M. G. Mauger).

*Littérature :*

Nous conseillons les collections suivantes :

- Disques Vega accompagnent la collection « Poètes d'aujourd'hui » Paris, éd. P. Seghers ; ex. : G. Philippe lit Eluard ; J. Vilar lit Valéry, etc.  
Disques Festival, collection « Leur œuvre et leur voix » ; ex. : Gidé, Cocteau, Giono, Camus, Saint-Exupéry.  
Disques Encyclopédie sonore, Paris, Hachette ; ex. : Visages de l'homme (Victor Hugo, Pascal, etc.), trésor de la poésie lyrique française, chant et poésie, *Esther* de Racine (2 disques 33 t., 30 cm) ; *Andromaque* de Racine (2 disques 33 t., 30 cm) ; *L'Avare* de Molière (2 disques 33 t., 30 cm) ; *Horace* de Corneille (2 disques 33 t., 30 cm), etc.  
Disques Pléiade, ex. : Daudet, extraits des *Lettres de mon moulin*.  
Disques Philips, ex. : La Fontaine, fables, 4 disques 45 t. (séries livres, disques ou documents sonores).

## Table des matières

|  |    |
|--|----|
| Transcription phonétique de l'arabe . . . . .                                  | 7  |
| Transcription phonétique du français . . . . .                                 | 8  |
| Introduction . . . . .   | 9  |
| Généralités concernant l'enseignement du français en Egypte . .                | 13 |
| I. Bref aperçu historique de l'enseignement du français en<br>Egypte . . . . . | 13 |
| II. Statut actuel de l'enseignement du français en Egypte . . .                | 15 |
| 1. Le système scolaire égyptien . . . . .                                      | 15 |
| 2. Place réservée au français dans l'enseignement<br>égyptien . . . . .        | 15 |
| 3. Buts assignés à l'enseignement du français . . . . .                        | 17 |
| 4. Les professeurs de français . . . . .                                       | 18 |
| 5. Programmes et horaires de français . . . . .                                | 20 |

### PREMIÈRE PARTIE

#### PROBLÈMES LINGUISTIQUES

|   |    |
|---|----|
| Première section : Le problème phonétique . . . . .   | 25 |
| I. Résultats de l'enquête . . . . .   | 26 |
| II. Etude de phonétique comparée du français et de l'arabe . .  | 27 |
| 1. Différences phonétiques . . . . .  | 30 |
| 2. Différences phonologiques . . . . .  | 33 |
| 3. Les sons dans la chaîne parlée . . . . .   | 34 |
| 4. Inventaire des difficultés que présente le système<br>phonique français pour les débutants égyptiens . . | 42 |

|  |    |
|--|----|
| Deuxième section : Le problème grammatical . . . . .                 | 44 |
| I. Le test « Ortho-25 » . . . . .                                    | 45 |
| 1. Description du test . . . . .                                     | 45 |
| 2. Elèves examinés . . . . .   | 46 |
| 3. Résultats généraux . . . . .                                      | 47 |
| 4. Résultats analytiques . . . . .                                   | 47 |
| II. Résultats de l'enquête . . . . .                                 | 51 |
| III. Etude de grammaire comparée du français et de l'arabe . . . . . | 52 |
| A. La notion de genre . . . . .                                      | 53 |
| 1. Le genre dans le nom . . . . .                                    | 53 |
| 2. Le genre dans le déterminatif . . . . .                           | 55 |
| 3. Le genre dans le pronom . . . . .                                 | 56 |
| 4. Le genre dans le verbe . . . . .                                  | 57 |
| B. La notion de nombre . . . . .                                     | 58 |
| 1. Le nombre dans le nom . . . . .                                   | 58 |
| 2. Le nombre dans le déterminatif . . . . .                          | 59 |
| 3. Le nombre dans le pronom . . . . .                                | 60 |
| 4. Le nombre dans le verbe . . . . .                                 | 61 |
| C. La notion de temps . . . . .                                      | 61 |
| 1. Les formes verbales . . . . .                                     | 63 |
| 2. Les modes verbaux . . . . .                                       | 64 |
| 3. Les temps . . . . .   | 66 |
| 4. Les formes nominales du verbe . . . . .                           | 69 |
| 5. La concordance des temps . . . . .                                | 70 |
| 6. La diathèse du verbe . . . . .                                    | 72 |
| 7. Le rôle des auxiliaires . . . . .                                 | 74 |
| D. La construction de la phrase et l'ordre des mots . . . . .        | 76 |
| 1. La phrase positive . . . . .                                      | 77 |
| 2. La phrase négative . . . . .                                      | 84 |
| 3. La phrase interrogative . . . . .                                 | 86 |
| 4. La phrase exclamative . . . . .                                   | 86 |
| 5. La phrase complexe . . . . .                                      | 87 |
| Troisième section : Le problème lexicologique . . . . .              | 92 |
| I. La formation des mots . . . . .                                   | 92 |
| II. Difficultés du vocabulaire abstrait français . . . . .           | 94 |
| 1. La connaissance du mot . . . . .                                  | 94 |
| 2. La formulation de l'idée . . . . .                                | 97 |

DEUXIÈME PARTIE

SOLUTIONS PÉDAGOGIQUES

|  |     |
|--|-----|
| I. La phonétique . . . . .   | 100 |
| 1. Essai d'une progression . . . . .   | 100 |
| 2. Rythme de la progression . . . . .  | 101 |
| 3. La correction phonétique . . . . .  | 101 |
| II. La grammaire . . . . .   | 108 |
| 1. Méthode inductive . . . . .   | 108 |
| 2. Méthode directe . . . . .   | 109 |
| 3. Liaison de la grammaire et du vocabulaire . . . . .   | 111 |
| 4. Contrôle individuel . . . . .   | 112 |
| 5. L'exercice de la « phrase française » . . . . .   | 113 |
| 6. Le rôle des moyens audio-visuels dans l'enseignement<br>grammatical . . . . .               | 114 |
| III. Le vocabulaire . . . . .  | 117 |
| 1. Bref aperçu des travaux effectués sur le vocabulaire<br>de base . . . . .                   | 118 |
| 2. Nécessité d'un vocabulaire de base pour les débutants<br>égyptiens . . . . .                | 121 |
| 3. Détermination d'un vocabulaire de base . . . . .  | 123 |
| 4. Présentation du vocabulaire de base . . . . .   | 127 |
| 5. Liste générale du vocabulaire de base . . . . .   | 131 |
| 6. Démarches pédagogiques pratiques pour l'enseigne-<br>ment du vocabulaire français . . . . . | 140 |
| IV. L'élocution . . . . .  | 144 |
| A. Au cycle préparatoire . . . . .   | 144 |
| 1. Priorité accordée au langage oral . . . . .   | 144 |
| 2. Les structures essentielles de la langue . . . . .  | 146 |
| B. Au cycle secondaire . . . . .   | 149 |
| V. La lecture et l'écriture . . . . .  | 153 |
| A. La lecture . . . . .  | 153 |
| 1. Difficultés de l'initiation à la lecture . . . . .  | 153 |
| 2. Comment surmonter ces difficultés . . . . .   | 154 |
| 3. L'enseignement de la lecture aux débutants . . . . .  | 154 |
| 4. La leçon de lecture . . . . .   | 156 |
| B. L'écriture . . . . .  | 156 |
| 1. Type d'écriture à adopter . . . . .   | 157 |
| 2. Premiers exercices . . . . .  | 157 |

|   |     |
|---|-----|
| VI. L'orthographe . . . . .                                       | 158 |
| 1. Problèmes . . . . .  | 158 |
| 2. Buts de l'enseignement de l'orthographe . . . . .              | 158 |
| 3. L'acquisition d'une orthographe correcte . . . . .             | 159 |
| 4. Comment enseigner l'orthographe . . . . .                      | 159 |
| 5. Correction des exercices . . . . .                             | 161 |
| 6. Fiches d'orthographe . . . . .                                 | 161 |
| VII. La composition . . . . .                                     | 163 |
| 1. Causes d'insuffisance . . . . .                                | 163 |
| 2. Comment enseigner la composition . . . . .                     | 164 |
| A. Au cycle préparatoire . . . . .                                | 164 |
| B. Au cycle secondaire . . . . .                                  | 165 |
| 3. Correction . . . . .   | 166 |
| 4. Motivations . . . . .  | 167 |
| VIII. La traduction . . . . .                                     | 170 |
| 1. Difficultés . . . . .  | 170 |
| 2. Exercices de stylistique comparée . . . . .                    | 171 |
| 3. La leçon de traduction . . . . .                               | 174 |
| IX. L'explication de textes . . . . .                             | 176 |
| 1. Nature de l'exercice . . . . .                                 | 176 |
| 2. Préparation d'une explication de textes . . . . .              | 177 |
| 3. Quelles questions se poser ? . . . . .                         | 178 |
| X. La littérature et la civilisation . . . . .                    | 180 |
| 1. Résultats de l'enquête . . . . .                               | 180 |
| 2. Difficultés . . . . .  | 181 |
| 3. Le passé et le présent . . . . .                               | 181 |
| 4. L'enseignement de la littérature française . . . . .           | 187 |
| Conclusion . . . . .  | 188 |
| Annexes . . . . .   | 192 |
| I. Enquête auprès des professeurs de français en Egypte . . . . . | 192 |
| II. « Ortho-25 ». . . . .   | 194 |
| Bibliographie . . . . .   | 199 |
| Table des matières . . . . .                                      | 213 |

Imprimé en Suisse