



المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية
ROYAL INSTITUTE OF AMAZIGH CULTURE
INSTITUT ROYAL DE LA CULTURE AMAZIGHE

Linguistique descriptive et didactique de l'amazighe

Actes du Colloque international

24 – 26 mars 2006

**Linguistique descriptive
et didactique de l'amazighe**



Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe

Série : Colloques et séminaires – N°25 -

Titre : Linguistique descriptive et didactique de l'amazighe

Éditeur : Institut Royal de la Culture Amazighe

Réalisation et suivi : Centre de la Traduction, de la Documentation, de l'Édition
et de la Communication (CTDEC)

Couverture : Unité de l'édition (CTDEC)

Dépôt légal : 2011 MO 1420

ISBN : 978-9954-28-085-0

Imprimerie : Imprimerie Top Press, Rabat

Copyright : ® IRCAM

SOMMAIRE

PREFACE	7
ALLOCUTION D'OUVERTURE	9
PRESENTATION	11
L'ENSEIGNEMENT DE L'AMAZIGHE AU MAROC : SYSTEME ET VARIATION	15
VALIDITE ET VIABILITE DES NEOLOGISMES EN AMAZIGHE	23
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	43
MANUELS DE GRAMMAIRE BERBERE : ANALYSE ET EVALUATION	45
BIBLIOGRAPHIE	53
QUELLE GRAMMAIRE POUR L'AMAZIGHE : BILANS ET PERSPECTIVES	55
LES DICTIONNAIRES ESPAGNOL-RIFAIN ET RIFAIN-ESPAGNOL DU PERE ESTEBAN IBAÑEZ : POSITION DANS LA RECHERCHE AMAZIGHE ET PRECAUTIONS D'UTILISATION	62
ANNEXES	89
UNE GRAMMAIRE DE REFERENCE DE L'AMAZIGH PRINCIPES DE BASE	91
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	102
L'APPORT DE LA PHRASEOLOGIE A LA DIDACTIQUE DE L'AMAZIGHE	104
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	113
DE QUELQUES CONSIDERATIONS THEORIQUES DANS DEUX METHODES D'ENSEIGNEMENT DU KABYLE	115
BIBLIOGRAPHIE	119
CATAPHORE ET ANAPHORE EN BERBERE	120
BIBLIOGRAPHIE	134
APPRENDRE LE TAMAZIGHT DANS UNE APPROCHE LINGUISTIQUE PLURIELLE	135
BIBLIOGRAPHIE	154
NOTES SUR UN MANUEL DE BERBERE (MAROC)	156
BIBLIOGRAPHIE	168
DE LA LITTERATURE AMAZIGHE (BERBERE) COMME OUTIL DIDACTIQUE	

A PROPOS D'UN TYPE POETIQUE TRADITIONNEL : TAMAWAYT	169
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	192
DIDACTIQUE DU TEXTE LITTERAIRE EN AMAZIGH ETUDE DES MANUELS	
DE 3^{EME} ET 4^{EME} ANNEES DU CYCLE MOYEN EN ALGERIE.....	193
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	203
رشيد لعبدلوي.....	209
المراجع	223

PREFACE

L'enseignement de l'amazighe a fait l'objet d'une revendication sociale depuis les années 1960 ; il a commencé à devenir une réalité à partir 2003, une réalité qui s'installe progressivement dans le paysage éducatif national, en commençant par le primaire pour faire une incursion dans le supérieur à partir de 2007, enregistrant au passage des réalisations que d'aucuns considèrent comme mitigées. Pourtant le projet était prometteur : une vision à moyen terme, un curriculum et une mise en œuvre étudiés.

Les choix stratégiques sont fixés par le Ministère de l'éducation nationale (MEN) : l'amazighe commun est à enseigner, progressivement, en tant que langue à tous les élèves marocains et à tous les niveaux ; donc, enseignement obligatoire et généralisé de la langue standard. Voilà pour les principes. Nous sommes donc bien loin des stipulations des articles 115 et 116 de la Charte d'éducation et de formation produite par la COSEF (1999) et qui n'envisage « l'ouverture sur le tamazighte » que comme un succédané à utiliser avec les enfants dont l'amazighe est langue maternelle pour leur faciliter l'apprentissage de l'arabe. Pour ce qui concerne la mise en œuvre, en collaboration avec l'IRCAM, le MEN ouvre 317 écoles à l'enseignement-apprentissage de l'amazighe, écoles choisies en fonction de la disponibilité des enseignants. Une session de formation des enseignants et des inspecteurs volontaires est organisée à Rabat, l'IRCAM en assure l'encadrement, le dispositif de formation comprend un volet langue et un volet graphie tifinaghe. Enfin, un manuel des activités orales est confectionné par les soins de la même institution. Le minimum est acquis pour démarrer le processus. En 2009, le nombre d'écoles qui accueillent l'amazighe décuple, celui des élèves atteint un demi-million et le manuel de l'élève et le guide de l'enseignant couvrent tout le primaire ; de même, des grammaires et des lexiques sont élaborés et des sessions de formation continue pour les enseignants et les inspecteurs sont organisées dans certaines Académies d'éducation et de formation. Des progrès substantiels sont ainsi réalisés.

Pourtant les prévisions du MEN ne sont pas atteintes car la généralisation peine à se concrétiser et, somme toute, un nombre restreint d'écoles comporte les six niveaux d'enseignement de l'amazighe. Les raisons majeures sont connues : absence d'une vision réaliste et d'une législation appropriée, un déficit important en matière de recrutement et de formation des ressources humaines et un engagement insuffisant des décideurs à l'échelon central et à l'échelon régional. Les raisons tiennent-elles à un manque de volonté politique ? à l'absence de vision stratégique ?

au déficit de planification au niveau de l'institution de tutelle ? au problème de la gouvernance au niveau régional ? aux blocages politiques et idéologiques des organisations qui encadrent l'opinion publique ? à la résistance due aux mentalités qui ont intériorisé les préjugés à l'encontre de la langue et de la culture amazighes ? à l'appréhension du chômage des lauréats ? à l'incurie des communautés concernées ? D'aucuns considèrent que chacun de ces ingrédients a contribué à produire un cocktail dont l'effet est certain sur la précarisation de l'amazighe dans l'enseignement.

C'est dire qu'une approche systémique de la question de l'enseignement de l'amazighe est nécessaire pour comprendre la situation de l'amazighe dans le système éducatif. C'est-à-dire une approche qui replace cette question dans son contexte global en prenant en ligne de compte tous les paramètres de l'environnement (politique, idéologique, économique, social, culturel, juridique, etc.) pour faire une évaluation diagnostique et proposer un plan d'action cohérent et susceptible d'être mis en œuvre dans la durée.

La recherche universitaire peut apporter une plus-value importante dans l'élaboration de cette approche. En effet, la recherche sur la langue peut jeter des lumières sur l'aménagement du corpus de la langue à enseigner, notamment en matière d'analyse phonologique, morphologique, lexicale, syntaxique et pragmatique des convergences et des divergences intergéolectales, et en matière de création terminologique ; la recherche en sciences de l'éducation peut se pencher sur les modalités de l'enseignement de l'amazighe dans le cadre des activités pédagogiques comme la communication, la lecture, le fonctionnement de la langue, l'écriture et les activités à caractère culturel en vue d'asseoir les bases d'une didactique de l'amazighe. La recherche littéraire peut contribuer à dresser une typologie des textes de la littérature orale et ceux de la néo-littérature dans le but de les intégrer dans l'enseignement de l'amazighe. La recherche anthropologique peut apporter un éclairage sur les expressions culturelles matérielles et immatérielles de la production symbolique amazighe pour les articuler sur les enseignements de langue et de culture.

Mon souhait est que les préoccupations d'ordre stratégique soient comprises des chercheurs et que les préoccupations des chercheurs soient partagées par les décideurs, de sorte que l'analyse stratégique et la recherche universitaire fondées sur l'analyse théorique et/ou descriptive puissent impacter positivement les décisions des gestionnaires et la pratique des gens du métier.

Ahmed BOUKOUS
Recteur de l'IRCAM

ALLOCUTION D'OUVERTURE

La Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de l'Université Ibn Zohr d'Agadir a le plaisir de mettre à la disposition de l'étudiant, du chercheur et de toute autre personne intéressée par la question de la didactique de l'Amazighe ces Actes du Colloque qui a eu lieu au siège de l'Institution les 24 - 26 mars 2006 sous le thème « *Linguistique descriptive et didactique de l'Almazighe* ».

Il est à rappeler qu'il y a juste trois ans, et en étroite collaboration avec l'Institut Royal de la Culture Amazighe, s'ouvrit la première formation au Maroc et à Agadir justement en Master de Langue et Culture Amazighe; puis une Licence dans la même spécialité vit le jour deux années plus tard. C'est ainsi que cette publication vient marquer de fait un événement scientifique et culturel dans l'histoire de l'enseignement universitaire au Maroc. En plus d'être la toute première publication de la jeune Filière en Langue et Culture Amazighe, ce livre doit aussi son importance et sa singularité tant au nombre qu'à la qualité des enseignants chercheurs et spécialistes venus du Maroc et de l'étranger pour y participer et l'enrichir. Ces qualités font de cette publication une plateforme de données et de constats, et par la même de dialogue et d'échange sur des thématiques amazighes qui, si bien elles sont nouvelles aujourd'hui (2009) dans le domaine, elles sont appelées de suite à servir de précieux tremplins vers des horizons de recherche encore plus approfondis et plus prospères.

C'est là, à notre avis, une occasion toute indiquée que nous saisissons pour saluer, d'abord, le partenariat fructueux entre L'IRCAM et notre Université, lequel est venu consolider les efforts des enseignants chercheurs dans le montage du Projet de formation en Langue et Culture Amazighes. Par la même occasion nous adressons un vibrant hommage au nom de l'Institution à nos collègues, Ali Barakate et Chadia Derkaoui, d'une part, et Hassan Bagri et Abdallah El Mountassir d'autre part, lesquels, avec conviction et abnégation, ont posé respectivement la première ossature des jeunes Filières Master et Licence dans les normes requises par la Réforme Pédagogique.

Nous saluons enfin Abdallah El Mountassir, en tant que Coordinateur de la Filière Licence et de cette publication pour les louables efforts qu'il a déployés, veillant ainsi sur cet aboutissement combien heureux des travaux de ce Colloque intitulé : « *Linguistique descriptive et didactique de l'Almazighe* ».

Nous espérons que cette publication sur la Didactique de l'Amazighe, soutenue par l'Institut Royal de la Culture Amazighe -avec notre collègue le Professeur Ahmed Boukous à sa tête- sera suivie d'autres recherches dans le futur proche, surtout que nous sommes à la veille de l'insertion de la première promotion de lauréats de Licence en Langue et Culture Amazighe dans le niveau Master de la même spécialité d'une part, et que cette même Filière a bénéficié au titre de l'année 2009 du tout premier poste budgétaire pour le recrutement du premier professeur de l'enseignement supérieur assistant en Langue et Culture Amazighes.

Un grand merci enfin à chacun des enseignants chercheurs qui ont bien voulu enrichir cette publication en y contribuant par leurs judicieux apports.

Pr. Ahmed SABIR
Doyen Faculté des Lettres
et des Sciences Humaines – Agadir

PRESENTATION

Aujourd'hui, entre 6000 et 6700 langues coexistent sur notre planète. Mais selon les linguistes, d'ici les cinquante prochaines années, 50 à 80 % de ces langues sont menacées de disparition. On dénombre à peine 200 langues écrites et qui bénéficient d'un enseignement. Nous assistons aujourd'hui aux grands dangers qui menacent la majorité des langues qui sont parlées dans le monde. Les causes sont nombreuses.

Actuellement, dans beaucoup de sociétés, la pression sociale pour l'enseignement de ces langues menacées devient de plus en plus forte. L'enseignement de ces langues s'inscrit dans une perspective générale des politiques gouvernementales de développement humain. L'enseignement ne constitue pas uniquement un outil important de la préservation de ces langues, mais c'est aussi un moyen d'assurer leur survie.

Dans ce contexte, les linguistes et les spécialistes sont confrontés à des difficultés sérieuses pour l'intégration de ces langues dans le système scolaire. Ces difficultés sont souvent liées au problème de la gestion des variations dialectales (élaboration d'une langue standard, norme à enseigner, normalisation du système d'écriture) et à l'absence d'outils pédagogiques indispensables à l'enseignement de ces langues.

L'expérience récente de l'enseignement de l'amazigh au Maroc et en Algérie soulève aussi cette problématique et fait apparaître plusieurs difficultés

Les publications et les études linguistiques amazighes ont connu ces dernières années un essor considérable. La plupart de ces travaux portent sur des descriptions linguistiques (phonétique / phonologie, morphologie, syntaxe, lexique, ...). Par contre, les recherches approfondies en linguistique appliquée et en didactique de l'amazigh sont rares et restent encore peu valorisées dans les milieux universitaires des berbérissants.

Dans le présent ouvrage sont réunis les actes du colloque *Linguistique descriptive et didactique de l'amazigh*, organisé par la Faculté des Lettres et des Sciences Humaine d'Agadir les 25 et 26 mars 2006. Le but de cette rencontre scientifique est de réfléchir sur la manière dont on peut exploiter

et mettre en valeur ces études descriptives en vue de l'élaboration d'outils didactiques pour l'enseignement de la langue amazighe. Il est question, lors des débats, d'examiner comment une description linguistique raisonnée de l'amazigh pourrait orienter le concepteur d'ouvrages de référence (manuels et méthodes d'apprentissage, traités de grammaire, vocabulaires, dictionnaires) de cette langue. Les contributions retenues dans cet ouvrage traitent plusieurs points et aspects portant sur les thèmes suivants :

- gestion de la variation linguistique et néologie (Ameur, Boukous) ;
- grammaticographie et lexicographie (Boumalk, Bououd, El Mountassir, Tilmatine,) ;
- questions de didactique (El Adak, Laabdalaoui, Nabti, Taifi, Pognan, Nait-Zerrad) ;
- didactique du texte littéraire (Kich, Salhi) ;
- enseignement de l'amazigh au Maroc : bilan (Madouch).

Dans le volet thématique gestion de la variation linguistique et néologie, A. Boukous examine et analyse les aspects sociolinguistiques de l'enseignement de l'amazigh. Les aspects abordés sont : (i) les propriétés de la langue, (ii) les options stratégiques de l'enseignement de l'amazigh, (iii) les institutions chargées de l'opérationnalisation de cet enseignement, (iv) l'approche pédagogique adoptée, (v) la gestion de la variation linguistique, (vi) les réalisations et enfin (vii) les perspectives d'avenir. M. Ameur étudie la néologie en amazigh selon deux points ; d'abord, les critères linguistiques qui doivent être respectés lors de la création d'une nouvelle unité, ensuite les conditions permettant d'en assurer la viabilité. L'auteur propose quelques critères linguistiques qui pourraient garantir la bonne formation d'un néologisme comme : la brièveté, la maniabilité, la motivation, l'adéquation, la possibilité de dérivation et l'acceptabilité.

La contribution de A. Boumalk porte sur l'étude des dictionnaires et des manuels de grammaire amazighs publiés depuis l'époque coloniale. L'auteur examine l'approche méthodologique adoptée dans ces ouvrages ainsi que les objectifs visés. A. Bououd s'interroge sur les stratégies et les voies à suivre afin de mettre en place une grammaire « transitionnelle » et « rénovée » pour soutenir l'enseignement de l'amazigh. Dans ce même ordre d'idées, A. El Mountassir expose quelques réflexions méthodologiques au sujet de l'élaboration d'une grammaire de référence de l'amazigh qui contribuera à assurer une intégration de cette langue dans le

système scolaire. M. Tilmatine examine le dictionnaire espagnol-berbère et berbère-espagnol du Père Ibañez (publié en 1944 et en 1949). L'auteur présente d'abord le contexte de l'élaboration de ce dictionnaire et la manière dont il est structuré avant de procéder à une analyse critique des aspects liés à son utilisation.

La contribution de M. El Adak traite les locutions figées en tarifit dans une perspective pédagogique. Cette question a été examinée par l'auteur dans les points suivants : (i) les locutions comme des unités fonctionnelles qui permettent de répondre à des besoins langagiers, (ii) les locutions jouant un rôle important dans la cohérence du discours, et (iii) les locutions servant de modèle à la dérivation d'autres locutions parentes. R. Laabdalaoui traite la problématique de l'ordre des mots (VSO / SVO) et examine comment cette question est débattue par les linguistes berbérisants. A. Nabti analyse le manuel de langue amazighe de la première année du collège « adlis-iw n tmaziyt » (Algérie). Le contenu de ce manuel est étudié par l'auteur selon quatre aspects d'analyse (W.F. Mackey) : la sélection, la gradation, la présentation et la répétition. M. Taifi traite la question de la cataphore et anaphore pronominales en berbère. A l'issue de son étude, l'auteur suggère quelques modalités d'enseignement de l'anaphore et de cataphore. A partir de la question « que fait de nos jours un Français qui désire apprendre le berbère du Maroc central (tamazight) ? », P. Pognan expose toutes les difficultés et les questions qui se posent à l'apprenant. Dans une optique didactique, l'auteur a examiné l'ensemble de ces difficultés qui sont aujourd'hui à l'ordre du jour chez les spécialistes de l'enseignement de l'amazigh : choix d'un type d'écriture, mode de notation (diversité et problème d'homogénéité), questions de terminologie et de conception de la grammaire amazighe (formes verbales et nominales, questions d'aspect / temps, ...). Pour répondre à ces difficultés, l'auteur propose une base de données permettant de soutenir l'apprentissage du berbère et susceptible d'aboutir à différents types d'outils pédagogiques. K. Naït-Zerrad examine comment les manuels scolaires proposés au Maroc ont tenu compte de la variation linguistique, et propose quelques éléments d'évaluation pour permettre la résolution de ce problème, en particulier à l'intérieur d'une aire dialectale.

Dans le volet didactique du texte littéraire, les contributions des auteurs traitent la littérature (orale) amazighe comme outil didactique. En étudiant le cas délimité de la poésie tamazight, comme mode d'expression littéraire

privilegié, A. Kich aborde la problématique de l'enseignement de cette littérature qui n'est pas encore définissable dans un métalangage spécifique approprié. M.A. Salhi expose les principaux problèmes méthodologiques liés à l'enseignement de la littérature amazighe en amazigh. En examinant les manuels de lecture réalisés en Algérie, l'auteur propose quelques pistes de réflexions pour soutenir l'enseignement de cette littérature.

B. Madouch dresse un bilan au sujet de l'enseignement de la langue amazighe au Maroc. L'auteur donne quelques éclairages sur le processus de cet enseignement (difficultés, contraintes et perspectives d'avenir).

Je tiens à exprimer ma gratitude à toutes les personnes qui ont contribué à la réussite de cette rencontre scientifique, et plus particulièrement M. Ahmed Sabir, Doyen de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaine d'Agadir pour son aide précieuse. Mes vifs remerciements à mes collègues Farida Bouachraoui, Ahmed Raqbi et Lahoucine Bary pour leur collaboration efficace. A Ahmed Boukous, Recteur de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, toute ma gratitude pour son soutien à la publication de ces actes.

Abdallah EL MOUNTASSIR

**L'enseignement de l'amazighe au Maroc :
Système et variation**

Ahmed BOUKOUS

IRCAM, Maroc

1. Objet

Dans une précédente étude, antérieure à la décision de l'insertion de l'amazighe dans le système éducatif au Maroc (Boukous, 2001), j'ai tenté d'aborder certaines questions liées au projet d'enseignement de l'amazighe, notamment la variété à enseigner, la généralisation de l'enseignement et la formation des enseignants. A présent que cet enseignement est devenu une réalité, je voudrais analyser de manière spécifique les aspects sociolinguistiques de cet enseignement, sachant que l'amazighe constitue la langue autochtone minorée au Maroc jusqu'à une date récente.

Les aspects abordés dans cet article sont : (i) les propriétés de la langue, (ii) les options stratégiques de l'enseignement de l'amazighe, (iii) les institutions chargées de l'opérationnalisation de cet enseignement, (iv) l'approche pédagogique adoptée, (v) la gestion de la variation linguistique, (vi) les acquis sur le plan opérationnel et enfin (vii) les perspectives d'avenir.

L'intérêt général de cette contribution réside dans son apport à l'analyse des aspects sociolinguistiques inhérents à l'enseignement des langues nationales et régionales dans un contexte plurilingue, à travers le monde et notamment en Afrique.

2. Problématique

La problématique posée dans ce texte est principalement liée à la gestion de la variation dans l'enseignement/apprentissage des langues non standardisées, en termes d'ingénierie pédagogique et d'ingénierie linguistique. Dans ce contexte, l'enseignement des langues non standard en situation plurilingue et pluridialectale connaît des problèmes linguistiques et

sociolinguistiques qu'il convient de résoudre pour assurer un enseignement/apprentissage de qualité de ces langues. Les pays en développement sont généralement confrontés à ces problèmes et, selon, Bijeljac-Babic ,(1985), peu parviennent à leur trouver des solutions adéquates.

L'amazighe est une langue afro-asiatique classée parmi les langues hamitiques au sein de la famille hamito-sémitique. C'est la langue première des populations autochtones de l'Afrique du Nord ; elle est parlée par des communautés occupant partiellement un espace de près de cinq millions de km² s'étendant d'est en ouest de la frontière égypto-libyenne à l'Océan Atlantique et du nord au sud de la rive méridionale de la Méditerranée au massif du Stromboli dans le Burkina Faso. Ces communautés sont enclavées dans des Etats-nations où leur langue, minorée, est exclue des institutions.

Au Maroc, l'amazighe est la langue maternelle de 28% de la population selon les résultats du dernier recensement (2004) ; il est parlé plus en milieu rural qu'en milieu urbain. C'est une langue qui se présente sous la forme de dialectes régionaux dont les structures phoniques et morphosyntaxiques, lexicales et rhétoriques sont caractérisées à la fois par la présence de structures convergentes et de structures divergentes. Le degré d'intercompréhension entre les locuteurs appartenant aux différentes aires dialectales est proportionnel à la proximité spatiale.

3. L'amazighe: propriétés sociolinguistiques

Langue douée d'historicité, d'autonomie, de vitalité et en voie de standardisation, l'amazighe demeure, du point de vue de ses usages, une langue essentiellement orale, bien que son usage graphique commence à se développer. Parlé par la masse et porté par une élite intellectuelle et par un mouvement associatif dynamique, l'amazighe et la culture qu'il véhicule sont de plus en plus vécus comme une valeur identitaire centrale. Ceci se traduit par une dynamique socioculturelle dont l'objectif est la revitalisation ethnolinguistique de l'amazighité. L'un des acquis majeurs de cette dynamique est l'insertion de l'amazighe dans l'enseignement.

4. Options stratégiques de l'enseignement de l'amazighe

L'Etat marocain a décidé d'introduire l'amazighe dans l'école primaire en septembre 2003 en optant pour son enseignement obligatoire, sa généralisation progressive et l'unification de la langue à enseigner.

C'est ainsi que l'enseignement de l'amazighe

- (i) fait partie officiellement des curricula;
- (ii) fait l'objet d'une évaluation comptant pour les examens;
- (iii) bénéficie de la supervision pédagogique ;
- (iv) est généralisé à l'ensemble de la population scolaire, élèves amazighophones et arabophones, en milieu rural et urbain;
- (v) concerne tous les niveaux scolaires;
- (vi) enfin, la langue enseignée bénéficie d'une standardisation progressive des dialectes.

5. L'opérationnalisation

La mise en œuvre de l'enseignement de l'amazighe est prise en charge par des institutions de tutelle à l'échelle nationale et par des équipes de pédagogues et de didacticiens formés aux approches et aux méthodes modernes d'enseignement-apprentissage des langues.

5.1. Sur le plan institutionnel

Les institutions chargées de l'opérationnalisation de l'enseignement de l'amazighe sont le Ministère de l'Education nationale (MEN) et l'Institut royal de la culture amazighe (IRCAM). Le MEN représente l'institution de tutelle chargée de l'insertion de l'amazighe dans le système éducatif ; il revient à l'IRCAM de réaliser les outils pédagogiques, de contribuer à l'élaboration des programmes et de former les enseignants et les superviseurs pédagogiques. La concertation entre les deux institutions est assurée par une commission mixte chargée du suivi et de l'évaluation de l'enseignement de l'amazighe.

5.2. Approche pédagogique adoptée

L'approche adoptée s'inspire de la pédagogie des compétences. Les concepteurs des manuels partent de l'hypothèse que l'enseignement de

l'amazighe doit viser la maîtrise de la compétence de communication chez l'apprenant, principalement la compétence orale et secondairement la compétence écrite, aussi bien au niveau de l'expression qu'au niveau de la compréhension. Progressivement, une fois acquises les stratégies de l'oral, de la lecture et de l'écriture, l'apprenant s'initie à la compétence culturelle à travers des activités dont le support peut être le conte, la comptine, le dicton ou la poésie.

Sur le plan technique, la progression pédagogique se fonde sur une grille de spécifications relative aux fonctions assignées à l'apprentissage de la langue à travers l'identification d'actes de langage appropriés au niveau de l'apprenant et aux notions à dispenser par des moyens linguistiques et rhétoriques appropriés.

6. Gestion de la variation linguistique

Etant donné l'état de dialectalisation avancé que connaît la langue amazighe, l'enseignement se trouve devant le dilemme suivant: enseigner une *langue commune moyenne* qui ne présente pas de divergences structurelles importantes avec la langue première des apprenants. La résolution de ce dilemme comporte un défi pédagogique et un défi sociolinguistique en même temps qu'il impose une ingénierie pédagogique qui procède à la gestion de la variation linguistique.

6.1. Défis

Dans la mesure où la langue enseignée s'écarte plus ou moins de la langue usuelle, le défi pédagogique consiste à assurer, d'une part, les conditions de la *sécurité linguistique* aux apprenants natifs et, d'autre part, la communication authentique entre les apprenants et l'environnement socioculturel, environnement non encore pénétré par la langue standard. Quant au défi sociolinguistique, il réside dans l'adéquation entre la 'confection' de la langue standard comme produit de l'aménagement de la structure linguistique et la mise en place des conditions d'implantation de l'amazighe standard au niveau sociétal.

6.2. Ingénierie pédagogique

La mise en place d'une ingénierie pédagogique susceptible d'assurer le succès de la gestion de la dichotomie *variation/unification* des structures de l'amazighe passe par un processus évolutif dont l'input est représenté par la diversité des données dialectales et dont l'output est constitué de la structure homogène de la langue standard. Bien évidemment, ce processus est ici schématisé au point de constituer une vue de l'esprit, car dans la réalité les choses sont autrement plus complexes.

6.2.1. Primat de la variation

Au niveau élémentaire, la langue enseignée est proche de la réalité dialectale, ce qui place l'apprenant natif dans une situation linguistique confortable en même temps qu'elle lui permet de contribuer à créer les conditions d'une immersion de l'apprenant non natif dans un 'bain linguistique' favorable à l'apprentissage de l'amazighe. Ainsi le manuel de l'élève est-il réalisé en trois variantes dialectales reprenant grosso modo la réalité linguistique.

Les activités d'apprentissage qui permettent le déploiement de la variation sont les activités d'expression orale, les activités culturelles et ludiques, l'initiation à la lecture performées sur la base de dialogues en variantes locales. En revanche, l'effort de normalisation pandialectale est porté sur l'apprentissage de la graphie (tfinaghe), du lexique terminologique et sur les consignes pédagogiques.

6.2.2. Equilibre de la variation et de la normalisation

Au niveau intermédiaire, la recherche de l'équilibre entre la diversité dialectale et l'homogénéité des structures pandialectales se traduit par l'élaboration d'un manuel unique de l'élève. Dans ce manuel les activités relatives à l'expression orale, à la lecture, au fonctionnement de la langue et aux activités culturelles sont réalisées en dialectes, alors que les activités telles que l'écriture, l'orthographe et le lexique néologique servent d'activités levier de la normalisation langagière.

L'intérêt de cette démarche est de permettre à l'apprenant natif de continuer à bénéficier d'un régime de sécurité linguistique et culturelle, un

régime qui assure le passage *soft* de l'univers langagier et culturel familial à l'univers scolaire homogénéisant et réducteur.

6.2.3 . Intégration de la variation dans la normalisation

Au niveau avancé, la normalisation prend le pas sur la variation dialectale, de sorte que le manuel de l'élève présente les activités d'apprentissage dans une langue commune qui n'est le dialecte particulier d'aucun locuteur sans lui être étranger non plus. Cette langue scolaire fait la part de la diversité et de l'unité des structures linguistiques au sein de l'amazighe en favorisant les convergences et en intégrant les divergences. C'est ainsi que le texte de lecture est réalisé en une langue dont la texture de base est composée des structures communes aux dialectes régionaux ; quant à l'ouverture sur les différences lexicales, morphosyntaxiques et rhétoriques, elle est prise en charge dans le cadre de l'activité réservée au fonctionnement de la langue.

Cette démarche a pour objectif de préserver le caractère naturel et spontané de l'enseignement d'une langue proche de l'idiome maternel, notamment dans les activités de communication orale et d'activités culturelles, en même qu'elle vise à inculquer des normes sociolinguistiques communes à une communauté amazighophone en devenir, au moyen d'activités normatives comme l'écriture et la grammaire. De cette façon l'aménagement des structures de la langue établit un compromis entre la prise en compte de la diversité et de la richesse des structures phoniques, morphosyntaxiques et lexicales des variétés dialectales tout normalisant la langue commune par l'enrichissement, la spécialisation, le « recentrage » des ressources langagières en compétition par le moyen de l'application des procédés de sémantique lexicale, notamment le traitement de la variation en termes de synonymie, d'hypéronymie, de spécialisation de sens, et par la mise à contribution de l'analyse rhétorique des figures de discours comme la synecdoque et la métonymie.

7. Conclusion

Quoique l'enseignement de l'amazighe au Maroc soit récent, l'évaluation de cette expérience peut se révéler riche et instructive pour les chercheurs et les praticiens dans le domaine des sciences de l'éducation, notamment les pédagogues, les didacticiens et les sociolinguistiques de l'éducation.

Sur le plan de la politique éducative, à l'épineuse question de l'enseignement-apprentissage des langues nationales ou régionales non standardisées, notamment dans les pays en développement, cette expérience fournit une réponse originale qui s'écarte du modèle du *pontage* qui a cours dans la plupart des pays et selon lequel l'enseignement de la langue maternelle *prépare le lit* de la langue d'enseignement, généralement une langue étrangère parlée seulement par les élites. La solution adoptée au Maroc, outre qu'elle adopte une démarche progressive, a le mérite de s'inscrire dans une vision citoyenne de l'éducation (v. Skuttnabb-Kangas & Philippon 1994).

Sur le plan proprement sociolinguistique, les solutions adoptées dans le cas de l'enseignement de l'amazighe sont intéressantes en ce qu'elles tentent de gérer le dilemme suivant : enseignement des dialectes ou enseignement d'une langue standardisée qui ne soit pas un *monstre linguistique* (Boukous 2003). La gestion de ce dilemme est rendue possible par l'adoption d'une approche qui consacre la polynormativité aux dépens d'une approche réductrice conduisant à l'appauvrissement des composantes de la langue amazighe, une approche qui met en œuvre une démarche intégrative et cumulative des convergences et des différences linguistiques.

Références bibliographiques

- Bijeljac-Babic, R. 1985. *L'utilisation des langues maternelles et nationales en tant qu'instrument d'enseignement, d'alphabétisation et de culture : expériences dans des pays en développement d'Afrique et d'Asie*. Paris : UNESCO.
- Boukous, A. 2001. L'amazighe dans la Charte : une intégration timorée. *Prologues* 21: 26- 31.
- Boukous, A. 2003. De l'aménagement dans le domaine amazighe, *Prologues* n°27/28, p. 13-20.

Skuttnabb-Kangas, T. & T. Philippson (eds). 1994. *Linguistic human rights : Overcoming linguistic discrimination*. The Hague: Mouton.

Validité et viabilité des néologismes en amazighe

Meftaha AMEUR

IRCAM-Rabat

« La néologie raconte l'histoire d'une société et de sa langue » (J. Pruvost{ XE "Pruvost (J.)" } et J.-F. Sablayrolles{ XE "Sablayrolles (J-F.)" }, 2003 : 29). A l'instar de toutes les langues naturelles, l'amazighe recourt à la néologie comme procédé d'enrichissement lexical. Les formes nouvellement créées doivent répondre à certaines exigences méthodologiques de par leur formation et nécessitent des conditions propices pour leur diffusion et leur implantation. Ce sont ces deux aspects (validité et viabilité des néologismes) qui sont analysés dans la présente contribution. Mais avant cela, nous traiterons, d'abord, de la question des attitudes face à la néologie et nous ferons, ensuite, le départ entre deux formes de néologie : la néologie spontanée et la néologie planifiée.

1. Les attitudes face à la néologie

Pour l'amazighe, l'essentiel de la néologie relève d'une néologie militante dont la première raison d'être est d'abord de substituer des néologismes aux emprunts et secondairement de dénommer. Précisons, en outre, qu'il faut distinguer pour la réalité amazighe deux catégories de puristes. Les premiers, refusent les emprunts considérés comme des éléments destructeurs du système de la langue et encouragent la néologie comme palliatif aux "maux" occasionnés par les emprunts. Cette position est due à un contexte sociopolitique précis : c'est par réaction à l'exclusion, à la minoration de leur langue et à l'hégémonie d'une autre ou d'autres langues que les militants font de la néologie leur cheval de bataille. Le purisme est l'un des facteurs de l'émergence de la néologie. Les seconds, que nous appellerons "les conservateurs", pour les distinguer des puristes, partisans de "l'authenticité" de la langue, soucieux d'une langue éloignée le plus possible de l'ambiguïté, sont hostiles aux néologismes jugés comme des formes créées souvent abusivement, sans ancrage dans l'usage et pouvant entraver la communication qui est le rôle principal d'une langue. La néologie est ainsi perçue comme un phénomène linguistique sujet à réprobation. Ce fait n'est pas spécifique à l'amazighe. L'évolution de la langue ne suscite pas toujours de l'enthousiasme chez les personnes les plus âgées d'une communauté linguistique donnée qui adoptent souvent une

attitude nostalgique à l'égard d'un état antérieur de la langue. Ceci découle de ce qu'on a coutume d'appeler le conflit des générations. On dira toujours que la langue s'érode et l'on regrettera l'âge d'or de cette langue, la verve et l'éloquence des anciens. Le renouvellement lexical, cette dynamique en cours, très visible actuellement grâce surtout aux médias, est ressentie différemment selon les tranches d'âge. Les jeunes sont beaucoup plus permissifs aux néologismes et s'enorgueillissent même d'en connaître un certain nombre.

2. La néologie planifiée / la néologie spontanée

Il nous paraît tout à fait opportun de distinguer pour l'amazighe, à la suite de J.-Cl. Boulanger{ XE "Boulanger (J.-Cl.)" } (1984), la néologie planifiée de la néologie spontanée ou ce que L.-J. Calvet{ XE "Calvet (L.-J.)" } (1974) appelle respectivement la néologie *in vitro* et la néologie *in vivo*. « L'innovation spontanée est du ressort individuel et se réfère le plus souvent au discours quotidien et habituel des usagers. L'innovation planifiée relève d'une concertation que l'on peut qualifier d'institutionnelle, dirigée de l'intérieur par un groupe de locuteurs à qui on reconnaît professionnellement le pouvoir de créer des mots nouveaux. Elle vise avant tout à satisfaire des besoins terminologiques de toute nature » (J.-Cl. Boulanger, 1984 : 19). Selon ces définitions, la néologie spontanée est une réalisation idiolectale dans la mesure où chaque individu est en mesure d'innover de façon naturelle en puisant dans les ressources de sa langue. L'unité lexicale ainsi produite, peut alors rester au niveau du locuteur-créateur ou s'étendre à d'autres locuteurs, s'intégrer dans l'usage et se fondre ainsi dans la langue du groupe. La néologie planifiée, elle, est une intervention délibérée sur la langue en vue de dénommer des réalités nouvelles et se rattache ainsi surtout aux technoclectes mais aussi à la langue usuelle pour des langues en contexte d'aménagement comme c'est le cas de l'amazighe. Elle est prise en charge par des institutions¹ (commissions de terminologies, néologues, etc.).

La distinction entre ces deux types de néologie est nécessaire pour montrer que, pour l'amazighe, c'est l'innovation planifiée qui rencontre le plus de réactions farouches à son égard, attitudes qui peuvent aller du

¹ Bien entendu, les institutions sont composées d'individus qui sont des locuteurs de la langue sur laquelle ils travaillent, mais la fonction qu'ils assument dans l'Institution fait qu'ils s'effacent derrière elle et doivent décider en matière de langue.

scepticisme au rejet. Parallèlement, l'innovation spontanée est une condition de la vitalité d'une langue et comme le souligne B. Quémada { XE "Quémada (B.)" } (1971) l'histoire d'une langue n'est autre chose que l'histoire de sa néologie. La création *in vivo* est une production de la langue usuelle. Les locuteurs d'une langue y recourent de façon spontanée pour des raisons de dénomination de concepts ou d'objets nouveaux ou tout simplement pour des raisons stylistiques ou parfois même ludiques.

Nous donnons quelques exemples en tamazighte pour illustrer l'innovation lexicale spontanée. Avec l'avènement de la téléphonie mobile au Maroc, nous relevons différentes appellations pour *le téléphone portable*. Nous ne donnons que les dénominations relevées chez plusieurs locuteurs et qui ne constituent donc pas des hapax.

<i>ttilifun n ufus</i>	"le téléphone de la main"
<i>tifkrt</i>	"la petite tortue"
<i>taqrrudt</i>	"le petit moulin à grains"
<i>lpurtabl, lkurtabl</i>	"le portable"

La périphrase *ttilifun n ufus* est un néologisme syntagmatique où les éléments constitutifs sont attestés dans la langue ; la nouveauté réside dans leur union en synapsie *N n N* (N = nom). *ttilifun* qui est lui-même un emprunt adapté phonétiquement et intégré dans la langue est déterminé par l'expansion *n ufus* (littéralement "de la main") pour désigner sa capacité à être mobile (sa préhension par la main) par opposition à l'appareil fixe. Remarquons que des termes qui désignaient "le téléphone" au début des premières installations des lignes téléphoniques dans les maisons sont tombés en désuétude tel le mot *sslk* "le fil de fer" qui servait à dénommer aussi bien l'appareil téléphonique comme dans les vers chantés suivants :

yiwɔ as nn ssk ammas n taddart i yamna essu
awa iqyyd muħa ueziz n lħusayn²

que l'appel téléphonique comme dans *gix as ssk* "je lui ai téléphoné, je lui ai passé un coup de fil". Un autre terme était également employé dans les parlers du Sud-est pour "le téléphone" est *ddebbiř* : *isawl as g ddebbiř* "il

² Le distique peut être paraphrasé comme suit : "le téléphone est parvenu jusqu'à l'intérieur de la maison de Yamna, c'est parce que son mari (muħa u eziz n lħusayn) est promu caïd". L'installation d'un téléphone à la maison était perçue dans le temps comme étant le sommet du confort et du luxe comme en témoigne l'emploi du verbe *awɔ* "arriver, parvenir, atteindre".

lui a téléphoné", probablement un emprunt du français "dépêche". En synchronie, les deux termes *sslk* et *ddebbiṣ* sont supplantés par *ttilifun*.

tifkrt "petite tortue" est une métaphore par analogie de forme entre une petite tortue et un téléphone portable dont l'une des caractéristiques est sa petite taille. Les phrases suivantes illustrent l'emploi de ce néologisme sémantique :

ffyn middn ixfawn nnsn ussan a ; ku ša yusi tifkrt nns g ufus, ur illi yas tininin, aḷu³...

Pour *taqrruḍt*, il s'agit également d'un néologisme sémantique obtenu par métaphore, mais l'analogie concerne dans cet exemple le son (le bruit produit) et non la forme comme dans l'exemple précédent : un moulin (traditionnel) fait du bruit en tournant et rappelle un téléphone avec ses sonneries récursives. L'unité lexicale *taqrruḍt* existe en tamazighte avec une première acception "petit moulin à grains", puis une deuxième obtenue par métaphore, elle désigne "une personne bavarde. On dira : *taqrruḍt n ibrayn ay tga trbat a !* Comme on dirait en français "cette fille est un moulin à paroles" ou encore "cette fille est bavarde comme une pipelette ! ". Il est intéressant de souligner que *taqrruḍt* qui désignait d'abord un objet "le petit moulin" doté du trait sémantique [- animé], a vu son emploi s'élargir pour désigner "une personne bavarde" donc [+ animé], puis à son tour, cette acception de "bavardage" va s'étendre aux objets [- animé], en l'occurrence "le téléphone portable". C'est que le signe linguistique *taqrruḍt* dont le signifié est "bavardage" acquiert une certaine autonomie sémantique.

A côté de ces néologismes de sens, la langue recourt à la néologie d'emprunt qui consiste en l'adoption du terme étranger qui désigne l'objet en question : *le portable*. Le terme connaît une adaptation phonétique lors de son passage en amazighe et en arabe dialectal (AD) et se réalise *lkurṭabl* avec un changement de la vibrante uvulaire en vibrante apico-alvéolaire et une fermeture du timbre de la voyelle postérieure. L'intégration phonétique de l'emprunt va jusqu'à sa réalisation en *lkurṭabl⁴*. Une fois emprunté par le

³ Traduction : "Les gens sont devenus fous ces jours-ci, chacun a son téléphone à la main, on n'entend que *tininin* (onomatopée reproduisant la sonnerie du téléphone portable), allô".

⁴ Cette prononciation est récurrente chez certains adultes qui n'ont jamais été scolarisés. *lkurṭabl* est le résultat d'un phénomène phonétique de dissimilation. On peut observer en effet, la dissimilation de la labiale /p/ en [k] en présence d'une autre labiale /b/ dans le

berbère, le terme *lkurṭabl* entretient une relation univoque avec l'objet qu'il désigne : il ne réfère qu'au "téléphone portable" et non pas à "un ordinateur portable" par exemple. Le passage de l'emprunt de la langue cible à la langue source s'est accompagné d'une restriction du sens : en français, l'adjectif substantivé *portable* peut référer aussi bien à "un téléphone mobile" qu'à un "ordinateur portable" ce qui n'est pas le cas en amazighe ou en AD. Notons également que le terme *mobile*⁵, synonyme de *portable* en français, n'a pas fait son entrée en berbère ni en AD et pourtant, il ne contient aucun son étranger au système phonétique des deux langues comme c'est le cas pour *portable* ou le /p/ n'est pas un phonème basique dans aucune des deux langues. On se serait, par conséquent, attendu à ce que *mobile* ait plus de facilité d'accès. Des raisons non linguistiques sont derrière la diffusion et l'implantation du terme. L'objet en vogue s'est installé dans les habitudes sociales et simultanément le terme qui le désigne s'est implanté dans les usages linguistiques.

L'extension sémantique est un procédé de création auquel recourt abondamment la langue usuelle. Dans la phrase :

aqraf n usgg^{as} a yas nnta, ur da gganx yas mš gix takššult g tissi⁶

le lexème *takššult* ne peut pas renvoyer au référent usuel qui est "l'outre en peau qui sert à baratter le lait", auquel cas, la phrase serait asémantique. Il désigne un objet relativement nouveau pour la société amazighe qui n'avait pas de dénomination dans la langue commune, à savoir "une bouillotte en caoutchouc". L'utilisateur a créé une dénomination nouvelle en jouant sur l'analogie de forme entre "une outre" et "une bouillotte" ; *takššult* devient ainsi polysémique et rend deux acceptions différentes et c'est la néologie qui est à la base de cette polysémie.

La périphrase est également employée pour dénommer des notions nouvelles. Pour désigner "le médecin", le berbère recourt à l'emprunt intégré *aḍbib*, mais quand il a fallu préciser la spécialité du médecin, les locuteurs ont forgé des syntagmes du type : *aḍbib n wul* "cardiologue (lit. le médecin du cœur)", *aḍbib n iṣirran* pour "pédiatre (lit. "le médecin des

radical. C'est un phénomène phonétique connu en berbère (cf. [adwwab] au lieu de /abwwab/ "le portier").

⁵ L'égyptien a emprunté *mubayl* de l'anglais *mobile*.

⁶ L'énoncé peut donc être traduit comme suit : " cette année, le froid est particulier (sous-entendu très rude) ; je ne dors que si je mets une bouillotte dans mon lit".

enfants"), *aq̄bib n twtmin* pour "le gynécologue (lit. le médecin des femmes)", *aq̄bib n walln* "l'ophtalmologiste (lit. le médecin des yeux)" etc.

Tous ces néologismes qui relèvent de la néologie de langue, produits par les locuteurs dans des situations réelles de communication s'intègrent dans le lexique de la langue et ne suscitent pas de réaction de rejet parce qu'ils relèvent justement de "la néologie *in vivo*" et a ainsi de grandes chances de reprise par l'entourage immédiat du locuteur-créateur et finit, par ricochet, par s'installer dans l'usage. Quant à la création *in vitro* qui est dévolue aux aménageurs de la langue en tant que spécialistes (linguistes, terminologues, etc.), d'abord, et en tant que locuteurs natifs ensuite, elle nécessite tout un travail de diffusion et des moyens d'accompagnement efficaces afin qu'elle ait des chances de s'implanter.

En terminologie, ces deux formes de création que les terminologues nomment "la terminologie en situation" et "la terminologie normalisée" (Dubuc{ XE "Dubuc (R.)" }, 2002) sont à prendre en considération. Les aménageurs de la langue ne sauraient travailler en vase clos loin des usagers de la langue, des consultations et des recherches ponctuelles sont nécessaires pour ajuster ou trancher des décisions et être ainsi à l'écoute de l'usage tout en l'orientant.

3. Principes et méthodes pour la formation et l'évaluation des néologismes

Les néologues doivent se soucier non seulement de la formation des unités lexicales créées, c'est-à-dire de leur validité linguistique, mais également de leur viabilité et garantir les conditions nécessaires à leur réussite. Avant de passer aux critères de validité d'un néologisme, quelques préalables s'imposent :

- a- En matière de création de mots, le travail ne saurait être une entreprise individuelle, mais devrait être pris en charge par des équipes ;
- b- ces équipes seront affiliées à des institutions dont l'autorité assure aux néologismes une certaine crédibilité ;
- c- il faudrait que les membres des équipes présentent le profil requis pour intervenir sur la langue, en l'occurrence être linguistes, terminologues, etc. mais aussi être de bons locuteurs natifs ;

d- pour les technocrates, on n'insistera jamais assez sur la nécessité d'un travail en équipe réunissant les spécialistes de la langue et des spécialistes du domaine étudié ;

e- les néologues ont pour obligation le maintien du lien nécessaire avec les usagers de la langue et éviter le confort que procure le travail en serre chaude ; pour cela des personnes ressources reconnues pour leur bonne maîtrise de la langue méritent d'être ciblées pour des consultations lors de recherches ponctuelles.

Voici défini le cadre général du travail du néologue, mais l'intervention proprement dite sur la langue est tributaire également de certaines conditions que nous énumérons ci-après :

f- il faut tout d'abord identifier les besoins en matière lexicale et circonscrire les lacunes lexicales ;

g- confirmer par des enquêtes les besoins réels ;

h- établir des priorités dans les secteurs qui nécessitent une intervention ;

i- une fois les besoins définis et les domaines d'intervention cernés, on s'attellera au dépouillement des sources livresques existantes (dictionnaires, glossaires, grammaires, textes, etc.) complété par des enquêtes ponctuelles sur le terrain ainsi que par la mise à contribution de la compétence des membres de l'équipe.

C'est à cette phase de travail qu'une grille d'évaluation se révèle nécessaire. D'un côté, elle mettra à la disposition des aménageurs les critères à prendre en considération lors de la création d'une unité lexicale ; de l'autre, elle servira comme outil d'aide à la décision dans le cas de plusieurs formes concurrentes pour une même notion. R. Achab{ XE "Achab (R.)" } (1996) avait émis, dans sa conclusion, l'idée de l'utilité d'une grille d'évaluation des néologismes pour le berbère.

3.1. Les sources

Nous nous sommes référée à plusieurs sources différentes proposant des critères d'évaluation pour la normalisation terminologique du français, en l'occurrence :

- les principes et méthodes de la terminologie : normes internationales (ISO 704, ISO 1087 et ISO 10241)⁷ ;
- Les critères de choix des néologismes établis par les Commissions Générales de Terminologie et de Néologie de la DGLFLF⁸ ;
- les critères employés par la Banque de Terminologie de l'Université de Montréal dans son analyse des termes proposés pour remplacer les emprunts "hardware (logiciel)" et "software (matériel)" repris par le CILF dans *Guide de la néologie* (1981)⁹ et utilisés également par Dubuc{ XE "Dubuc (R.)" } (2002).

Les différents documents proposent des principes et des méthodes pour guider le travail en terminologie. Nous nous sommes inspirée largement de ces orientations en les acclimatant aux données du berbère.

3.2. Critères d'évaluation des néologismes

Cinq critères d'évaluation ont été retenus par la Banque de Terminologie de l'Université de Montréal pour l'étude de 22 paires de substituts aux termes *hardware* et *software*. Cette grille d'analyse a été reprise par les chercheurs du CILF ; elle comprend les paramètres suivants : motivation, adéquation, dérivation, acceptabilité et maniabilité.

Chaque critère est doté de 1 à 10 points. Un néologisme qui répond de façon parfaite à tous les critères reçoit la note 50. Pour qu'un néologisme soit recevable il devra totaliser au moins 25 points sur 50 et n'avoir de zéro éliminatoire à aucun des cinq critères. Cette méthode de choix des néologismes sur la base d'une analyse quantifiée ne peut pas être à l'abri d'une certaine subjectivité dans l'attribution des notes comme le fait remarquer L. Depecker{ XE "Depecker (L.)" } (2001 : 64-68) dans son analyse critique de la méthodologie du CILF.

Pour notre part, nous adoptons une notation binaire, 0 ou 1, selon que le terme analysé répond ou non au critère considéré. Cette notation peut

⁷ Organisation Internationale de Standardisation. Extraits de la norme ISO 704 : 2000 (Principes et méthodologie de la terminologie) et de la norme ISO 1087 (choix des termes, Terminologie, Vocabulaire) consultables en ligne. Voir le site suivant : http://www.loria.fr/projets/MLIS/DHYDRO/outils/site_edition/Aide_HTML/isoter.html

⁸ Direction Générale à la Langue Française et aux Langues de France.

⁹ M. Diki-kidiri{ XE "Diki-kidiri (M.)" }, H. Joly et C. Murcia, 1981, *Guide de la néologie*, Paris, Conseil International de la Langue Française.

également être remplacée respectivement par les signes - ou +. Quant à la grille d'évaluation, nous distinguons les critères linguistiques d'un côté et les critères extralinguistiques de l'autre.

3.2.1. Les critères linguistiques

1. Le premier critère auquel doit répondre un néologisme est la conformité aux règles de la langue. Pour que l'unité lexicale forgée soit correcte du point de vue linguistique, son phonétisme, sa morphologie, sa syntaxe (pour les syntagmes) et sa phonotactique doivent être en accord avec les règles de la langue. L'analyse des différents corpus a permis de mettre en relief des termes qui ne répondent pas au critère de bonne formation.

Pour la création d'un mot, on partira toujours de la notion pour chercher le terme et non d'un mot d'une langue *x*, ce qui évitera de recourir au calque, quoiqu'il soit également un procédé d'enrichissement de la langue. Le terme à forger répondra ainsi aux règles de morphogenèse de la langue. Le néologisme signalé, depuis 1979, par Taïfi { XE "Taïfi (M.)" } (plus d'un quart de siècle) : *tamsxsi* est une traduction de l'arabe dialectal *ḍḍeffaya*¹⁰ de *ḍfa* "éteindre". Le terme est formé sur la racine *xsi* "éteindre" selon la dérivation suivante :

<i>xsi</i>	le verbe à l'aoriste
<i>sxsi</i>	ajout du <i>s-</i> du factitif
<i>amsxsi</i>	le schème de l'agentif en <i>am-</i>
<i>tamsxsi</i>	la forme du féminin

A côté de ce terme, bien formé et transparent sémantiquement, nous avons relevé, dans des conversations informelles, un autre terme *timsydit* où l'influence du français "cendrier" est visible. Mais, si la forme *tamsxsi* est réussie (dérivée à partir d'un verbe), il n'en est pas de même pour *timsydit* où la dérivation est faite à partir d'un nom *iyd* "cendre" avec des procédés de dérivation non conformes aux règles morphologiques de la langue (on ne

¹⁰ La lexie peut être réalisée par assimilation régressive de dévoisement : *tteffaya*.

peut ajouter l'instrumental *s-* qu'à un radical verbal)¹¹. C'est à ce genre de problème qu'il faut être attentif lors de la création de nouvelles lexies.

2. Le deuxième critère est l'adéquation. « L'adéquation d'un terme marque la parfaite convenance entre le terme et la notion qu'il recouvre » (Dubuc{ XE "Dubuc (R.)" }, 2002). La relation du terme à sa notion est idéalement monosémique, on veillera à ce que le terme proposé pour la dénomination du concept n'ait d'autres significations par ailleurs. Ceci est d'autant plus important pour la langue spécialisée qui demande rigueur et précision dans les dénominations et où il est préférable que la relation entre SA et SE soit univoque. Il est certain que la polysémie est la règle générale pour les signes linguistiques et la monosémie est l'exception, c'est pour cela que ce critère servira surtout comme critère de sélection : si l'on a à choisir entre deux synonymes dont l'un est polysémique, cette polysémie peut être un paramètre d'élimination. En matière de terminologie normalisée, la relation monosémique entre le terme et sa notion est recommandée car la polysémie peut conduire à des malentendus sérieux¹². C'est pour cela qu'il importe, avant de créer une unité lexicale, de s'assurer qu'un terme n'existe pas déjà pour la même notion.

3. Le terme gagnera aussi à être précis, motivé et refléter autant que possible les caractères de la notion compris dans la définition. « Un terme est motivé s'il laisse transparâître la notion qu'il recouvre, soit par son étymologie, soit par le sens de ses composants » (Dubuc{ XE "Dubuc (R.)" }, 2001 : 140). La motivation est donc liée à la valeur significative et si elle n'est pas toujours indispensable pour le signe linguistique (l'arbitraire du signe de Saussure{ XE "Saussure (de) (F.)" }), elle n'en demeure pas moins nécessaire dans la création de nouvelles unités lexicales. Elle est toujours un argument de poids qui peut faire pencher la balance de la décision plus vers un mot motivé que vers un mot qui ne l'est pas.

4. La concision de l'unité lexicale à forger est recommandée. La longueur d'un mot va à l'encontre de l'économie linguistique et de la loi du moindre effort. On cherche toujours à avoir le maximum de résultat en

¹¹ Mais ces deux néologismes semblent être devancés par l'emprunt sous sa forme intégrée *taḍḍeffayt* ou non intégrée *ḍḍeffaya*. On relève également *ssandriyi* ou *ssandriya* du français "cendrier".

¹² Le cas de *tamasayt* qui signifie par euphémisme "la mort" (littéralement celle qui prend subitement, qui ravit) et qui s'est vu doter d'un sens néologique "responsabilité".

déployant le minimum d'effort. Un mot court part avec une longueur d'avance sur un mot plus long. C'est ce qui explique, par exemple en français, l'appropriation de l'emprunt anglais *kit* au lieu de *prêt à monter* proposé par les commissions de terminologie, ainsi que la réussite du mot *baladeur* face à *walkman* qui est un composé. Le nombre de syllabes autorisé par les règles phonotactiques du berbère est inférieur ou égal à trois. D'ailleurs quand il dépasse trois, cela peut être un indice d'une éventuelle composition.

Soulignons, néanmoins, que l'exigence de concision se heurte parfois au besoin de précision. Par exemple, les constructions syntagmatiques et les périphrases ont l'avantage de garantir une représentation claire et précise de la notion exprimée, mais le nombre élevé des constituants du syntagme rend difficile l'utilisation de celui-ci. A titre d'exemple, dans la Terminologie Grammaticale,¹³ les notions de *bilitère*, *trilitère*, sont rendues respectivement par *bu sin iskkiln*, *bu kraḍ iskkiln*. Ces syntagmes sont constitués de l'adjectif *bu* + un numéral + *iskkiln* (pluriel de *askkil* signifiant "la lettre, le graphème"). Ces constructions ont l'avantage de répondre aux critères d'adéquation et de motivation, elles permettent en outre, de réactualiser l'adjectif *bu*. Cependant, leur longueur peut leur être préjudiciable dans le cas de l'existence d'un synonyme plus court, un composé par exemple. Ainsi, une hiérarchie des critères est à établir et on optera toujours pour la forme la plus transparente sémantiquement pour garantir l'efficacité de la communication.

Nous empruntons quelques exemples au *Vocabulaire de l'éducation* de B. Belaïd { XE "Belaïd (B.)" } (1993) pour illustrer le problème que pose la longueur des mots.

<i>tameddurmant</i>	"autobiographie"
<i>arawasezri</i>	"conformisme"
<i>amuggutzri</i>	"pluralisme"
<i>tagemmumandit</i>	"pluridisciplinarité"

¹³ Il s'agit d'un projet de recherche, sur l'élaboration d'un vocabulaire grammatical pour l'amazighe, entrepris dans le cadre de la convention de partenariat entre l'INALCO et l'IRCAM. Le projet est en phase de finalisation et les résultats ont été présentés lors de deux journées d'étude organisées par Lacnad-Crb les 12 et 13 février 2007 (actes à paraître).

Ces quatre termes, qui sont visiblement des composés, contiennent chacun plus de trois syllabes et violent de ce fait les règles de formation du mot en amazighe. D'ailleurs même les composés en amazighe restent en accord avec la norme (c'est-à-dire le nombre de consonnes autorisé) : *mafaman* "sourcier" de *af* "trouver" + *aman* "eau", *mkrḍul* "chagrin, peine" de *krḍ* "égratigner" + *ul* "coeur", *tufaɣɣu* "plante : euphorbe" (Taïfi{ XE "Taïfi (M.)" }, 1991) de *af* "surpasser" + *aɣɣu* "lait". Remarquons que ces composés ont l'avantage d'être transparents sémantiquement. Les quatre termes tirés de *tamawalt usgmi* outre le fait qu'ils sont opaques du point de vue sémantique, violent les règles syllabiques de la langue.

Le terme *arawasezri*, en plus du fait qu'il contient plus de syllabes que ne le permet la langue, présente un problème au niveau phonotactique qui consiste en la rencontre des deux sibilantes *s* et *z*, suite non permise par les règles phonotactiques de la langue, et qui aboutit à une dissonance au niveau phonétique.

5. L'aptitude d'un néologisme à se prêter à la formation des dérivés est un critère très important pour sa validité linguistique. Lors de la création d'un terme, il ne faut pas penser en terme d'unité lexicale isolée mais prendre en considération tout le champ dérivationnel de la lexie considérée. Le mot en amazighe résulte de la combinaison d'une racine et d'un schème et on veillera lors du choix de la racine, à ce que celle-ci puisse s'intégrer dans plusieurs schèmes : un schème adjectival, un schème de nom d'agent, de nom d'action, etc. Il est également important de prendre en considération l'ajout des différents formants pour un verbe (réciproque, passif, etc.) ainsi que la déclinaison pour les noms (les formes du genre, du nombre), etc. Par exemple, à partir de la racine *BD* qui a donné les verbes *baḍ* et *nbḍ*¹⁴ "être en mesure de, être capable de, avoir le pouvoir sur, détenir le pouvoir, etc.", on a dérivé *tanbaḍt* "le pouvoir", *anbbaḍ* "celui qui détient le pouvoir". Ces formes attestées en tamazighte ont vu leur sens s'étendre pour embrasser d'autres notions telles que "gouvernement" qui est désigné par *tanbaḍt*,

¹⁴ Taïfi{ XE "Taïfi (M.)" } (1991) classe les deux verbes sous deux racines différentes *BD* et *NBD*. Nous pensons qu'en diachronie, les deux verbes dériveraient d'une même racine *BD* à partir de laquelle on aurait dérivé un nom d'action *tanbaḍt* (avec dissimilation de la bilabiale /m/ en [n] devant le /b/ de *baḍ*). Par la suite, cette même forme nominale *tanbaḍt* aurait servi, à son tour, de base de dérivation et on aurait extrait le verbe *nbḍ* (où le n est considéré comme basique).

"gouverneur" *anbbaq*. Il y a eu également création d'autres dérivés tels que *tasnbaqt* "tribunal" (Adghirni{ XE "Adghirni (A.)" } et *al.*, 1996 : 45). *BD* est une racine productive comme en témoigne le nombre de ses dérivés. Ce critère de possibilité de dérivation est en rapport étroit avec le critère de concision ou de brièveté. Plus une forme est courte, plus grande sera son aptitude à être source de dérivation car sa forme lui permet de recevoir d'autres formants nécessaires à la formation des différents dérivés. Inversement plus un signifiant est long, moins il donnera de dérivés à cause de son gabarit déjà saturé.

6. En terminologie, on part de la notion pour trouver le terme correspondant, donc on travaille forcément avec des unités isolées. Une fois le terme forgé, il faut veiller à le mettre en contexte, dans une suite syntagmatique pour juger de sa capacité d'intégration au niveau phraséologique. C'est l'emploi du terme forgé dans une phrase qui met en relief son aptitude à s'intégrer en contexte ; de s'associer avec d'autres éléments pour produire un énoncé fluide. C'est alors que l'on se rend compte de son impact sonore, c'est-à-dire son euphonie, de sa longueur et qu'on peut préjuger de ses chances d'acceptation par les locuteurs s'il fait déjà l'unanimité au sein de l'équipe. Le critère de la mise en contexte fonctionne comme un filtre pour juger de la bonne formation d'un mot. Prise isolément, une unité lexicale peut paraître bien formée, mais mise en contexte, elle peut révéler des problèmes d'intégration au niveau phraséologique, d'où la nécessité de revoir sa formation.

7. Le critère de pan-berbérité est un paramètre-clé pour le cas de l'amazighe. La nature de la langue fait que la spécification du cadre dans lequel s'effectue le travail d'aménagement de la langue est un préalable à établir. Il semble y avoir un consensus entre les linguistes berbérissants (Chaker{ XE "Chaker (S)" }, 1983, Boumalk{ XE "Boumalk (A)" }, 1996 ; Naït-Zerrad{ XE "Naït-Zerrad (K.)" }, 1998 ; Boukous{ XE "Boukous (A.)" }, 2003, Ameur{ XE "Ameur (M.)" }, 2005) que l'unité à retenir pour la standardisation de la langue est (d'abord) le géolecte. Cependant, c'est en matière de terminologie et donc de néologie qu'une normalisation à plus grande échelle est possible, une normalisation trans-dialectale où tous les dialectes peuvent être pris en compte, ou du moins ceux pour lesquels on dispose de documentation fiable. La terminologie est l'occasion de jeter des passerelles entre les différents dialectes et on a tout à gagner à mettre sur pied une terminologie commune pour l'amazighe. La terminologie

linguistique de A. Berkāï (2001){ XE "Berkāï (A.)" } ainsi que le projet sur la terminologie grammaticale (Inalco/Ircam) ont inauguré cette perspective de travail.

Au niveau de l'aide à la prise de décision, le critère de pan-amazighité est important. Une racine attestée dans plusieurs variétés amazighes a plus de chance qu'une racine très localisée géographiquement. On fixera le nombre de variétés où la racine en question doit apparaître, mais ce choix ne peut être qu'arbitraire et tributaire de la stratégie de normalisation adoptée. Le projet d'aménagement coïncide-t-il avec les frontières territoriales ? S'intéresse-t-on à toutes les variétés de l'amazigh ? Seulement à celles qui sont parlées intra-muros ? A ce qu'on appelle les dialectes Nord par opposition aux parlers touaregs ? S. Chaker{ XE "Chaker (S)" } (1990) avait fixé le critère de pan-berbérisme à trois dialectes, on pourrait adopter ce point de vue en sachant pertinemment que c'est une option maximaliste qui ne sera pas toujours respectée. Souvent, il suffit qu'une racine soit attestée dans un dialecte pour qu'elle soit utilisée pour combler une lacune lexicale.

A côté de ces critères linguistiques dont les six premiers sont généraux et peuvent s'appliquer à plusieurs langues et dont le septième est particulier au berbère, il faut prendre en considération deux autres critères qui sont d'ordre sociolinguistique voire psycholinguistique. Ces critères sont également importants aussi bien dans la création des mots que dans leur évaluation en vue de leur éventuelle acceptation.

3.2.2. Les critères extralinguistiques : sociolinguistiques et psycholinguistiques

Le critère de l'acceptabilité

Guilbert{ XE "Guilbert (L.)" } (1975 : 45) définit l'acceptabilité par « la combinaison d'un certain nombre de variables qui tiennent à la fois aux règles morphosyntaxiques du terme construit, à la structure sémantique générale sous-jacente à la langue et à une certaine norme sociale qui régit le lexique de la langue ». Cette définition met en relief aussi bien des critères linguistiques (critère de bonne formation) que l'aspect social du lexique. Ainsi, l'acceptabilité n'est pas un paramètre purement linguistique, elle englobe une dimension sociolinguistique, parfois même psycholinguistique. Afin que le mot proposé ait des chances de s'implanter, il ne doit pas être

associé à des idées péjoratives, taboues ou expressives. Ces associations sont souvent subjectives et difficiles à cerner. En supposant qu'un tel mot échappe à la vigilance de la commission de terminologie, il aura peu de chance de s'implanter dans l'usage à cause de la connotation de son signifié. Il est utile que la veille terminologique prenne en compte cette dimension extralinguistique. De même, des exigences d'euphonie peuvent parfois être derrière le rejet d'un terme : des sons discordants représentent une faiblesse du néologisme et peuvent entraver son implantation. Ce sont là des données perceptives qu'il faut prendre en considération dans la création lexicale.

Le critère de l'usage

Il faut préciser d'un autre côté que les critères linguistiques énoncés plus haut, ne concernent que la validité du mot de par sa formation. Un mot bien formé (en accord avec les règles de la langue) a de grandes chances d'être accepté et entériné par les usagers, mais ce n'est pas une garantie de son implantation et de son appropriation par les locuteurs. Seul l'usage est à même de donner du crédit à un néologisme. Pour qu'un néologisme ne reste pas un simple hapax et ait des possibilités de réemploi ultérieur, il a besoin de bénéficier de conditions favorables pour sa diffusion comme nous le verrons ci-dessous.

3.3. Quelques exemples de grilles

Nous donnons ci-après quelques exemples pour tester les neuf critères édictés plus haut. La notation est binaire, selon que le terme répond ou ne répond pas au critère : il aura soit 1 point soit 0 point. Le nombre obtenu au total fera pencher la balance vers le terme x ou y. Dans la première grille, il s'agit de trois termes concurrents pour dénommer la même notion "école". Nous omettons sciemment les emprunts¹⁵ *šškwila* (ou *sskwila*), *lmɖrasa*, *likul* (ou *nikul*) qui sont ancrés dans l'usage, mais qui soulèvent la question de l'emprunt qui n'est pas traitée ici. Nous considérons trois néologismes obtenus par création endogène et puisés dans différentes sources : *Amawal*,

¹⁵ Ces unités sont empruntées respectivement à l'espagnol *escuela*, à l'arabe *madrassa* et au français *école*.

tamawalt usgmi de Belaïd (1993), dictionnaire de Chafik{ XE "Chafik (M.)" } et *Vocabulaire de la langue amazighe 1 (CAL)*.

Dans la deuxième grille, ce sont trois termes désignant trois concepts différents : *amawal* "lexique", *tažžrumt* "grammaire" et *tasftit* "conjugaison".

GRILLE N° 1

	tinml ¹⁶ (Voc1)	ayrbaz (AM)	tayarbuzt (TU)	tayarbust (Chafik){ XE "Chafik (M.)" }	akrbuz (Chafik){ XE "Chafik (M.)" }
Respect des règles	0	1	1	1	1
brièveté	1	1	0	0	1
maniabilité	1	1	0	0	0
dérivation	0	0	0	0	0
adéquation	1	0	0	0	0
pan-amazighité	0	0	0	0	0
mise en contexte	1	1	1	1	1
acceptabilité	1	0	0	0	0
Usage	1	1	0	0	0
Total	6	5	2	2	3

AM = *Amawal* ; TU = *Tamawalt usgmi* ; Voc 1 = Vocabulaire de la langue amazighe 1, Centre de l'Aménagement Linguistique de l'IRCAM (Cf. Ameur et al., 2006 dans les références bibliographiques).

¹⁶ Terme entériné par le CAL.

GRILLE N° 2

	amawal	tažr̥rumt	tasffit
Respect des règles	1	1	1
brièveté	1	1	1
maniabilité	1	1	1
dérivation	1	1	1
pan-amazighité	1	1	1
adéquation	0	1	1
mise en contexte	1	1	1
acceptabilité	1	1	1
Usage	1	1	0
Total	8	9	8

3. 4. Intérêt et limites des grilles

L'intérêt de grilles d'évaluation réside dans deux points :

- a) aider au choix d'un terme dans le cas de plusieurs alternatives ;
- b) mais surtout constituer des principes et une démarche méthodique sur lesquels se fondera le néologue.

La grille fonctionnera en fait comme une sorte de filtre. Dans un travail terminologique, on se référera toujours à ces critères pour forger une forme nouvelle (du point de vue sémantique ou morphologique). Le terminologue veillera à ce que l'unité créée puisse répondre à un maximum de critères de validité. Ce qui garantira à cette unité une bonne formation (en adéquation avec la morphologie de la langue). Précisons que les quantifications ne sont pas des valeurs absolues, elles doivent être interprétées en termes de tendances. La notation binaire met à l'abri de l'échelle de numérotation qui va de 1 à 10, mais elle n'en demeure pas parfois arbitraire. En effet, dans de nombreux cas, on hésite à choisir entre la valeur négative et positive et donc la notation reste subjective.

Dans la première grille, c'est le néologisme *tinml* qui vient en tête avec une note de 6/9. Il s'agit d'un composé de *tin* + *ml* "montrer, indiquer", l'école est donc littéralement "celle qui montre, celle où on apprend". En plus, *tinml* rappelle la grande bibliothèque au sud du Maroc du même nom, ce qui confère à ce terme une certaine légitimité symbolique. Par contre, ce

composé fait une entorse aux règles de la langue étant donné que *tin* ne peut pas être suivi d'un verbe, mais d'un nom ou d'un pronom. Quant à *ayrbuz* proposé par l'*Amawal*, repris sous la forme *tayarbust* par Chafik{ XE "Chafik (M.)" } et *tayarbuzt* par Belaïd{ XE "Belaïd (B.)" }, il pose un problème d'acceptabilité dans la mesure où ces formes peuvent être associées à *ax"rbiš* qui est "une sorte d'annexe de la mosquée réservée aux ablutions souvent obscure et pouvant faire également office de débarras". Ces termes chargés affectivement ne peuvent servir à désigner une institution comme l'école. *akrbuz* donné également par Chafik est emprunté au touareg *akerbuh* donné par Foucauld{ XE "Foucauld (le Père De) (Ch.)" } pour "école primaire". Notons au passage, la transformation systématique de tous les *h* du touareg en *z*.

Dans la deuxième grille, il s'agit de trois termes désignant des objets ou des concepts différents que l'usage a consacrés depuis leur création par M. Mammeri{ XE "Mammeri (M.)" } (1976) et leur diffusion dans sa grammaire. Le terme *amawal* et malgré sa polysémie est assez largement diffusé avec le signifié de "lexique", *tažṛrumt* désigne "la grammaire" et *tasftit* "la conjugaison". Du point de vue de leur dérivabilité, les trois termes s'intègrent dans des champs dérivationnels : par exemple à partir de *tažṛrumt*, on a dérivé *tizžurma* "grammaticalité", *anzṛum* "grammatical", etc. *tasftit* est dérivé de *sfti* "conjuguer". A partir de *amawal*, on a dérivé *tamawalt* "glossaire". Ces trois termes ont sensiblement les mêmes valeurs, c'est dire que leur formation est correcte et qu'ils répondent bien aux critères d'évaluation.

Cette grille a certes des limites qui résident surtout dans le caractère arbitraire de certains paramètres, comme l'acceptabilité à titre d'exemple. Fixer la pan amazighité à 2 ou 3 dialectes (ou plus) est un consensus entre les terminologues, tributaire, comme nous l'avons déjà signalé plus haut, de la stratégie de normalisation adoptée. Mais rappelons-le, cette grille est utile comme aide à la prise de décision et surtout comme assise méthodologique pour le travail terminologique. L'évaluation chiffrée sert d'indication seulement.

4. Viabilité des néologismes : diffusion et implantation

Une fois créées selon les règles de la langue, il reste aux nouvelles unités de se frayer un chemin dans le lexique de cette même langue afin de se

fondre dans la masse du vocabulaire des locuteurs. Cette implantation ne dépend plus des données linguistiques, mais transcendent celles-ci et se rapportent à des facteurs extralinguistiques. Il faut alors prévoir des moyens d'accompagnement pour l'implantation de ces nouveaux produits. Les dictionnaires et, d'une façon générale, la production écrite sont déterminants pour l'institutionnalisation des néologismes. Nous distinguons à ce niveau plusieurs points qui sont les suivants :

Le travail de terminologie exige d'être piloté par une instance académique. Il ne faut pas comprendre par là une quelconque main mise sur la langue ou un dirigisme global ; chose d'ailleurs impossible, la langue étant le bien de toute la communauté. On doit différencier, à ce niveau, la néologie spontanée que peut faire chaque usager et qui relève de la langue usuelle, de la terminologie concernant la langue de spécialité et qui, elle, devra être menée par les linguistes en collaboration avec les spécialistes du domaine étudié. Le travail de ces commissions de terminologie se concrétisera, à long terme par la publication de dictionnaires de langue, et à court terme par des brochures terminologiques auxquelles on veillera à assurer la plus large diffusion. Ce sont de telles productions qui pourront garantir la consécration lexicographique aux nouvelles unités forgées. La présence d'un mot dans la nomenclature d'un dictionnaire lui donne une existence "légale" aux yeux des locuteurs. Dans les cas de doute ou de scepticisme devant une unité jugée insolite, on s'en remet au dictionnaire pour valider le mot en question. C'est dire toute l'importance que requièrent de tels outils : « les dictionnaires jouissent auprès de chacun du prestige conféré à l'arbitre » (Pruvost{ XE "Pruvost (J.)" } et Sablayrolles{ XE "Sablayrolles (J-F.)" }, 2003 : 16).

Le rôle des pouvoirs publics est d'une importance capitale pour la promotion de la langue. En ce qui concerne les néologismes, leur vitalité dépend de leur actualisation dans la presse audiovisuelle, dans les publicités, les notices, etc. ; c'est-à-dire de leur capacité à devenir partie intégrante du paysage sociolinguistique et scripturaire du locuteur. A ce niveau, il faudrait entreprendre des actions de communication en direction des journalistes de la presse écrite et audiovisuelle. Il serait également, non moins intéressant de penser à des chroniqueurs de langue qui auraient en charge la diffusion des néologismes, mais également des choix terminologiques opérés pour gagner l'adhésion des locuteurs.

L'école représente le canal le plus important pour la diffusion des néologismes. Les manuels scolaires, s'ils prennent à leur compte les nouveaux termes consignés dans les dictionnaires et produits par les commissions terminologiques, leur garantiront ainsi une diffusion auprès des jeunes. Mais l'introduction de ces mots nouveaux impose une démarche progressive et souple. Il ne faut pas que les néologismes, et donc le lexique aménagé à implanter soient coupés de la réalité langagière des locuteurs. L'injection dosée de ces nouveaux produits leur garantira une meilleure acceptation. Un néologisme sera d'autant mieux accepté s'il est employé dans un contexte garantissant sa transparence sémantique. Pour cela, il faut éviter, par exemple, de construire une phrase uniquement d'unités lexicales nouvelles, ce qui conduirait à rendre le sens de la phrase opaque et contribuerait par là même à l'insuccès du néologisme proposé.

A côté de l'arsenal technique que l'on peut mettre en place pour l'implantation d'une quelconque terminologie, il convient de rappeler que la question de l'implantation comme le note L. Depecker{ XE "Depecker (L.)" } (2001 : 603) « se situe à la jointure du corpus de la langue et de son statut ». En d'autres termes, pour qu'une terminologie puisse avoir des chances d'être utilisée, la règle élémentaire est que la langue utilisée dans le domaine en question soit l'amazighe. Vu son statut, ce dernier a de grands défis à relever.

Références bibliographiques

- ACHAB, R. (1996), *La néologie lexicale berbère (1945-1995)*, Paris-Louvain, Ed. Peeters, 367 p.
- ADGHIRNI, A., AFOULAY, A., FOUAD, L. (1996), *Amawal azerfan (lexique juridique) français-amazighe (1368 termes)*, Rabat, Imprial.
- AMAWAL (lexique), (1980), *tamaziyt - tafransist (berbère - français), tafransist-tamaziyt (français - berbère)*, Paris, Imdyazen.
- AMEUR, M. (2005), « L'amazighe entre la langue standard et la langue du terroir », *inyimish n usinag* (Bulletin d'information de l'Institut Royal de la Culture Amazighe), 3 et 4, 40-44.
- AMEUR, M. et al. (2006), *Vocabulaire de la langue amazighe 1* (français-amazighe), Rabat, IRCAM.
- BELAÏD, B. (1993), *Tamawalt usegmi : Vocabulaire de l'éducation français-tamazight*, Casablanca, Imprimerie Najah Eljadida, 123 p.
- BERKAÏ, A. (2001), *La terminologie de la linguistique en tamazight*, Université de Béjaïa.
- BOUKOUS, A. (2003), « De l'aménagement dans le domaine amazighe », *Prologues*, 27/28, 13-20.
- BOULANGER, J.-C. (1984), « Quelques observations sur l'innovation lexicale spontanée et sur l'innovation lexicale planifiée », *La banque des mots*, 27, 3-29.
- BOUMALK, A. (1996), *Morphogenèse et dynamique lexicale en berbère (tachelhit du sud-ouest marocain)*, Paris, Thèse de doctorat, Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO).
- CALVET, L.-J. (1974), *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot.
- CHAFIK, M. (1990, 1996, 2000), *al muēzam al ʿarabi - al amaziyi* [Dictionnaire arabe-berbère], tomes I, II et III, Rabat, l'Académie Royale Marocaine.
- CHAKER, S. (1983), « De la description à la planification linguistique : un tournant dans le domaine berbère », *Tafsut*, Série spéciale : "études et débats", 1, Tizi Ouzou, 57-63.
- CHAKER, S. (1990), « Langue berbère : une planification linguistique extra-institutionnelle », *La linguistique au Maghreb*, Rabat, Okad, 237-263.
- DEPECKER, L. (2001), *L'invention de la langue : le choix des mots nouveaux*, Paris, Armand Colin{ XE "Colin (G.-S.)" } - Larousse.
- DIKI-KIDIRI et al. M. (1981), *Guide de la néologie*, Paris, Conseil International de la Langue Française.

- DUBUC, R. (2002), *Manuel pratique de terminologie* (4ème édition), Québec, Linguitech.
- FOUCAULD, Ch. (1951), *Dictionnaire Touareg-français, dialecte de l'Alhaggar*, Paris, Imprimerie Nationale, 4 tomes.
- GUILBERT, L. (1975), *La créativité lexicale*, Paris, Larousse, 285 p.
- MAMMERI, M. (1976), *Tajeřrumt n tmazight (tantala taqbaylit) : grammaire berbère kabyle*, Paris, Maspéro
- NAÏT-ZERRAD, K. (1998), *Lexique religieux berbère et néologie : un essai de traduction partielle du Coran*, Milano, Centro Studi Camito-Semitici et Agraw Adelsan n Imazighen deg Telyan.
- PRUVOST, J. et SABLAYROLLES J-F. (2003), *Les néologismes*, Paris, PUF, col. « Que sais-je? ».
- QUEMADA, B. (1971), « A propos de la néologie : essais de délimitations des objectifs et des moyens d'action », *La banque des mots*, n°2, 137-150.
- TAÏFI, M. (1991), *Dictionnaire tamazight-français (parlers du Maroc Central)*, Paris, L'HARMATTAN- AWAL.
- TAÏFI, M. (1997), « Le lexique berbère : entre l'emprunt massif et la néologie sauvage », *International Journal of the Sociology of Language*, New-York, Mouton de Gruyter, 61-80.

Manuels de grammaire berbère : analyse et évaluation

Abdallah BOUMALK

CAL - Ircam

Depuis la naissance de la berbérologie, le nombre de publications à visée didactique n'a pas cessé de s'accroître. La plupart de ces publications remonte déjà à l'époque coloniale où la langue fut enseignée à la Faculté d'Alger et à l'Institut des Hautes Etudes Marocaines à Rabat. Au lendemain de l'indépendance des pays d'Afrique du Nord, le berbère a été exclu du système éducatif et de la vie publique en général. C'est ainsi que la période postcoloniale a été, à ses débuts, pauvre en matériel didactique et pédagogique. Depuis, d'autres expériences moins nombreuses, certes, ont vu le jour dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'amazighe (*Tizi wuccen*, 1987 ; *Ra nsawal tachelhit, Initiation au dialecte berbère –tachelhit* de El Mountassir, 1999)). A quelques exceptions près¹⁷, cependant, elles ont lieu dans un cadre non institutionnel ; il s'agit, généralement, soit de cours pour particuliers, soit de cours dispensés par des associations culturelles.

A partir des années 1990 et avec la revendication linguistique amazighe, l'enseignement de la langue est de nouveau à l'ordre du jour. Un département de langue et de littérature berbères fut créé, d'abord, à l'Université de Tizi Ouzou et puis à l'Université Béjaïa. En 1995 fut créé le Haut commissariat à l'Amazighité en Algérie.

Au Maroc, l'enseignement du berbère a été abordé officiellement pour la première fois dans le discours royal du 20 août 1994 qui a marqué un début de « légitimation politique ». Mais, la langue n'a commencé à intégrer

¹⁷ Comme en France, où est dispensé un enseignement de berbère à l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales depuis 1913. Cet établissement offre un cursus complet et délivre cinq diplômes : un en premier cycle (dulco), deux en second cycle (licence et maîtrise) et deux diplômes en troisième cycle (DEA et doctorat en « études berbères »). D'autres universités (Paris VIII, l'Université de Provence (Aix-Marseille I, centre d'Aix)) offrent des enseignements de berbère sous forme de cours optionnels. En Italie, le berbère est enseigné à l'Instituto Universitario Orientale de Naples.

l'école¹⁸ que dix ans après, plus précisément à partir de la rentrée 2003-2004.

Cette nouvelle situation implique l'élaboration de nouveaux supports d'enseignement pour ainsi répondre à des besoins sociaux nouveaux. De ce fait, ces expériences diverses et variées, diffèrent par l'approche, la méthodologie et les objectifs visés.

La présente contribution tentera de circonscrire ces différents points et essaiera de mettre en lumière l'apport ainsi que les limites des grammaires berbères existantes. L'on s'interrogera peut-être sur le rapport entre manuel de grammaire et enseignement. L'interrogation est, certes, légitime. Mais nous continuons à penser que les méthodes d'enseignement ont beaucoup à gagner en se fondant sur des grammaires descriptives et que ces mêmes grammaires sont utiles à la préparation du matériel didactique.

L'étude interrogera les manuels de grammaire qui ont servi, à une époque ou à une autre, à l'apprentissage d'une variante de l'amazighe (Renisio, 1932; Laoust, 1936 & 1939; Bisson, 1940, Loubignac, 1925; Aspinion, 1953; Prasse, 1972; Mammeri, 1976, 1986; Chafik, 1991; Elmountassir, 1999).

Manuels de grammaire

Les premières expériences d'enseignement-apprentissage du berbère, qui remontent à la première moitié du XIXe siècle, étaient essentiellement axées sur l'enseignement de la grammaire. L'approche adoptée par les auteurs berbérisants ne fait que traduire l'esprit qui prévalait à l'époque et qui mettait la grammaire au centre de l'enseignement des langues. Mais avant d'examiner en détail ces différents supports pédagogiques, une présentation rapide des ouvrages est nécessaire.

1. Pour des raisons d'ordre pratique telle que la disponibilité, le corpus n'intègre pas *tous* les ouvrages portant sur la grammaire berbère. Ainsi, des travaux de certains auteurs (Venture de Paradis, Boulifa Méthode de langue kabyle) n'ont pas été étudiés.
2. Les publications constituant le corpus ont tous connu une large diffusion et ont été utilisés à certaines époques comme support d'enseignement-apprentissage du berbère.

¹⁸ L'enseignement du berbère n'a concerné en 2003-2004 que 317 écoles.

Typologie des manuels de grammaire

D'une façon générale, les grammaires poursuivent soit un but historique en retraçant l'évolution de la structure de la langue à partir de ses origines, soit un but comparatif, soit un but descriptif ou normatif (Mackey, 1972). Soulignons d'entrée de jeu, que ni les grammaires historiques, ni les grammaires comparées ne peuvent servir de base à l'enseignement ou plus précisément à l'élaboration des méthodes d'enseignement. En ce qui concerne le domaine amazighe, deux grandes sous-catégories se dégagent de l'analyse des grammaires examinées dans cette présentation. Dans la première sous-catégorie, peuvent se ranger les manuels utilisés par leurs auteurs comme support didactique pour l'enseignement-apprentissage du berbère. Dans la deuxième, on classera les publications qui proposent une description grammaticale de cette langue. Mais, pour des raisons objectives, c'est la première sous-catégorie qui a dominé durant plusieurs décennies dans le domaine amazighe. Pratiquement, toutes les publications des auteurs de l'époque coloniale (Bisson, 1940 ; Laoust, 1936, 1939 ; Aspinion, 1953 ; Renisio, 1932) relèvent de ce genre. Leurs ouvrages proposent tous une initiation à l'apprentissage d'une variante bien déterminée de l'amazighe.

Quant à la seconde sous-catégorie, elle est l'œuvre, d'auteurs préoccupés beaucoup plus par des questions de linguistique que de grammaire traditionnelle. L'exemple qui illustre bien cet état de choses est le *Manuel de grammaire touarègue* de Karl Prasse qui « (...) veut être principalement une analyse des matériaux recueillis par le Père Charles de Foucauld, complétés par les modestes renseignements que [l'auteur a] pu glaner [lui-même] pendant un séjour trop bref à Tamanghasat en 1958. » L'auteur poursuit que « [son] analyse a un double objectif. D'une part elle vise à donner une description synchronique du dialecte de la tahaggart. D'autre part, elle se propose un essai de reconstruction du protoberbère, compris comme le résultat d'une analyse interne de la tahaggart comparée dans la mesure possible avec les autres dialectes touaregs et avec le berbère Nord. » (Prasse, 1972 : 8). On peut également classer dans le même registre la *Grammaire fonctionnelle d'un parler berbère d'Oum Jniba* de F. Bentolila (1981) bien que ses objectifs divergent de ceux de l'étude de Karl Prasse sur le touareg. Ces travaux ont la particularité de décrire et d'interroger des faits linguistiques soit dans une perspective synchronique (Bentolila), soit diachronique, notamment dans le cas de Prasse. L'intérêt de ces études

linguistiques n'est plus à démontrer ; leur apport a permis une meilleure connaissance des données de la langue berbère à tous les niveaux. Ainsi, les travaux d'André Basset par exemple en phonologie ont beaucoup inspiré les aménageurs de la notation usuelle à base latine. De même, la recherche linguistique berbérissante a fait avancer la réflexion sur la confection de manuels notamment ceux de l'époque contemporaine (Nait-Zerrad, 2001; Sadiqi, 1997).

Manuels de l'époque coloniale

Comme cela est indiqué dans l'introduction, l'époque coloniale a été marquée, en matière de berbérologie, par la profusion d'ouvrages qui présentent la grammaire de base de certains dialectes berbères. Parmi les auteurs qui ont beaucoup produit, on mentionnera Emile Laoust qui a décrit les dialectes tachelhit (1936), tamazight du Maroc Central (1939), Siwa (1932), parlars de Ntifa (1918) en plus de son oeuvre célèbre *Mots et choses et berbères* (1920) qui est riche en données lexicologiques. De son côté, Justinard a présenté dans les deux manuels du berbère marocain consacrés au rifain et au tachelhit les données grammaticales relatives à ces deux zones dialectales.

Généralement, les auteurs qui ont produit des manuels sur des variétés différentes tels que Laoust pour le Maroc central, le Souss et Siwa et Justinard pour le Rif et le Souss adoptent toujours la même démarche dans le traitement des données et leur présentation. Chaque ouvrage est divisé en leçons comprenant chacune une partie grammaticale, un vocabulaire, des exercices d'application et des textes. De par la présentation, les manuels en question se rejoignent sur le fait qu'ils s'adressent tous à des agents de l'administration coloniale (officiers, interprètes, etc.). Toutefois, du point de vue de la pertinence de l'analyse, ces publications présentent des divergences notables qui peuvent être liées à la formation de l'auteur lui-même et au degré de sa connaissance des données linguistiques.

A quelques exceptions près, la démarche adoptée par Laoust et Justinard est mise en oeuvre par d'autres auteurs, notamment Renisio (1932) dont l'étude comprend des notes de phonétique et de grammaire (Section 1), des textes et leur traduction (section 2) et en dernier lieu des glossaires (français-berbère et berbère-français). La contribution de Renisio se

distingue bien des autres en ce sens que, d'après la présentation de l'auteur, elle « pourra rendre quelques services aux berbériens des Protectorats français et espagnols ». Par cet aspect, l'ouvrage de Renisio ne doit pas être considéré comme une « méthode » destinée à des apprenants débutants. Il s'agit beaucoup plus d'une présentation (initiation) des données générales de la phonétique des parlers examinés et de la morphologie des parties du discours basiques (nom, verbe, préposition, etc.). L'étude présente une autre particularité ; en effet, contrairement à Laoust et à Aspinion dont les matériaux linguistiques proviennent, généralement, d'un seul parler, Renisio a présenté des données qui appartiennent à des parlers dont les différences (phonétiques et lexicales) sont loin d'être minimales (parlers rifains, Iznassen, Senhaja).

Apprenons le berbère de Robert Aspinion

Parmi les travaux de l'époque coloniale qui présentent un intérêt certain dans l'apprentissage de l'amazighe, et plus particulièrement le tachelhit, on pourra signaler *Apprenons le berbère* d'Aspinion. Ce travail se distingue à plusieurs égards des autres publications. Primo, le titre choisi par l'auteur est on ne peut plus clair, il explicite bien l'objectif visé qui n'est autre que l'apprentissage du berbère. Il s'agit donc d'une méthode et non pas d'une simple description de structures linguistiques. Secundo, c'est un travail qui a connu un grand succès et représentait, depuis bien longtemps, l'unique référence sur l'apprentissage du tachelhit. C'est une méthode qui a été expérimentée, avant sa publication, durant de nombreuses années par l'auteur au Cours de perfectionnement dispensé aux officiers des Affaires Indigènes. La méthode a donc « fait ses preuves » selon les termes de Guillaume qui l'a préfacée. La présentation qu'en a donnée l'auteur est fort intéressante ; il écrit « Ma préoccupation a été d'éviter deux défauts : soit de donner un manuel par trop rudimentaire dont on ne saurait se contenter ; soit, au contraire, un ouvrage encombré de termes compliqués et d'expressions qui visent à l'érudition, dont on peut fort bien se passer. A ces critiques, on se contentera de répondre que le but essentiel de la méthode est de mettre à la disposition de l'étudiant un outil simple et pratique qui lui permette de s'initier au berbère le plus rapidement possible ».

Du point de vue des matériaux linguistiques exploités dans la méthode, le vocabulaire est limité aux termes usuels. La méthode est constituée de 37 leçons suivies d'exercices récapitulatifs pour application pratique (dont la

dernière est consacrée à la récapitulation phonétique). Une place importante y a été accordée à des activités axées sur la préparation à la conversation avec l'insistance sur la répétition de mots et des verbes les plus employés. A la différence de la plupart des manuels de grammaire berbère (Laoust, Justinard, Loubignac, Bisson), *Apprenons le berbère* est composé selon une certaine progression qui malheureusement n'a pas été explicitée.

Comme l'indique le sous titre, le dialecte de base est le tachelhit. Le parler de référence est le parler d'Achtoukn. Néanmoins, il convient de souligner que l'auteur a adopté une démarche originale qui favorise la standardisation inter-dialectale. Celle-ci apparaît clairement dans les propos de l'auteur « (...) pour faciliter l'adaptation indispensable aux différents parlars de la Taslhit, j'ai substitué à certaines règles plus spécifiques aux Aštuken, d'autres règles plus générales que l'on retrouve plus fréquemment dans les autres dialectes berbères ». (l'emploi de γ (de préférence au h), l'état construit, l'influence de l'adverbe négatif *ur* sur le thème verbal prétérit, la conjugaison de certains verbes et leur classement dans les groupes ». Le souci de présentation de données linguistiques qui ne soient pas marginales car très localisées n'est présent¹⁹ chez aucun contemporain d'Aspinion. Du moins, aucun ne l'a mentionné aussi explicitement. En témoigne la tentative de Renisio de présenter des parlars dont la variation est relativement importante (plusieurs parlars rifains, Iznasen, Senhaja). D'autres auteurs (Bisson, parler des Ait Naaman) s'appuient sur un seul parler dans leurs ouvrages. Laoust (1939) *Cours de berbère marocain (Maroc central)*, s'inscrit dans une logique complètement opposée : « les différences interdialectales essentielles portant sur la morphologie, la syntaxe et le vocabulaire (...) sont soigneusement notées ».

Un autre auteur est à rapprocher d'Aspinion notamment du point de vue de la formulation de l'intitulé. Il s'agit en l'occurrence de Paul Bisson qui a publié en 1940 *Leçons de berbère Tamazight*. A l'instar des ouvrages de l'époque, Bisson qui fut professeur au Collège berbère d'Azrou s'adresse aux Agents de l'Administration coloniale en contact avec les populations berbérophones des localités où est pratiquée la variante tamazight. L'objectif visé est de « [mettre] rapidement les étudiants en possession des règles essentielles de la grammaire et des quelques milliers de mots nécessaires pour tenir des conversations sur des sujets variés ».

Bibliographie

- Achab R., 1994, *La néologie lexicale berbère : approche critique et propositions*, Thèse de doctorat, Institut National des Langues et Civilisations Orientales, Paris.
- Aspinion, R., 1953, *Apprenons le berbère, Initiation aux dialectes chleuhs*, Rabat, Editions Félix Moncho, 336 p.
- Bentolila, F., 1981, *Grammaire fonctionnelle d'un parler berbère Ait Seghrouchen d'Oum Jniba*, Paris, SELAF.
- Bisson, P., 1940, *Leçons de berbère tamazight (dialecte des Aït Nâaman)*, Rabat, Editions Félix Moncho, 292 p.
- El Mountassir, A., 1999, *Initiation au Tachelhit. Langue berbère du sud du Maroc*, Paris, L'Asiathèque « Langues et mondes ».
- Justinard, L., 1914, *Manuel de berbère marocain (dialecte chleuh)*, Paris, E. Guilmoto, éditeur, 164 p.
- Justinard, L., 1926, *Manuel de berbère marocain (dialecte rifain)*, Paris, librairie orientaliste Paul Geuthner, 168 p.
- Laoust, E., 1918, *Etude sur le dialecte berbère des Ntifa*, Grammaire, Textes, Paris, Leroux, « Publications de l'École supérieure de Langue arabe et de dialectes berbères de Rabat ».
- Laoust, E., 1920, *Mots et choses berbères, notes de linguistique et de d'ethnographie, dialectes du Maroc*, Paris, Challamel.
- Laoust, E., 1932, *Siwa : I son parler*, Paris, Ernest Leroux, 317 p.
- Laoust, E., 1936, *Cours de berbère marocain, dialectes du Sous, du Haut et de l'Anti-Atlas*, Paris, Société d'éditions géographiques, maritimes et coloniales, (2^{ème} édition revue et corrigée), 318 p.
- Laoust, E., 1939, *Cours de berbère marocain, dialecte du Maroc Central Zemmour, Beni Mtir, Beni Mguild, Zayan, Ait Sgougou, Ichqern*, Paris, Librairie orientaliste Paul Geuthner, (3^{ème} édition), 323 p.
- Loubignac, V., 1925, *Etude sur le dialecte des Zaïan et des Aït Sgougou. Première section : grammaire*, Paris, Ernest Leroux.
- Mackey, W. F., 1972, *Principes de didactique analytique*, Paris, Didier.
- Mammeri M., 1976, *Tajeřrumt N Tmaziyt (Tantala Taqbaylit)*, Paris, François Maspero, 118 p.
- Mammeri, M. 1986, *Précis de grammaire berbère (kabyle)*, Paris, Editions Awal.
- Naït-Zerrad, K., 2001, *Grammaire moderne du kabyle*, Paris, Karthala.
- Prasse, K-G., 1972-1974, *Manuel de grammaire touarègue (tahaggart)*, I-III, IV-V, VI-VII, Copenhague.

Renisio, A., 1932, *Etude sur les dialectes berbères des Beni Iznassen, du Rif et des Senhaja de Srair, Grammaire, textes et lexique*, Paris, Ernest Leroux, 465 p. + carte.

Sadiqi, F., 1997, *Grammaire du berbère*, Paris, l'Harmattan.

Tizi-Wuccen. *Méthode audio-visuelle de langue berbère (kabyle- 1er niveau). Aselmed amzzwaru n tmazight (taqbaylit)*, Aix-en-Provence, Edisud, 1987.

محمد المدلاوي، قراءة كتاب تاجرومت تتمازيغت. أوال عدد خاص "تكريم مولود معمري"،
1990 ص. 251 - 262

Quelle grammaire pour l'amazighe : bilans et Perspectives.

Ahmed Bououd

Faculté des lettres, Ain Chock, Casablanca

Introduction

Les études descriptives déjà existantes (grammaire, thèses et travaux universitaires), ayant porté sur l'amazighe, renvoient à un ensemble de dénomination fort variée et hétéroclite, tels que **grammaire** (M.Quitot 1979 ; F.Sadiqi 1997 ; K.N.Zerrad I.II.III,1995 ; K.N.ZERRAD, 2001 ; F.Bentolila 1981 ; M.Kosman,1997 ; A.Bououd.1990, S .Hanouz,1990) ; **essai** (F.J.M. Cortade.1969 ; A.Hanoteau 1906 ; M.Kosman,2000) ; **manuel** (K.Prasse ,1972.1974 ; L.Hamouma, 1987 ; L.V.Justinard 1914.1926 ; S.Chaker I.II.III ,1990.1996) ; **initiation** (A.Elmountassir 1999) ; **esquisse** (M.Kosman, 2000) ; **précis** (M.Mammeri , 1986) ; et **cours** (E.Laoust, 1939) ; couvrant ainsi une aire linguistique étendue, composée de tamazight, tachelhit, tarifit, le kabyle, le touareg ... Cette grammaire du berbère est souvent qualifiée de fonctionnelle, nouvelle, moderne ; ayant pour objet d'étude un berbère contemporain, ou un parler oriental, ou un dialecte marocain , ou tout simplement l'amazighe .

Polysémie du mot grammaire

A. le terme grammaire renvoie à un champ disciplinaire encore mal délimité ; elle est à la fois l'outil d'analyse d'une langue et l'objet qu'on analyse ; renfermant des catégories grammaticales mal définies telles que le mot, la phrase et la proposition.

La grammaire décrit des systèmes linguistiques, promeut des normes et édicte des lois qu'elle prescrit et appelle être respectées. Elle se compose de la morphologie, de la syntaxe et de la sémantique ; tout en excluant les aspects pragmatiques et énonciatifs. Elle est traditionnelle, notionnelle, puis structurale, après distributionnelle pour devenir enfin transformationnelle, ou générative transformationnelle.

B. De la diversité des définitions de la grammaire, il faut retenir que c'est une notion complexe, variable, fluctuante et présentant des acceptions différentes qu'on résume comme ceci :

1. la grammaire décrit un certain fonctionnement interne d'une langue donnée,

2.. elle se considère comme l'explicitation méthodique et systématique de ce fonctionnement,

3. elle est la méthode d'explicitation des règles énoncées auparavant.

Les acceptions (2-3) relèvent d'activités métalinguistiques et théoriques alors que l'acception (1) renvoie à une activité linguistique s'appuyant sur une grammaire implicite et intériorisée.

De cette présentation, nous retenons qu'un livre de **grammaire** est un manuel qui, le plus souvent, traite des composantes d'une langue donnée(1), pour en proposer une description méthodique et systématique(2), en l'inscrivant dans une théorie grammaticale choisie et une terminologie attestée.(3). Ainsi, les grammaires de l'amazighe répondent, pratiquement toutes, aux exigences aussi bien linguistiques ('1' et '2') que métalinguistiques(3).

De quoi est composée la grammaire de l'amazigh ? Elle renferme le lexique, la phonologie et la syntaxe ; d'autres grammaires intègrent la lexicologie et la lexicographie (F.Sadiqi), ou réservent un chapitre aux paramètres pragmatico-énonciatifs étudiant la thématization et la focalisation (A.Bououd. K.N.Zerrad), sans oublier les règles orthographiques de l'amazighe (Ircam. Initiation à la langue amazighe 2004).

La langue étudiée

De la façon de nommer la langue à l'étude dépend la place et le statut qu'on lui assigne dans les institutions éducatives et pédagogiques (ministères, académies, écoles), et de la manière dont on envisage son enseignement et son apprentissage.

Et comment le grammairien linguiste, lui-même, nomme l'objet langue qu'il décrit (amazigh, berbère, chleuh...) : s'agit il d'un parler, d'un dialecte ou d'une langue ? Il est alors intéressant d'examiner comment les institutions (ministères, universités, instituts et l'Ircam ..) désignent cet

objet « langue » dans ses programmes et ses stratégies d'enseignement ? Langue qui était longtemps perçue comme un système abstrait hors de toute référence aux usages sociaux et aux contraintes normatives de sa grammaire.

La langue étudiée n'est autre que la **langue maternelle** des locuteurs amazighophones, elle est d'un usage courant et sert à définir un domaine d'apprentissage et d'acquisition qui n'est pas celui d'une autre langue (ex. : nationale, seconde, étrangère, vivante.). La notion de langue maternelle, en elle-même, est porteuse de nombreuses acceptions sémantiques ; elle renvoie à des considérations tout à la fois politique (langue de la nation et de l'état où le locuteur est né), identitaire (langue d'origine du groupe ethnique, langue revendiquée), psychologique (langue de la personnalité du sujet parlant), sociologique, dans la mesure où elle a le sens de vernaculaire, transmise en famille par la mère ; et enfin didactique où l'enseignement de la langue amazighe aux élèves parlants l'amazighe sera l'apprentissage linguistique et la connaissance des mécanismes de cette langue ; avec la promotion de l'apprentissage métalinguistique pour les amener à réfléchir sur la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et le lexique de leurs langues. Ces locuteurs natifs sont-ils capables de parler leur langue maternelle tout en ayant un savoir grammatical explicite ? Peut-on déconnecter la langue maternelle de la grammaire puisque le **bain linguistique** permet d'acquérir inconsciemment une grammaire implicite ? Mais, en fait, seul l'enfant-apprenant (avant sa scolarisation) apprend sa langue maternelle sans se poser des questions métalinguistiques et, en même temps, une norme implicite où on a l'habitude d'entendre dans la bouche des apprenants : ça ne se dit pas chez nous, ça ne se dit que dans telle région, tel milieu ou telle circonstance.

Ainsi, où se place l'Amazighe, langue maternelle, dans toutes ces problématiques ? Tant que le qualificatif **maternelle** est ambigu, de quel amazighe sera-t-il question dans le discours éducatif ?

La pédagogie de l'oral

L'amazighe est une langue orale ; la maîtrise de l'oral doit être donc un objectif à part entière dont l'acquisition n'est pas spontanée ; elle est aussi une compétence pratique avec des spécificités bien particulières. L'oral,

d'un point de vue linguistique, n'est pas une transposition de l'écrit ; les deux codes se distinguent à plus d'un titre :

- les normes, les contraintes morphosyntaxiques, les contraintes phonétiques et phonologiques (accentuation, pause, débit, accents régionaux) sont différentes ;
- l'oral est caractérisé par l'interaction verbale et le feed-back.
- l'omniprésence des mots de **remplissages discursifs** tels que : **sksu** ' tu vois', **gguni** ' attends ' , **tssnt** ' tu sais', **mata** ' quoi ' ...

Comment évaluer l'oral ? Certains problèmes sont spécifiques à l'évaluation de l'oral : il n'est pas attesté par les enseignants comme objet d'enseignement et d'apprentissage, d'où une impossibilité de son évaluation, et ceci pour des raisons aussi bien d'ordre empirique que théorique :

- * la pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations de communication (école / hors école ; classe / hors classe ; famille / hors famille ; formel / informel), il est pratiqué en permanence en faisant partie de la communication spontanée.
- * la syntaxe, la sémantique et la prosodie rendent sa description et son analyse complexes, sans l'aide d'instruments d'enregistrements techniquement exigeants (audio – vidéo).
- * l'oral implique toute la personnalité : la voix, le verbal, le non verbal, le corps, la proxémique, la kinésique, les aspects psychologiques, les aspects affectifs et les variations culturelles.

Ainsi, pour enseigner et étudier l'oral, il sera nécessaire de mettre en place un arsenal pédagogique adéquat et développer les recherches didactiques en la matière pour pouvoir acquérir les indicateurs de sa maîtrise et de ne plus continuer à l'évaluer à l'aune de l'écrit.

Les exercices

Après avoir émis les savoirs linguistique et métalinguistique, pour valider et tester la théorie expliquant les grammaires ; les grammairiens font généralement suivre leurs ouvrages d'un manuel d'exercices (de répétition,

de formulation, à trous et structuraux) qui sert d'évaluation ; chose qu' on ne rencontre pas dans les grammaires amazighes inventoriées ici ; peut-on alors expliquer cette absence par la nature de la grammaire amazighe, qui est une grammaire implicite et intériorisée par les locuteurs natifs de la langue amazighe ?

La grammaire notionnelle

En ce qui concerne les définitions de certaines parties du discours (préposition, adverbe, temps, aspect, la notion du sujet et la parataxe), la tradition grammaticale s'est basée sur une classification sémantisante et subjective, chose qui a rendu l'analyse malaisée.

La notion du sujet : est la plus délicate à cerner, elle a fait l'objet de nombreuses analyses qui ont porté sur le contenu sémantique de la catégorie grammaticale (sujet) qui mérite cette étiquette ; en linguistique amazighe on parle d'un **complément explicatif** (L.Galand), d'une **expression référentielle** (S.Chaker) et d'un **complément référentiel** (A.Leguil). Ces dénominations renvoient alors à quel sujet : sujet de verbe, sujet de l'énoncé, sujet grammatical, sujet logique, sujet apparent ...

- la parataxe : les recherches en syntaxe de l'oral et en prosodie ont permis à la **parataxe** de soulever des questions d'analyse de première importance, longtemps reléguées aux marges de la syntaxe. La parataxe couvre les domaines où la marque segmentale et fonctionnelle d'une subordination est absente ; on relève les cas de la coordination, de l'apposition, de la subordination implicite, de la coordination implicite et de la juxtaposition.

En amazighe, on remarque la prédominance de la parataxe sur l'hypotaxe dans la catégorie des verbes supports, des verbes semi-auxiliaires, et dans la relative pléonastique ; réputée fréquente à l'oral, elle est à la source des phénomènes de grammaticalisation, où l'on note le passage d'une structure parataxique à une structure hypotaxique (le cas du subordonnant relatif **mi**).

L'adverbe : il y a des adverbes qui peuvent être considérés comme variantes combinatoires des prépositions, et d'autres qui fonctionnent comme connecteurs discursifs : **fir as** 'ensuite', est-il un adverbe de temps ou exprimant une relation logique pour traduire la succession 'après' ?

Il y a entre certains adverbess **nniyn** 'dessus' et certaines prépositions **xf** 'sur' une relation de complémentarité qui permet d'analyser les adverbess en question comme la forme prise par une préposition (postposée), lorsqu'elle n'est pas immédiatement suivie d'un constituant nominal qu'elle prend pour complément ; on peut alors avoir, au moins, deux constructions :

La place du complément de la préposition peut être occupée par un pronom personnel : lexicalisation de la structure avec changement de sens.

exemples :

- (1) **isrs gis** 'miser sur'
- (2) **iny gis** 'avoir le dessus' 'manquer de respect'
- (3) **iqqim gis** 'il s'est fait avoir'
- (4) **ibdd gis** 'avoir besoin de'
- (5) **i3wl gis** 'compter sur'
- (6) **isiwl dis** 'intervenir, servir d'intermédiaire'
- (7) **imun dis** 's'entendre'.

La place du complément de la préposition peut être laissée vide à condition de substituer à la préposition une forme traditionnellement désignée comme adverbe :

- (8) **illa (i) zaz** 'il est à l'intérieur'.

Conclusion et perspective

a- D'un point de vue métalinguistique, la grammaire amazighe a connu l'itinéraire théorique qu'a connu la grammaire française : il y a eu une grammaire traditionnelle, puis des tentatives de grammaires s'inspirant des théories linguistiques (structuraliste, fonctionnaliste et générativiste), et enfin une tendance actuelle où la théorie de l'énonciation reste incontournable en matière de l'analyse de discours ou de la grammaire textuelle.

b- D'un point de vue didactique, la grammaire amazighe, pour ses choix didactiques, doit suivre au moins trois principes, qui sont :

1-changer de point de vue pour expliquer le fonctionnement de la langue, en partant de l'unité texte, en passant par la phrase, pour ensuite arriver au mot et aux parties du discours,

2- systématiser les explications en uniformisant les concepts, les notions et la terminologie qui les dénote,

3-élargir le domaine de la grammaire en l'ouvrant à l'étude du **texte**, qui n'a de sens que par rapport à la situation d'énonciation où il est produit et reçu ; du **lexique**, qui s'attachera à expliquer la structuration lexicale de l'amazighe, les relations sémantiques, les champs (lexical et sémantique), les figures de style ; de la **variation linguistique**, incluant la perspective sociolinguistique, afin d'analyser les niveaux de langue, les variétés, la diachronie, les néologies ; et des **variations culturelles**.

Les dictionnaires espagnol-rifain et rifain-espagnol du Père Esteban Ibáñez : Position dans la recherche amazighe et précautions d'utilisation

MOHAND TILMATINE
Université de Cadix

Les dictionnaires espagnol-rifain et rifain espagnol d'Ibáñez sont, depuis leur publication, pratiquement les seuls disponibles sur le rifain²¹. Aussi bien le contexte que l'époque de la publication (1944 et 1949) font que les normes de cet ouvrage ne correspondent ni aux attentes ni aux normes lexicographiques actuelles d'élaboration d'un dictionnaire. Toutefois, la rigueur du travail, la richesse du matériel linguistique ou ethnologique recueilli font de cet ouvrage une référence indispensable pour l'approximation et l'étude de la langue rifaine.

Pour comprendre le contexte de leur élaboration, il nous semble nécessaire de rappeler brièvement le cadre idéologique général qui prédominait lors de la publication de ces deux volumes.

Une seconde partie traitera plus concrètement des problèmes de méthodologie et de transcription qui caractérisaient les études lexicographiques à cette époque.

La présentation se concentrera plus particulièrement sur les deux dictionnaires d'Ibáñez et inclura des recommandations pour l'utilisation du dictionnaire²².

1. Le berbère dans le contexte idéologique colonial

L'intérêt pour les Berbères ne date pas de l'époque coloniale. Des documents beaucoup plus anciens et toute une littérature remontant à l'antiquité gréco-romaine parlent de ce peuple. Les premières références

²¹ Voir à cet effet le dictionnaire de Mohamed Serhoual (2002), *Dictionnaire tarifit-français*, Tétouan, Université Abdelmalek Es-Saâdi, xxx+749 pp. (Thèse de doctorat non publiée).

²² On rappellera qu'une nouvelle édition fac-similé de ces dictionnaires sera bientôt publiée par les Services de publications de la ville de Melilla

sont encore plus anciennes et remontent à l'époque pharaonique²³. A l'époque médiévale, nous trouvons des références dans plusieurs descriptions historiques ou récits de voyages. Celles-ci se multiplieront à l'époque arabe, avec des témoignages et des descriptions de plusieurs géographes célèbres comme Ibn Hauqal²⁴, El-Bekri^{25 26} ou El-Idrîsî²⁷. Mais, ça sera le célèbre Ibn Khaldoun qui nous laissera l'oeuvre la plus complète de son temps sur les Berbères²⁸. Ces témoignages, parfois très détaillés, traitent tous des Berbères ou de leur pays, mais, jusqu'à présent, nous ne connaissons pas d'ouvrages de cette époque qui porteraient sur la langue berbère elle-même. De fait, les premières descriptions de cette langue apparaissent seulement à l'époque coloniale²⁹. Depuis lors, les études berbères sont pratiquement une chasse gardée de la France et ce, malgré une diversification de plus en plus réelle des centres d'études.

Situation que soulignait déjà à l'époque le franciscain espagnol Esteban Ibáñez, qui s'était même donné pour objectif de concurrencer les Français

²³ Cf. par exemple W. Vycich (1988), "Les Imazighen, 5000 ans d'histoire", *EDB* 4, pp. 85-93. En ce qui concerne l'histoire des Libyens en Egypte, voir p.e.: Möller, Georg (1923), "Die Ägypter und ihre libyschen Nachbarn", *ZDMG* 78, pp. 36-60; ou bien Posener, Georges (1952 et 1970), *Dictionnaire de la civilisation égyptienne*. En collaboration avec Serge Sauneron et Jean Yoyotte, Paris: Fernand Hazam,. Sur la Préhistoire des Berbères voir Camps, G. (1974), *Les civilisations préhistoriques de l'Afrique du Nord et du Sahara*. Paris : Doin et plus récemment Malika Hachid (2000), *Les Premiers Berbères*, Paris, Edisud.

²⁴ Ibn Hauqal (1965), *Configuration de la terre [Kitab surat al-ard]*, trad. Par J. H. Kramers and Gaston Wiet Maisonneuse et Larose/UNESCO

²⁵ Al-Bakrî, A. (1911), *Description de l'Afrique septentrionale*; trad. de l'arabe par M. de Slane (titre arabe: *Kitâb al-Masâlik wa-l-Mamâlik*), 2^o ed : Alger Jourdan,. Rééd. Paris: Maisonneuve et Larose, 1968.

²⁷ Al-Idrîsî, A. (1866), *Description de l'Afrique et de de l'Espagne*; texte arabe publié avec une trad. (partielle) des notes et un glossaire par R. Dozy et J. De Goeje.- Leyde (Pays-Bas): Brill.; trad. de : *Kitâb nuzhat al-muštâq fî ixtirâq al-afâq*, éd. italienne par E. Cerulli, F. Gabrielli & al. : Napoli-Roma, 1982-84.- 9 vol.

²⁸ Ibn Khaldun, A. (1925-1956), *Histoire des Berbères et des dynasties musulmanes de l'Afrique septentrionale*; trad. par le Baron M. de Slane.- Nouv. ed./dir., P. Casanova.- Paris: P. Geuthner, - 4 vol., Alger.; imprimerie officielle, 1852-1856

²⁹ Il y a bien des exceptions comme par exemple le cas du Consul français de Chenier au Marruecos qui avait recueilli des observations sur la langue berbère au XVIII^e siècle, voir à cet effet Y. de Saporta, (1970/71), "Une enquête linguistique au XVIII^e siècle: le vocabulaire arabe et berbère recueilli par L. Chenier, Consul de France au Maroc", *GLECS* XV, pp. 1-16.

dans ce domaine (p. XIII)³⁰. L'époque coloniale correspond à une phase historique de développement industriel et commercial ainsi qu'à l'expansion politique et militaire de certains pays européens, dont surtout la France, l'Angleterre ou l'Espagne dans le cas qui nous concerne.

1.1. Langue et politique de "pénétration pacifique"

Les travaux sur la langue des autochtones s'expliquent facilement du fait qu'ils permettaient d'obtenir des informations et diverses données sur les populations colonisées. Cette manière d'opérer répond à une stratégie qui consistait à connaître l'adversaire ou l'ennemi pour pouvoir le dominer.

Les Français l'ont pratiquée de manière intense avec l'instauration des fameux "Bureaux arabes" et avec la création de toute une structure pour conduire la guerre psychologique³¹. La fonction principale de ces "Bureaux arabes" était, outre la "participation active à la conquête", de garantir la "pacification durable des tribus"[...], ce qui devait passer par une "connaissance approfondie de la société indigène, de ses intérêts, des forces qui agissent sur elles afin de définir, dans tous les domaines, une action susceptible de la transformer et de l'amener à accepter avec le moins de répugnance possible et notre domination et les éléments du gouvernement qui doivent l'affermir"³².

Les attributions et les fonctions "des Bureaux arabes" qui dépendaient directement de l'administration militaire, s'inscrivaient dans le cadre d'une stratégie coloniale plus vaste qui consistait à voir dans la politique culturelle un moyen de conquête des populations indigènes.

³⁰ Voir d'ailleurs l'intéressante controverse entre le Père Sarrionandia, disciple du Père Ibañez, et le fameux berbérisant français R. Basset à la suite d'une dure critique de ce dernier de la *Gramática de la lengua rifeña* de Sarrionandia (1905), publiée dans la "Revue critique d'histoire et de littérature" n° 52 du 31 décembre 1906. La réponse du P. Sarrionandia a été publiée en 1907 sous le titre: *Contestación del Padre H. Sarrionandia a Mr. René Basset*. (Escudo de la Orden). Tánger. Imprenta Hispano-Arábica de la Misión Católica.. 66 pages.

³¹ Voir p. e., Ageron, Ch.-R., (1973), *Politiques coloniales au Maghreb*, Paris, ou du même auteur 1960), "La France a-t-elle eu une politique kabyle?" *Revue historique*, 311-352.

³² "Bureaux arabes", *Encyclopédie berbère* XI, pp. 1657-1668; ici p. 1658,

Il n'est donc nullement surprenant de constater que l'écrasante majorité des premiers travaux a été faite par des militaires; ceci étant valable aussi bien pour les Français que pour les Espagnols. Ainsi, la décision française de créer à Rabat "un Comité d'Etudes berbères" a été prise par le Général Lyautey en personne. L'objectif de ce Comité était "de centraliser les travaux établis dans les différentes régions sur les populations berbères du Maroc et d'en relever des résultats pratiques concernant l'organisation et l'administration des tribus". La forte présence militaire dans cette institution est évidente – au regard de la composition du "Comité d'Etudes berbères" de Rabat: outre M. Nehlil, Directeur de l'"École supérieure de langue arabe et de dialectes berbères", nous trouvons aussi le commandant Berriau (Chef du Cabinet politique) et surtout le Colonel Simon, directeur des "Services de Renseignements"³³.

Le peu d'ouvrages dont nous disposons en espagnol sur le "Zamaçijz"³⁴ proviennent d'auteurs qui, comme c'est le cas pour Angel Muñoz Bosque, par exemple, étaient des "diplômés" du Ministère de la Guerre en langue "xeljha". Du même Ministère de la Guerre dépendait aussi "une Académie de Langue Berbère (Xeljha ou Zamaçijz)" à Melilla³⁵. Bien avant cette époque, une telle politique était déjà pratique courante en Algérie, un pays où le premier dictionnaire de berbère, publié durant l'année 1844, a été réalisé par un diplomate pour le compte du Ministère de la guerre³⁶.

³³ *Archives berbères* (1915-16), Prologue.

³⁴ L'utilisation de ce terme n'est pas adaptée aux règles phono-morphologiques de l'espagnol. L'absence d'une institution de normalisation fait que l'usage de cette dénomination se fasse de manière chaotique, puisque chaque auteur utilise la forme qui lui paraît la plus "proche" de ce qu'il pense identifier à l'écoute. Le terme "amazige" est un néologisme dans le castillan proposé par l'Université de Cádiz en remplacement du terme "berbère", plus commun mais – surtout peu apprécié dans les pays d'origine. Les bases et la discussion de cette proposition ainsi que la bibliographie correspondante se trouve dans M Tilmatine (1998), *la lengua rifeña - Tutlayt tarift. Gramática rifeña – Léxico básico*. Melilla : Consejería de Cultura, 231 pp, ainsi que dans M Tilmatine (1998/1999), "une question de dénomination : Bereber, amazigh, ou amazige ?", *El Vigía de Tierra* 4-5 Melilla], pp. 65-75.

³⁵ Angel Muñoz Bosque, *Manual de conversación bereber reifeña. Estudio practico de la lengua bereber xeljha o zamaçijz del Rif*, [s.a.].

³⁶ (1844), *Dictionnaire Français Berbère, (Dialecte écrit et parlé par les Kabailles de la division d'Alger)*. Ouvrage Composé par Ordre du Ministère de la Guerre, Paris : Imprimerie Royale.

La connaissance des langues des autochtones était considérée comme indispensable parce que le langage constituait le premier moyen de communication et, en tant que support culturel, il véhiculait et permettait de connaître les coutumes des peuples colonisés et les structures de leur imaginaire³⁷.

Le langage comme instrument de recherche donne, en outre, accès à d'autres domaines de la connaissance de la société étudiée mais aussi à l'âme de l'autre. La connaissance pratique des langues est considérée par le Père Sarrionandia, missionnaire apostolique, comme

« La principale condition pour y exercer [dans le pays colonisé] une certaine influence, une condition indispensable pour maintenir et renforcer nos relations avec les indigènes, moyen absolument nécessaire pour introduire et étendre dans le continent africain les produits de l'industrie nationale, clé pour ouvrir les portes de nos mystérieux voisins et nous mettre au courant de tous leurs secrets et enfin, premier pas, à notre façon de voir, pour réaliser ce que l'on appelle la pénétration pacifique au Maroc³⁸ »

Il n'est donc point surprenant que les études de l'époque coloniale aient d'une manière générale des connotations négatives. Les raisons sont connues³⁹. Il suffit de rappeler dans ce cadre un instrument surexploité aussi bien à l'époque coloniale que post-coloniale pour rejeter les revendications berbères: le célèbre Dahir dit "berbère" de 1930⁴⁰.

³⁷ Voir l'article sur la psychologie des berbères? Du Père Koller, mais aussi du même auteur: A. Koller (1952), *Los bereberes marroquies*. Tetuán?

³⁸ P. Fr. Pedro Sarrionandia (1925), *Gramática de la lengua rifeña*, Tanger: Tip. Hispano-arábica de la Misión Católica, Prólogo, p. XVI.

³⁹ Voir p. e. en ce qui concerne l'Algérie le travail de Lucas, P. & Vatin, J.C. (1975), *L'Algérie des Anthropologues*, Paris, Maspéro.

⁴⁰ Il existe entretemps une littérature assez fournie sur le sujet; cf. À cet effet l'intéressante synthèse de cette question par G. LAFUENTE (1994), "Dahir berbère", *Encyclopédie berbère* XIV, pp. 2178-2192. En ce qui concerne les réactions au Dahir dans le monde, voir MADARIAGA, M.R. de (1979), "Le Dahir berbère de 1930 et la Société des Nations", *Cahiers de la Méditerranée* 19, pp. 58-128, y plus spécifiquement dans le monde arabe A. VAN CALSTER (1993), "Les réactions sur le dahir berbère dans la revue al-Fath del año 1930", *Orientalia Lovaniensia Periodica* 24, pp. 225-249; et enfin pour les circonstances de la promulgation de ce fameux décret: LAFUENTE, Gilles (1984), "Dossier marocain sur le Dahir berbère de 1930", *ROMM* 38/2, pp. 83-116 ainsi que Joseph LUCCIONI (1984), "L'élaboration du Dahir berbère du 16 Mai 1930", *ROMM* 38/2, pp. 75-81.

1.2. Les missionnaires

L'objectif initial des missionnaires était théoriquement l'évangélisation des communautés berbérophones que l'on pensait être seulement plus ou moins islamisées. Parmi les plus connus, citons les Pères Ibáñez et Sarrionandía pour l'Espagne et les nombreux "Pères Blancs" en Algérie, comme H. Genevois, J. Lanfry, J.M. Dallet ou J. Delheure ou bien encore le Père Charles de Foucauld, dont le destin d'aventurier le fera passer d'une vie de Noblesse (Vicomte de Foucauld) à la carrière d'un officier de l'armée coloniale française, avant de finir sa vie avec les Touaregs, dont il deviendra un éminent spécialiste. La carrière militaire de Charles de Foucauld, ses amitiés avec le Général Laperrine rendent évident le fait que, malgré une oeuvre scientifique très vaste et de très bonne qualité, le lien entre militaires et missionnaires était bien réel. Aussi bien en Algérie qu'au Maroc.

C'est dans cet esprit qu'il faut comprendre la citation de ce personnage "illustre de l'Africanisme" espagnol que fut Tomás García Figueras⁴¹, qui, en parlant d'un célèbre missionnaire, écrit :

« Le Père Lerchundi, politicien éminent, doué de qualités rares pour ses connaissances du problème, sa vision claire des réalités marocaines et son prestige dans le pays, était prédestiné pour orienter notre politique africaine. Nous n'avons pas su reconnaître son exacte valeur, comme nous n'avons jamais su valoriser l'Ordre franciscain, le plus authentique de nos valeurs spirituelles au Maroc et celui qui aurait pu constituer l'instrument le plus utile de notre influence politique. »

Les ordres chrétiens ont joué, jusqu'à l'époque du protectorat espagnol, un rôle important à cet égard. Parmi eux, les Franciscains se distinguaient par leur radicalisme idéologique et religieux, ainsi que par leur très ancienne

⁴¹ García Figueras, Tomás (1944), *La acción de España en el Norte de África*. [Madrid], p. 89. Né le 19 juin 1892 à Jerez de la Frontera. Lieutenant d'artillerie, capitaine (1918), mérites de guerre, chef de la Oficina Mixta de Información de Tánger (1928), Commissaire Territorial de Larache (1936), Délégué Général du Haut commissariat (1939), Délégué d'Education et de Culture (1942), personnalité de l'"Africanisme espagnol", "Prix National de Littérature Francisco Franco"(1940) pour son ouvrage "Marruecos"; "Prix de littérature du Ministère de la guerre"(1947), et la même année "Prix Afrique de Littérature de l'Institut des Etudes Africaines", pour son ouvrage : "África en la acción española"(Cf.: F. Valderrama Martínez, 1956: 110-111).

ferveur prosélytiste. Leur mission d'évangélisation, accompagnant les arguments militaires, remontait au début de leur création. Ainsi le rappelle le même défenseur ardent de l'Espagne impériale, Tomás García Figueras :⁴²

«... La Orden Franciscana de Menores fue fundada en 1209 por San Francisco de Asís; [...] Los franciscanos, como las demás órdenes nacidas en la misma época, se abrasaban en impaciencia por ponerse en contacto con los infieles, predicarles el Evangelio, sacarlos de su error y morir, si era preciso, con una muerte que ansiaban y a veces hasta provocaban, seguros de que la sangre de su martirio haría fructificar más rápidamente la semilla de la predicación. [...] Prestaron a los reyes españoles los mejores servicios en su lucha contra el mahometanismo, sirviéndoles de embajadores e informadores y realizando una verdadera labor de avanzada preparando los territorios en los que más tarde había de ejercerse, en la Península, la acción militar... En su inicio, los franciscanos, como el resto de las órdenes religiosas que nacen en el mismo tiempo, ansían la predicación, buscan y provocan las dificultades, entran en las mezquitas y refutan el Corán, desobedecen a los reyes musulmanes que les prohíben estas predicaciones y les amenazan con severos castigos. Es un periodo de ofensiva audaz, magnífica, en el que el misionero ve en la muerte, que sabe cierta, la corona más anhelada. »

« ... L'Ordre Franciscain des Mineurs a été fondé en 1209 par Saint François d'Assise ; ...] les Franciscains, comme les autres ordres nés à la même époque, brûlaient d'impatience d'être mis en contact avec les infidèles, de prêcher l'Évangile, de les faire sortir de leur erreur et de mourir, s'il le fallait, une mort qu'ils désiraient ardemment et parfois qu'ils allaient même provoquer , car ils étaient sûrs que le sang de leur martyr ferait fructifier plus rapidement la semence de la prédication [...] Ils ont rendu aux rois espagnols les meilleurs services dans leur lutte contre le mahoméтанisme, en leur servant d'ambassadeurs et d'informateurs et en effectuant une véritable tâche d'avant-garde en préparant les territoires où, plus tard, se devait exercer, dans la Péninsule, l'action militaire... A leur début, les Franciscains, comme le reste des ordres religieux qui naissent à la même époque, désirent la prédication, cherchent et provoquent les difficultés, entrent dans les mosquées et réfutent le Coran, désobéissent aux rois musulmans qui leur interdisent ces prédications et les menacent de châtements sévères. C'est une période d'offensive audacieuse, magnifique, où le missionnaire voit dans la mort, qu'il sait certaine, un couronnement auquel il aspire⁴³. »

⁴² García Figueras, Tomás (1943), *Presencia de España en Berbería central y oriental*, Madrid, Editora nacional, pp. 34-35.

⁴³ Traduction M. T.

Toutefois, et malgré une activité intense - la bibliographie de Gil Grimau compte plus de 550 titres à ce sujet⁴⁴ - les auteurs religieux espagnols qui se sont intéressés au berbère se réduisent fondamentalement à deux importantes personnalités : le Père Ibáñez, disciple du Père Sarrionandia, formés tous deux à l'école d'un autre grand nom du Franciscanisme espagnol, le déjà cité Père Lerchundi⁴⁵.

1.2.1. Le Père Esteban Ibáñez

Le Père Esteban Ibáñez Robledo, aîné des trois fils de Anselme et Mercedes, est né dans la localité de Arenillas de Río Pisuerga (Burgos) le 7 août 1914. Il rejoint durant l'année 1925 le Séminaire des Mineurs franciscains d'Estepa (Séville) avant de commencer des études de philosophie et de théologie dans le Collège des Missionnaires Franciscains de Chipiona (Province de Cadix), fondé par le Père Lerchundi et qui deviendra rapidement une véritable pépinière de missionnaires destinés au Maroc et à la Palestine⁴⁶. Son premier voyage au Maroc aura lieu plus tôt que prévu puisqu'en pleine Guerre Civile, menacés de toute part, les Franciscains décideront de se réfugier à Rabat où Ibáñez finira ses études de théologie. Il sera ordonné prêtre en 1937 et placé, à partir de 1938, dans la mission catholique de Nador où il se consacrera à la langue et la culture rifaines et où il découvrira l'oeuvre laissée par le père Sarrionandia.

Il rejoindra en 1943 le couvent madrilène de San Francisco el Grande, où il se chargera de la rédaction de la revue franciscaine "Verdad y Vida" avant de travailler, plus tard, comme Chef de la section d'Études marocaines de

⁴⁴ R. Gil Grimau (1988), *Aproximación a una bibliografía española sobre el Norte de África*. Madrid, Ministerio de Asuntos exteriores.

⁴⁵ Connus surtout pour ses travaux sur l'arabe dialectal. Voir entre autres notes biographiques, l'hommage que lui a rendu le Père Esteban Ibáñez (1946) "Hace cincuenta años: La obra del Padre Lerchundi en Marruecos", *África* pp. 56-57, et Ibáñez, Esteban (1947), "El Padre Lerchundi, explorador marroquí y embajador espiritual de la cultura de España en África", *Archivos del Instituto de Estudios Africanos* 1, pp. 45-65.

⁴⁶ Cf. à cet effet la présentation de Ibáñez (1948), *Acción española de los Franciscanos en Marruecos) Labor político-diplomática, benéfico-social y cultural-pedagógica*, Madrid, Instituto de Estudios Africanos, pp. 3-23. D'après Valderrama, le bilan du Collège de Nuestra Señora de la Regla de Chipiona est plus qu'éloquent: durant ses premières 65 années de vie, il a fourni 266 missionnaires, dont 135 pour le Maroc. F. Valderrama Martínez (1997), "Un Franciscano, Arabista y diplomático: El P. Lerchundi", en *Boletín de la Asociación Española de Arabistas*, pp. 5-12.

l'Institut d'Études africaines du Conseil Supérieur des Recherches Scientifiques. Il exercera aussi les fonctions de Chef de la Section de Linguistique nord-africaine de la Société d'Études Internationales et Coloniales ainsi que celle de Professeur à l'Institut Central de Culture Religieuse Supérieure (Instituto Centra de Cultura Religiosa Superior)⁴⁷.

Il retournera au Maroc pour se dédier à deux projets de dictionnaires : espagnol-baamrani (dialecte d'Ifni) et le dictionnaire espagnol-senhadji (Senhadja des Srair), publiés respectivement en 1954 et en 1959. Ibáñez rentrera en Espagne (San Francisco el Grande) en 1962 pour occuper d'autres fonctions au sein de l'Église. Malade, il retournera en Andalousie en 1972 où il passera les dernières années de sa vie à Cadix avant de mourir le 9 janvier 1998 à l'âge de 83 ans.

Dans son travail, le Père Ibáñez se base, dans une très grande mesure, sur l'héritage légué par son illustre prédécesseur, le Père Sarrionandia, pour qui il ne dissimule pas son admiration. Durant toutes ces années, il se consacrera particulièrement à la langue rifaine et aux études du lexique, un travail qui aboutira à la publication de ses dictionnaires espagnol - rifain (1944) et rifain - espagnol (1949).

Grand Connaisseur du Maroc, le Père Ibáñez entretenait également de bonnes relations avec le gouvernement marocain qui lui a accordé la distinction de l'Ordre de *Mehdawiya*, distinction que recevra, plus tard, un autre spécialiste bien connu : le Dr. Fernando Valderrama Martínez⁴⁸.

2. Méthodologie et techniques du travail

La composition des corps administratifs chargés de leur réalisation, la fonction, de même que la finalité des études et de l'enseignement du berbère aux membres de l'administration coloniale, ne laissent aucun doute sur le fait que ces travaux se caractérisent dès le départ par un aspect

⁴⁷ Cf. à ce sujet la brève note biographique sur Ibáñez dans Manuel R. Pazos (1958), "Escritores Misioneros Franciscano-Españoles de Marruecos (1859-1957)", Tanger, Hispano-Arabiga

⁴⁸ Cf. José Valdivia Valor (2005), "D. Fernando Valderrama Martínez. Un impulsor de la paz a través de la comprensión y la acción cultural", *Boletín de la Asociación Española de Orientalistas* XLI, pp. 173-184.

principalement descriptif. Les travaux décrivent en général des dialectes, des habitudes déterminées ou, de manière plus générale, des scènes de la vie socioculturelle de telle ou telle région. Nous ne disposons pas pour la zone du Rif de descriptions faites par les "indigènes", y compris quand celles-ci correspondent presque exactement aux schémas des maîtres coloniaux⁴⁹.

Évidemment, nous ne connaissons pas non plus de cas de confrontations entre des "indigènes" et des "spécialistes européens" du berbère, comme cela a été le cas, en Algérie par exemple, avec les Kabyles Boulifa et Cid Kaoui⁵⁰. Ceci souligne la prépondérance exclusive, dans le cas du Rif (et du Maroc), des Européens sur le terrain, tandis que le rôle des autochtones est réduit à la fonction de simples "informateurs".

2.1. Les informateurs

Or, travailler avec des informateurs comme l'ont fait les Berbérisants, tout comme c'est le cas pour d'autres langues sans support écrit, nécessite aussi quelques conditions pour obtenir des résultats acceptables. Entre autres, la confrontation des données avec d'autres sources et leur vérification avec différents groupes de locuteurs et/ou dans les régions correspondantes avant d'arriver à tirer des conclusions pertinentes. Évidemment, les conditions de l'époque ne le permettaient pas toujours. Les informateurs pouvaient se trouver dans des situations et des lieux très différents. Le recueil de l'information se faisait parfois dans des conditions assez surprenantes. Ainsi l'allemand H. Stumme avait travaillé avec des acrobates qui visitaient la ville de Leipzig ; d'autres, comme Aspinion⁵¹, s'étaient basés sur le travail des répétiteurs de l'Institut des Hautes Études marocaines, tandis que Renisio⁵² devait interroger des prisonniers du

⁴⁹ Le cas de Bennani, Muhammad (1913), "Los dialectos berberiscos en Marruecos", *África española* 6, pp. 446-452 peut être considéré comme une exception absolue.

⁵⁰ Voir p.e. SI AMMAR BEN SAÏD BOULIFA (1990), *Recueil de poésies kabyles. Présentation par T. Yacine*. Paris/Alger: Awal, surtout le titre "L'opposition Hanoteau-Boulifa" dans la partie introductive, ainsi que O. OULD BRAHAM (1993), "Sur une polémique entre deux berbérisants. Saïd Cid Kaoui et René Basset (1907-1909)", dans *Études et Documents Berbères* 10, pp. 5-30.

⁵¹ P. ASPINION (1953), *Apprenons le berbère. Initiation aux dialectes schleuhs*, Rabat, Moncho.

⁵² A. RENISIO (1932), *Études sur les dialectes berbères du Rif, des Beni Iznassen et des Sanhaja du Sraïr*. Paris, (Préface).

Senhadja de Sraïr et le célèbre Laoust⁵³, des prisonniers politiques de langue maternelle tachelhit ou beraber (du Moyen Atlas) avec lesquels, il aurait trouvé - d'autre part - selon ses propres termes, "le meilleur" de son information.

Dans le cas spécifique d'Ibáñez, il nous informe dans l'introduction qu'il a bénéficié de la collaboration de deux Rifains "cultivés", Mohamed ben Mohamed et Mohamed ben Butieb, interprètes à la Cour et du Commissariat Régional de Ville de Nador. L'auteur relève également qu'il a refait le travail de vérification à Tétouan avec deux autres "experts" rifains : Sidi Abd-el-Krim ben Loh et Mohamed Abd-es-Selam l'Aakel, assignés à la Section d'Interprétation de berbère dans la Délégation de l'Éducation et de la Culture. Cependant, tant la formation même des spécialistes que le nombre de travaux existants à l'époque, ne pouvaient permettre de dépasser une phase "descriptive", pour passer à des études plus vastes, de type comparatif par exemple. Cette limitation a eu pour conséquence d'engendrer des travaux de caractère essentiellement synchroniques, laissant de côté les aspects diachroniques qui n'apparaîtront que bien plus tard.

2.2. La transcription dans les travaux de l'époque du protectorat

Les travaux sur le berbère étaient destinés aux populations européennes et plus spécifiquement aux administrations coloniales. Le manque d'études plus structurées, leur limitation à une utilisation comme instrument de communication avec les "administrés", n'ont pas nécessité le développement d'un système de transcription moderne, compétitif et d'utilisation générale. Les autorités du protectorat n'avaient jamais eu l'intention, ni l'objectif de développer une transcription usuelle de l'amazighe.

Le système de transcription correspondait, surtout à ses débuts, simplement à une transcription du berbère avec l'orthographe et les règles de prononciation de l'espagnol. L'alphabet latin servait à transcrire les sons connus, tandis que le recours aux digraphes ou aux diacritiques devait restituer les sons berbères qui n'existaient pas en espagnol. L'objectif de la transcription des langues locales, tant du berbère que de l'arabe dialectal,

⁵³ E. LAOUST (1920), *Mots et choses berbères. Notes de linguistique et d'ethnographie*. Paris, Préface, XI.

était d'abord justifié par les nécessités qu'imposait une gestion efficace de l'administration dans la zone du protectorat (Le Haut Commissariat d'Espagne au Maroc et le Service des Affaires Indigènes). La Délégation des Affaires Indigènes avait publié à cet effet un guide des normes de transcription⁵⁴. L'objectif initial était l'uniformisation des normes d'écriture des "noms arabes" et des rapports des autorités espagnoles

« [...] Afin que, dans les bureaux de l'Administration, de la banque, dans le fichier commercial ou du client, l'on puisse trouver rapidement et de manière automatique sa fiche, et finalement, arriver à transcrire en castillan les mots arabes, qui, sans équivalent précis dans notre langue, perdraient de leur précision avec l'utilisation d'un synonyme approximatif⁵⁵. »

Évidemment, le document n'entrait pas dans des détails scientifiques : seulement l'alphabet espagnol sera utilisé et sera pris en considération pour pouvoir être accessible à tout Espagnol. Les distinctions phonétiques ou phonologiques de l'amazighe comme la spirantisation, l'emphatisation etc. ne seront pas notées. Ainsi le graphème /t/ sera utilisé pour la dentale occlusive, la fricative /t̪/ ainsi que pour l'emphatique /t̪ˤ/ ; le son *ɛayn* sera redonnée par deux /aa/; la /ǧ/ par le /y/ ou /ch/ en fin de syllabe, etc.

Cette transcription sera même plus ou moins reprise par certains auteurs, comme G. Peregrin Peregrin, et ne diffère pas fondamentalement de celle utilisée au début du XX^{ème} siècle par Sarrionandia⁵⁶.

2.3. Les dictionnaires d'Ibáñez dans le contexte des nouvelles études amazighes (berbères)

Les études amazighes n'ont jamais eu un rôle important dans la politique culturelle du protectorat. Une situation que regrettent beaucoup d'universitaires qui l'expriment, soit dans des prologues, des comptes-rendus des oeuvres des deux auteurs franciscains ou dans des articles, en

⁵⁴ Alta Comisaria de España en Marruecos (1943), *Normas de Transcripción*, Tetuán, Delegación de Asuntos Indígenas.

⁵⁵ *Normas de Transcripción*, Prologue, pp. 7-8. (Traduction de M.T.).

⁵⁶ Sur la transcription utilisée par Sarrionandia ainsi que sur la dénomination de la langue à l'époque du protectorat, voir M. Tilmatine (2001), "Les études berbères sous le protectorat espagnol au Maroc (1912-1956)", D. Ibrizimow & R. Vossen (eds.), *Etudes berbères*, *Frankfurter Afrikanistische Blätter* 13, pp. 153-182.

appelant directement à l'étude de cette langue et de cette culture⁵⁷. De fait, les dictionnaires (espagnol-rifain, 1944 et rifain-espagnol, 1949), ont eu besoin de beaucoup de temps pour voir le jour. Après le décès du Père Sarrionandia en 1913, des années ont passé sans que personne ne prête attention "au trésor enfermé dans la manne mystérieuse" dans laquelle, comme on écrit déjà à l'époque, le Père Sarrionandia laisse presque terminé le Dictionnaire de la langue rifaine⁵⁸.

Les Supérieurs du Collège ne confieront que des années plus tard au P. Ibáñez la tâche de le compléter et de le publier. C'est pourquoi, certains n'ont pas hésité à conclure qu'il aurait été plus juste, dans ce cas, que les noms du disciple et du maître figurent comme coauteurs en couverture de l'ouvrage⁵⁹. L'élaboration des dictionnaires a été, comme nous le savons maintenant, un projet développé en grande partie par le Père Sarrionandia. Un accident survenu à un âge très précoce l'a empêché de mener à bien une oeuvre qui devait servir de complément à sa *Grammaire*.

Il ne fait pas de doute qu'aussi bien Sarrionandia que son disciple Ibáñez maniaient très bien toute la littérature spécialisée de cette époque et qu'ils prenaient part aux débats linguistiques sur le berbère à travers leurs contributions, tant en Espagne que dans des publications françaises⁶⁰.

Le Père Ibáñez profitera davantage des avancées de la recherche sur le berbère, spécialement du travail d'auteurs français auxquels il se réfère largement dans sa partie bibliographique. Eu égard à la liste de publications du Père Ibáñez, il est clair qu'outre ses préoccupations linguistiques, il s'intéressait aussi beaucoup à la mission politico-diplomatique des

⁵⁷ Cagigas I. De las (1946), "Berberización en España: apuntes para su estudio", *Cuadernos de Estudios Africanos* 2, 117-131.

⁵⁸ P. José Robador, O.F. M. (1914), "Comisaría Provincial de Nuestra Señora de Regla", dans *Ala*, I, 423, ap. Fidel Lejarza; Ibáñez, Fr. Esteban, O.F.M. (1944), "Notas bibliográficas: Diccionario Español-Rifeño", *Archivo Ibero-americano* 4, pp. 488-491.

⁵⁹ Fidel Lejarza, p. 491. Soulignons d'ailleurs le fait que la réédition de ces dictionnaires fait justice au Père Sarrionandia qui apparaît dans cette nouvelle édition comme co-auteur : IBAÑEZ ROBLEDO, E. { XE "IBAÑEZ ROBLEDO, E." } / P. H. SARRIONANDIA, *Diccionario Español-Rifeño/Rifeño-español*. Edición facsímil al cuidado de José Megías Aznar, Vicente Moga Romero. Estudios preliminares de Ramón Lourido Díaz, Vicente Moga Romero, Mohand TILMATINE, UNED-Melilla, Barcelona, Edicions Bellaterra, 2007.

⁶⁰ La polémique entre Sarrionandia et R. Basset signalée dans la référence n° 10 porte justement sur une dure critique de R. Basset à la grammaire de Sarrionandia.

Franciscains au Maroc ainsi que, plus généralement, à l'action de l'Espagne dans le protectorat. Abstraction faite de ses dictionnaires, nous pouvons dire que ses contributions et articles se partagent entre ces deux axes d'intérêt. Toutefois, il est clair qu'il est davantage connu grâce à l'apport de ses deux dictionnaires à la recherche sur la langue berbère en général, et sa variante rifaine en particulier. Ce travail est venu combler un vide évident puisque, outre quelques descriptions de la langue rifaine qui incluaient parfois des glossaires comme ceux de Biarnay ou de Renisio, le domaine de la recherche berbère ne disposait d'aucun dictionnaire pour le rifain.

2.3.1. Le dictionnaire espagnol-rifain

Ce premier volume publié en 1944 est accueilli comme une véritable nouveauté. Parrainé par la Section des Relations Culturelles du Ministère des Affaires Extérieures, il est précédé d'un prologue de Ramón Menéndez Pidal qui y exprime son souhait de voir cet ouvrage éveiller le goût pour l'étude de la langue berbère, qu'il recommande pour deux types d'arguments : pour des raisons pratiques, parce qu'on parle le berbère à Melilla et dans d'autres zones du protectorat espagnol, et pour des raisons scientifiques pour le fait que la langue berbère constitue un élément essentiel pour la connaissance de l'ancienne langue libyque, de la langue des anciens Canariens ainsi que pour son utilité dans d'éventuelles études comparatives avec le basque et d'autres langues chamitiques en général.

Dans son introduction, Ibáñez présente brièvement cette variante dialectale de l'amazigh dans son extension régionale et sa composition humaine en offrant une liste des tribus qui composent le groupe rifain. Après la présentation de son système de transcription, l'auteur commente l'organisation de son dictionnaire en soulignant d'emblée son objectif : "compléter l'œuvre du P. Sarrionandia avec la publication d'un vocabulaire qui facilite l'apprentissage du rifain" (Introduction).

Du point de vue formel, et en ce qui concerne la présentation des articles, la plupart des commentaires de ce volume coïncident avec le volume inverse, rifain - espagnol. Signalons tout de même que eu égard à la difficulté des règles de formation du nombre dans le berbère, le lecteur appréciera la présence des formes du singulier et du pluriel des substantifs et des adjectifs. De même, il faut relever l'utilité de la présence de la forme de

l'impératif du verbe (qui correspond à celle de l'infinitif dans les langues européennes), ainsi que des formes dérivées correspondantes, à savoir la forme intensive et le nom verbal correspondant.

2.3.2. Le dictionnaire rifain-espagnol

Le dictionnaire rifain - espagnol a été recomposé en moins de quatre ans et publié en 1949, soit cinq ans après la publication du volume espagnol - rifain. Tâche extrêmement considérable si on prend en compte la variété dialectale qui caractérise le rifain et par conséquent la diversité de formes du matériel lexical recueilli. En ce qui concerne la terminologie adoptée dans son travail de description du berbère, l'auteur utilise les mêmes concepts que Sarrionandia, basée principalement sur la tradition classique dans les langues d'origine latine. De manière plus générale, Ibáñez identifie correctement les différents dialectes et reconnaît leur unité profonde, malgré leur grand nombre et leur dispersion géographique. Abordant l'extension des régions berbérophones, l'auteur estime, à l'époque, que plus de la moitié de la population marocaine serait de langue berbère.

Une nouveauté remarquable est l'introduction qui précède ce second volume (rifain - espagnol). L'auteur résume dans la première partie l'intérêt que pourrait procurer l'étude du berbère, même pour la connaissance de la propre histoire des Espagnols, puisque "les grands maîtres modernes de la linguistique comparée trouvent des points d'affinité et de parenté avec la langue primitive de l'Espagne : la langue des Ibères" (Introduction).

L'auteur passe ensuite à la distribution géographique des différentes variantes, suivie d'un résumé historique des études sur le berbère, évidemment limité à l'époque coloniale et au XVIII^{ème} siècle. L'Auteur précise trois périodes principales dans le développement de ces études : les premiers recueils de mots d'origine berbère dans des ouvrages tels que ceux de Chamberlayne, De Chenier et autres ; une seconde phase plus "épanouie" que l'auteur fait débiter en 1878, la mettant en rapport avec la création d'une Chaire de langue berbère à la faculté de Lettres d'Alger⁶¹ et

⁶¹ D'autres sources donnent 1885 comme année de création de la chaire de berbère de la faculté d'Alger.

finalement, les descriptions “actuelles” qui commencent à partir de l’année 1912, coïncidant avec le début du protectorat au Maroc.

Le Père Ibáñez, qui bénéficiait déjà de l’expérience de Sarrionandia, était conscient du fait que les dictionnaires de langue berbère, comme langue afro-asiatique, devaient être organisés par racines. Cependant, il opta pour une organisation alphabétique. L’argument principal, comme le rappelle l’auteur du prologue, à l’époque l’Académicien Julio Casares, était qu’une organisation par racines servirait plutôt à des fins “purement scientifiques”. Par contre, lorsqu’il s’agit de mettre directement à la portée des non-initiés l’équivalence castillane des mots rifains, pour qu’ils puissent les retrouver tels qu’ils sont prononcés et sans autre guide que l’ordre alphabétique, la méthode devait être différente. Il ajoute, comme argument supplémentaire, le fait que la première partie du dictionnaire (Espagnol - Rifain) donne les formes dérivées et composées des mots rifains, de sorte que le lecteur pourra accéder à elles à travers le mot castillan comme “lien” (p. X).

Il est clair que l’argument n’est pas nouveau, ni même définitivement résolu puisqu’il existe encore des dictionnaires, quoique effectivement surtout dans des cercles associatifs, qui choisissent cette formule d’organisation du lexique. De fait, même des auteurs comme Mouloud Mammeri, ont opté parfois, dans des occasions très spécifiques, pour ce système. Ceci a été le cas par exemple du fameux *Amawal*, compendium de néologie amazighe⁶².

Toutefois, il est clair que les inconvénients d’une telle classification sont indéniables. Ainsi, les règles de morphologie berbère exigent l’utilisation d’une voyelle initiale dans la majorité des substantifs masculins, ainsi que d’un morphème /t -/ initial, et le plus souvent final, pour les noms du genre féminin (transcrit par/z/). Il n’est donc pas étonnant de relever dans ce cas qu’un tiers du dictionnaire est consacré à ces deux lettres (/a/ : de la page 1 à 61 et /z/ : de la page. 271 à 331). La classification par ordre alphabétique est sans doute un point faible du dictionnaire rifain -espagnol, puisqu’elle ne permet pas de regrouper sous la même racine les mots de la même famille sémantique et surtout, une classification par racines aurait permis d’éviter d’autres confusions importantes comme nous le verrons sous le point “Transcription”.

⁶² *Amawal* - *Lexique Tamazight-Tafransist/Tafransist-Tamazight* (1980). Paris, Imedyazen,.

2.3.3. La transcription d'Ibáñez

Par rapport à la grammaire de Sarrionandia, qui était son ouvrage de référence, Ibáñez introduit, toutefois, de nouvelles pratiques. Ainsi, il évite systématiquement l'utilisation des digraphes, surtout pour transcrire des sons qui n'existent pas dans l'alphabet espagnol. Une initiative très pertinente si on considère que ce principe est repris plus tard par le père de la transcription moderne du berbère, le kabyle Mouloud Mammeri. En effet, celui-ci introduit, et même divulgue, dans les cercles académiques et dans le mouvement associatif, le principe directeur de la nouvelle transcription : "un son, une lettre". Ibáñez laisse également de côté l'accentuation orthographique des mots berbères, ce que justifie l'auteur par le fait qu'il règne encore "entre los cabileños de la misma región berberófona [...] absoluta anarquía en este punto"(XXV, Espagnol-Rifain).

Intéressant à cet égard, la défense que fait l'auteur de son système de transcription, qu'il justifie d'une part, par le rejet de la "multiplicité de signes conventionnels" qu'utilisent certains auteurs français - ce qui lui paraît même un peu arbitraire puisqu'il existe dans l'alphabet espagnol des lettres qui répondent de manière satisfaisante aux nécessités de la phonétique du berbère - et "en se rebellant", d'autre part, contre le fait que "il est fréquent entre nous de qualifier d'international tout ce qui nous arrive de l'autre côté des Pyrénées"(XXIV-XXV).

2.3.3.1. La transcription de quelques phonèmes

L'auteur reprend dans son introduction quelques considérations sur l'origine de quelques phonèmes comme le /d/ et la /s/, de la /h/ et de la *ɛayn* /ɛ/, bien que l'auteur relativise cette affirmation en remarquant que les sons apparaissent spécialement dans des mots d'origine arabe. L'existence du phonème /p/ n'échappe pas non plus au sens d'observation d'Ibáñez, qui apparaît surtout dans les termes étrangers ainsi que dans le langage des enfants. Ibáñez relève clairement quelques phénomènes spécifiques du rifain comme la réalisation en /r/ notée /ř/ de la liquide /l/ étymologique. Il souligne également sa non-réalisation dans le dialecte des *Ikebdanen*, qui garde son articulation primitive en /l/. L'auteur explicite aussi la lettre /ř/, dont la réalisation - dit l'auteur - s'avère moins vibrante que celle du /r/ normal. L'auteur donne l'exemple classique de A Basset *tisira* (moulins) vs.

tisiřa (sandales). Toutefois, la transcription de quelques phonèmes est - avec le problème de la segmentation - sans doute le point le plus faible de ces deux dictionnaires et des textes produits à l'époque du protectorat en général. Ces insuffisances viennent d'une connaissance - à l'époque bien sûr moindre - des réalités phonétiques et morphologiques de la langue amazighe.

Nous citerons dans ce qui suit quelques cas qui nous semblent importants.

Ç vs Z

L'auteur n'identifie pas le phonème emphatique sonore sibilant /z/ et donc ignore l'opposition pourtant pertinente en berbère avec la sonore simple /z/ transcrite /ç/. Ainsi, il écrit sans différencier *eççu* [zçu] "planter" et *açellif* [azellif] "tête"; *çix* [zik] "tôt", *çiyen* [ziyyen] "orner", qui s'écrivent avec une sibilante sonore simple, et, d'autre part, *çum* [zum] "faire le carême/le ramadan"; *çor* [zur] "visiter"; *çwed* [zwed] "gauler (un arbre)" etc...

Parfois la lettre /ç/ correspond simplement à une adaptation phonétique de la sourde /s/ qui, dans certaines positions, se transforme en sonore : *çweçenez* de *wezna*, équinoxe + s > *sweznet*; littéralement "se mettre dans l'équinoxe"; *çugwami/ çuggami* [zegwami], adverbe donné pour le sens "depuis", qui provient en fait de *segwami*. Ces imprécisions rendent le travail de recherche du lecteur non berbérophone bien plus ardu.

Lettre e

Autre cas problématique, puisqu'il occupe souvent l'emplacement d'un

- a : *Eared* < *ard* "s'habiller"
- u : *Earar* < *urar* "jouer"
- d'un espace vide *. Ces cas sont les plus nombreux et correspondent à des verbes à la forme énonciative, qui correspond en berbère à la seconde personne de l'impératif :
- *Ebda*, *bda* "commencer"
- *Ebges* < *bges* "ceinturer"

Devant l'article arabe (lettres dites solaires) :

- *Eddear* < *ad-dara* > *ddcar*, *aduar* "village, peuple"
- *Eddin* < *ad-di:n* > *ddin* "religion"
- *Ennwaḍar* < *an-nawa:ḍir* > *Nnwaḍer* "lunettes"
- *Ennwar* < *Nuwwar* > *nnwar* "fleurs"
- *Enneḥas* < *an-nuḥa:s* > *Nnḥas* "cuivre"

Ou bien il s'agit de substantifs qui ne portent pas non plus un /et/ en initiale, mais une voyelle :

- *Eâskri* > *aâskri*, "soldat"

Dans quelques cas, la difficulté de l'espagnol à prononcer un sibilante sans appui vocalique influe également au moment de transcrire les entrées, et ce, aussi bien dans le cas des verbes :

- *Eççar* < *zzar*, "visiter"
- *Eççaz* < *zzat*, "devant"
- *Eçcall* < *zall* "prier"

...

que dans le cas des substantifs

- *Eççaïřet* [*zzaylet*] "bête, animal"
- *Eççaâfran* [*zzaâfran*] "safran"
- *Eççardez* [*zzardet*] "festin"

La lettre /e/, qui joue un rôle de simple "lubrifiant", de *shwa* en amazige, ne peut donc servir pour une entrée de dictionnaire. Toutes les entrées se trouvant classifiées sous cette lettre, doivent être reclassées sous une autre séquence consonantique ou lettre.

La lettre /i/

Curieuse également l'idée de l'auteur de prévoir sous la lettre /i/ des termes qui ne devraient pas apparaître en ce lieu, même pas dans un dictionnaire organisé par ordre alphabétique, car la majorité des entrées que le lecteur trouvera dans ce dictionnaire sous la lettre /i/, sont en fait :

a) des verbes conjugués à la troisième personne du singulier, même si l'auteur s'y réfère comme à la forme "primitive" et renvoie souvent à une autre forme: *Iarwi* (V. *arwi*) est donné comme adj. Dans l'exemple de

“turbio” (“trouble”), il s’agit là en réalité d’une forme verbale à la troisième personne. Parfois, il s’agit même d’une forme identique : *Iarçem* V. *Ierçem* “ouvert” : *Iarhef* “fragile” ; *Iâaqeb* (arabe *âaqab*), adjectif : “(être) puni”!

b) noms dans leur forme au pluriel. Il est pourtant connu que les substantifs commençant par une voyelle /a-/ ou /i-/ au singulier font leur pluriel en /i-/ en un processus d’alternance vocalique basique en berbère :

- *Argaz*, “homme” > *irgazen* des “hommes”. Là aussi, sous la lettre /i/ apparaissent les pluriels de plusieurs substantifs :
- *Ibehizzen* (V. *abehhiz*), m. pl., lisonja “flatterie(s)”,
- *Iğīren* (V. *ğīr*), m. pl., “dos”. *Iğīren* (V. *ğīr*), m. pl., espaldas “épaule, omoplate, coudée”

Parfois apparaissent aussi des collectifs sans singulier : *Idammen*, “sang”.

Dans quelques cas, quand le nom commence avec un /i/, apparaissent les deux formes : le singulier et le pluriel du même mot sous deux entrées différentes : *içran*, m pl. poème, vers ; *içri*, m. vers ; *Ibeççoren*, m pl., “excrementos”; et aussi sous le /a/ dans sa forme au singulier: *abeççor* , masc. “excremento”.

c) Verbes d’état ou qualificatifs: *ibboři*, adjectif : “utilisé, vieux, abîmé”.

d) Mots qui ont leur emplacement sous la lettre /i/

Quelques mots ont cependant leur emplacement dans un dictionnaire rifain organisé par ordre alphabétique. Ce sont ceux qui commencent vraiment par un /i /, dans leur grande majorité des substantifs, bien entendu: *izem* “Lion”, *Ifri* “grotte”; *iger* “champ”; *iffi* “mamelon (sein)”; *iffis* “hyène”, *Ighçar* [*ighçer*] “rivière”etc. Toutes ces entrées n’auraient pas eu, bien sûr, leur place sous la lettre /i/ dans un dictionnaire organisé par racines, mais sous la séquence consonantique correspondant à la racine substantivale ou verbale.

/L/ étymologique comme [ř]

Très intéressant du point de vue de la comparaison interdialectale de l’amazighe est l’idée qu’a eu Ibáñez de maintenir une lettre spécifique pour

la transcription du /l/ étymologique qui est réalisé comme un vibrant /r/ dans la variante rifaine. Cette initiative est d'une grande importance, car cette réalisation est tellement intériorisée par la majorité des Rifains qu'ils n'identifient pas ce son comme un /l/ étymologique. De la même manière, pour les berbérophones parlant d'autres dialectes amazighes, il s'avère parfois difficile "de reconnaître" le même mot en rifain, surtout dans des cas de formes monoconsonantiques (uř < ul "cœur"). Pour l'utilisateur du dictionnaire, il s'avère, en revanche, difficile d'identifier dans le dictionnaire d'Ibáñez les mots qui commencent par un /l/ puisque sous cette lettre n'apparaissent seulement que deux entrées !!: *Laimun*, "citron" et *lebda* (V. *řebda*), adverbe : "toujours".

L'explication est facile mais non simple pour l'utilisateur : les mots commençant par la lettre /l/ apparaissent sous le /ř/ mais souvent, il faut également - surtout quand le mot sera d'origine arabe et porte l'article - le chercher sous... le /e/ ! Ceci est valable surtout quand il s'agit des lettres appelées "lunaires" (b, t, h, ħ, ṭ, k, q, f, x...)

- *Eřħenni* "henné"
- *Eřħorma* "(maison) sacrée"
- *Eřħumez* "quartier"
- *Eřħiđ* "paroi, mur"
- *Eřħesran* "étroitesse"
- *Eřħedd* "limite, contigu, bord"
- ...

Dans le cas des emprunts au français apparaît aussi l'article :

- *řafriq* "Afrique"
- *řantina* < *lantina* = < "antenne"

2.3.3.2. La segmentation

Tout comme dans le cas de Sarrionandia, Ibáñez tombe également et curieusement dans les mêmes erreurs dès qu'il s'agit de questions de segmentation des frontières morphémiques. Ainsi, plusieurs morphèmes grammaticaux ainsi que l'on appelle communément les satellites du verbe ou les particules d'orientation apparaissent tels qu'ils se réalisent dans la chaîne parlée.

2.3.3.2.1. Les éléments grammaticaux

a) la particule présentative ou prédicative *d* [ḍ]

Toute la série qui commence avec ḍ, devrait être revue complètement du point de vue de la classification : l'auteur ne semble pas s'être rendu compte qu'il s'agissait d'une particule prédicative, ou n'a pas estimé opportun de la séparer des autres lexèmes. Parfois, Ibáñez s'en rend compte et les termes apparaissent alors sous la lettre /ḍ/, avec une référence à l'entrée correspondante: *ḍabberxan* V. *aberxan*, "noir".

Mais dans la majorité des cas, il ne distingue pas ou n'identifie pas la prédicative : *ḍamâabes* [*ḍ amâabes*), "austère"; *ḍmighis*, "sympathique, mignon"; *ḍemiriu* [*ḍ miriw*], "large"; *ḍaçenan* [*ḍ azenan*], "adultère"; *ḍagherib* [*ḍ ayrib*], "rare, singulier", etc. Il est important de relever pour le lecteur que le travail d' Ibáñez ne distingue pas toujours l'interdentale /ṭ/ de l'emphatique /t/. Ainsi, dans les exemples suivants : *ḍaddeman* [*ḍ ademan*], le simple /d/ versus l'emphatique /ḍ/, "garant" ; *aḍes* au lieu de *ades* "s'approcher"; ou l'inverse *aḍergheṛ* en lugar de *aḍerghaṛ* [*aḍeryal*], "aveugle".

b) L'élément relatif *i*

L'auteur n'identifie pas l'élément grammatical /i/ comme relatif. Il apparaît dans quelques expressions en un mot non séparé de la particule d'orientation verbale *d* et du verbe: *Idiusin*, adj., celui qui vient, au lieu de *i d-yusin*, composé par *i* (celui qui) + *d* (particule d'orientation verbale > vers celui qui parle) + *yusin* (verbe à la forme participiale du radical *as* "venir").

c) Le morphème de dérivation verbale *s* (du factitif/causatif)

- *Sâada* [*sâedda*] < *âada* "introduire > faire introduire"
- *Sarḍeb* [*ssarḍeb*] < *rḍeb* "mou > rendre mou"
- *Sedergheṛ* [*sdergher*] < *derghel* "aveugle > rendre aveugle"

d) Prépositions

- S (instrumental o de lieu)
- *Sbaṭer* < *s baṭel* "en vain"
- *Saddu* < *s addaw* "(par) dessous"
- *Sedajer* < *s dajer* > *s daxel* "de l'intérieur"
- *Seḍerus* < *s derus* > *s drus* "avec peu"
- *Seḅra* < *s ḅra* > *s bla* "avec sans > sans"
- *Seḍaraâ* < *s draâ* "avec force"

- ou d'autres prépositions : *gettemeddiz*, adverbe, "le soir", composé par la préposition (deg) *g* "dans/de/" + *zameddiz* [*tameddit*], "fin d'après-midi, soir, nuit". De fait, dans le même volume (*s.v.* rifain - espagnol) apparaît *zameddiz* comme entrée autonome.

e) Les démonstratifs

Comme dans les cas précédents des prépositions, l'auteur ne sépare pas non plus les démonstratifs des substantifs correspondants. Bien que de moindre occurrence, cet usage se retrouve également dans les deux dictionnaires :

- *nehara* pour "aujourd'hui", "le jour d'aujourd'hui" se compose de l'emprunt à l'arabe *nhar* + le démonstratif *-a* > *nhar-a*, litt. "ce jour". La confusion pour l'utilisateur du dictionnaire résulte du fait que le même mot apparaîtra dans d'autres expressions sans le *"-a"*: *mekkuř nehar*, "chaque jour"; *ennehar*, "jour, temps que dure la lumière du soleil..." (*s.v.* "día=jour", *nhar*)

- Les mêmes observations pourraient se faire pour d'autres entrées présentant les mêmes caractéristiques : *iḍa* "en ces temps"⁶³ composé de *iḍ* "jour" + *-a*

3. En guise de conclusion

La publication des deux dictionnaires d'Ibáñez est indissociable du contexte général qui prédétermine le rôle du berbère dans la politique culturelle du protectorat espagnol au Maroc. Cette brève présentation met en évidence le fait que l'Espagne, comme la France, avait reconnu, dès le début

⁶³ Dans d'autres dialectes, il s'agit probablement d'un glissement sémantique.

de son occupation du territoire nord-africain, l'intérêt stratégique que pouvait constituer une bonne connaissance de la mentalité et de la psychologie "des indigènes".

Pour cela, il était nécessaire d'apprendre des langues "indigènes", de créer des structures d'observation, d'étude et d'analyse et de mettre toute cette logistique au service de l'administration civile et militaire. Vu sous cet angle, rien de plus naturel de voir à carrière de nombreux berbérissants commencer dans l'armée, surtout que les cours de berbère étaient destinés dès le début aux militaires et autres fonctionnaires des gouvernements du protectorat ou des autorités coloniales.

L'intérêt manifesté pour le berbère, loin de toute philanthropie, était réduit à cette fonction : l'acquisition d'un instrument de communication ou, pour paraphraser Muñoz Bosque, un moyen de "pénétration dans le cœur" des populations locales afin de gagner leur confiance et leur intimité. Les mêmes protagonistes ne se sont toutefois jamais intéressés au berbère comme langue propre d'une population ou langue et qu'il était nécessaire de développer pour qu'elle puisse jouer pleinement son rôle de véhicule d'expression dans les différents champs de son usage social, économique, scientifique, culturel ou politique. Au lieu de cela, la scolarisation se faisait en français et en espagnol. Aucune école "indigène" n'enseignait le berbère, aucun tribunal ne permettait l'utilisation de cette langue, aucun journal, aucune étude en langue amazighe n'a été menée et cela tout au long des 44 années de protectorat espagnol et des 132 années d'occupation française en Algérie.

En revanche, la première publication périodique algérienne de langue arabe avait déjà été lancée par les Français en 1847 (le *Mobacher* [*el Muba * *ir*]) et a continué à paraître jusqu'en 1926⁶⁴.

Bien plus, l'arabisation des régions berbérophones avait commencé en Afrique du Nord, en pleine Kabylie, avec l'implantation des célèbres "Bureaux Arabes". L'arabe était devenu une matière obligatoire dans les écoles secondaires et a même été introduit par les Pères Blancs, avant la Seconde Guerre Mondiale, dans leurs propres écoles. La situation dans le

⁶⁴ Rappelons que c'est un des plus anciens journaux arabes. Il n'existait ailleurs presque pas de journaux en langue arabe dans le monde, à l'exception de *at-Tanbih*, fondé par les troupes de Napoléon en 1800 ainsi que de *al-Waqâ'i' al-Miṣriyya* (1828, Egypte).

nord du Maroc, sous protectorat espagnol, était à peine différente à cet égard. Loin de vouloir développer le berbère, la politique espagnole avait toujours eu en vue l'arabité du pays. Valderrama écrit à cet effet : « L'orientation suivie dans l'enseignement dans cette zone a toujours été orientée sur la base de l'arabisation. Cela permet aujourd'hui de disposer d'un enseignement primaire donné en arabe par des institutrices et des instituteurs marocains, catégorie enseignante qui n'existe nulle part ailleurs que dans cette zone, formés dans des écoles d'enseignement, des centres où les élèves (et futurs maîtres) reçoivent leur instruction en arabe ; d'un baccalauréat marocain, unique dans tout le Maroc, en accord avec les souhaits des Marocains eux-mêmes, selon le modèle égyptien, et, en général, d'une atmosphère arabisante chaque fois plus grande, en harmonie avec une évolution naturelle favorable »⁶⁵.

Dans ce cas, l'identité de vues entre les deux puissances coloniales faisait que l'Espagne "copiait" souvent le modèle français dans sa politique culturelle. Par conséquent, il y a aussi eu en Espagne des tentatives d'application au Maroc des schémas d'organisation "des Bureaux arabes" de l'Algérie.

C'est pourquoi, parler dans ces conditions d'une politique qui aurait favorisé l'amazighe à l'époque coloniale ou du protectorat relèverait d'une ignorance flagrante de ces aspects historiques ou d'une simple volonté d'instrumentation. Les études de l'époque coloniale peuvent être considérées comme le résultat d'une phase historique bien déterminée, avec ses problèmes idéologiques et méthodologiques. Toutefois, étant les seules et surtout les premières descriptions que nous ayons de cette époque, elles continuent à constituer de véritables mines d'informations pour les travaux postérieurs, surtout si l'on tient compte de l'ampleur des champs de recherche ainsi que de la grande extension géographique que couvrent ces études.

Bien que, dans le cas de la langue et culture rifaines, l'héritage légué par le protectorat espagnol n'arrive généralement pas au même niveau de qualité des travaux des Français, leur intérêt demeure indiscutable si l'on considère l'ensemble des études berbères. Le simple fait qu'on ait consigné par écrit des informations et données très différentes dans un contexte de langue

⁶⁵ F. Valderrama Martínez (1956), *Historia de la acción cultural de España en Marruecos (1912-1956)*. Tetuán, pp. 981/82

principalement orale aura permis de sauvegarder et de fixer pour les futures générations des parties considérables d'une mémoire berbère irrémédiablement menacée de disparition.

Danger d'autant plus grand que les sociétés berbères postcoloniales ont beaucoup changé sous les coups de boutoir de la modernité et de ses inévitables conséquences, comme la désagrégation des structures familiales traditionnelles, les flux migratoires, le développement des moyens de communication, l'industrialisation ou, évidemment, la politique d'arabisation, facteurs qui ont contribué à acculer les cultures traditionnelles dans leurs derniers retranchements.

Pour ces raisons, et sans perdre de vue les faiblesses ou le contexte historique et politique qui marquaient ces époques, il est très important d'éviter de tomber dans la grossière erreur de rejeter en bloc cet héritage pour des considérations purement idéologiques, comme le suggèrent directement ou indirectement les discours des gouvernements nord-africains actuels. Le chercheur devrait, au contraire, se baser sur cet héritage et exploiter ses résultats et ses nombreuses vertus, parmi lesquelles il conviendrait de souligner également le sauvetage d'une quantité non dédaignable de proverbes, de contes traditionnels ou dans le cas spécifique des dictionnaires d'Ibáñez de mots et termes, de nos jours, oubliés.

Indépendamment des erreurs qui peuvent être imputées aux puissances coloniales, il faut reconnaître que les politiques culturelles et d'arabisation que les pays nord-africains ont pratiquées depuis leur indépendance n'ont rien apporté de plus à la langue et à la culture berbère. Bien au contraire, une fois l'indépendance politique acquise, les gouvernements nord-africains sont allés plus loin dans leur mépris de cette langue, l'excluant de tous les textes constitutifs des jeunes nations. Tout a été fait pour qu'on admette l'idée selon laquelle la personnalité et l'identité des pays nord-africains seraient exclusivement arabo-musulmanes, en rejetant toute autre composante, qu'elle soit culturelle, linguistique ou religieuse et surtout en réprimant ou censurant toute activité ou publication berbère. Une telle orientation ne pouvait être maintenue que sous un régime politique autoritaire et un vaste taux d'analphabétisme dans la population.

L'échec de l'arabisation, le climat d'ouverture démocratique qui s'est répandu à travers le monde, ainsi qu'une amélioration du niveau

d'alphabétisation, sont des éléments qui ont favorisé, ces deux dernières décennies, la naissance d'un mouvement berbère et la conscience d'une identité propre, ce qui a logiquement fait place à plusieurs initiatives sur le chemin de la modernisation la langue et la culture amazighes.

La publication ou la réédition d'ouvrages modernes ou anciennes fait partie de ce processus. Quelques institutions comme l'UNED ou le Service de publications de la Ville Autonome de Melilla, conscients de cet aspect de leur identité, font de grands et méritoires efforts dans ce sens. C'est à eux que l'on doit la récente initiative - tellement importante - de réédition de ces deux dictionnaires espagnol - rifain, rifain - espagnol, uniques dans leur genre jusqu'à présent.

Le monde amazige en général, le mouvement associatif, les élèves et les professeurs de langue amazige en particulier, chaque fois plus nombreux autant en *Tamazgha*, pays de langue amazighe, que dans la diaspora européenne, tireront sans aucun doute profit de cette publication qui restitue au lecteur des oeuvres, jusqu'à présent épuisées.

Annexes

Les Dictionnaires du Père Ibáñez

Comme on peut l'apprécier dans les données bibliographiques suivantes, le P. Ibáñez a été très productif. A souligner particulièrement son travail sur le lexique berbère avec la publication de pas moins de quatre dictionnaires :

IBÁÑEZ ROBLEDO, Esteban, Diccionario español - senhayi. Madrid, Instituto de Estudios Africanos, 1959.

IBÁÑEZ ROBLEDO, Esteban, Diccionario español - baamrani (Dialecto bereber de Ifni). Madrid Instituto de Estudios Africanos, 1954.

IBÁÑEZ ROBLEDO, Esteban, Diccionario rifeño - español (Etimológico), Madrid, Instituto de Estudios Africanos, 1949.

IBÁÑEZ ROBLEDO, Esteban, Diccionario español- rifeño. Madrid, Imp. de la Vda. de Estanislao Maestre, 1944.

Articles divers

Cependant, le travail de recherche du P. ne se limitait pas au seul lexique berbère, mais s'étendait embrassait également à d'autres domaines :

IBÁÑEZ ROBLEDO, Esteban, "El padre Sarrionandia y su labor filológica acerca del dialecto rifeño", *Mauritania* 169 (1941), pp. 375-77; 170 (1942), pp. 21-23, 171 (1942), pp. 41-43.

IBÁÑEZ ROBLEDO, Esteban{ XE "IBÁÑEZ ROBLEDO, E." }, "La lengua bereber y el dialecto rifeño", *Mauritania* XV, 1942, I: pp. 76-78, II: pp. 106-109, III: pp. 150-151, IV: pp. 179-180, V: pp. 364-366; (XVI, 1943), VI: pp. 46-47, VII: pp. 105-106, VIII: pp. 166-167. [Antecedentes históricos, Origen de la raza, Genealogía, Denominación, Origen y antigüedad de la lengua, Vitalidad y relaciones con la lengua árabe, Dominios y dispersión, Clasificación].

IBÁÑEZ ROBLEDO, Esteban, "Divergencias filológicas entre el árabe y el beréber", *Verdad y Vida* 1, 1943 (b), pp. 610- 617.

IBÁÑEZ ROBLEDO, Esteban, "El padre Sarrionandia y el problema de la lingüística rifeño- bereber", *Verdad y Vida*, s.n., 1943(c), pp. 226-229.

IBÁÑEZ ROBLEDO, Esteban, "El problema religioso de los bereberes", *Verdad y Vida* 2, 1944, pp. 443-448.

- IBÁÑEZ ROBLEDO, Esteban, "Labor filológica de un misionero franciscano: El p. Sarrionandia y la lingüística del Rif", *África* 41, 1945, s.p.
- IBÁÑEZ ROBLEDO, Esteban, "Lingüística norteafricana: el habla de los rifeños", *África* 59-60, 1946(a), s.p.
- IBÁÑEZ ROBLEDO, Esteban, "Siete siglos de acción misional de los franciscanos españoles en Marruecos", *África* 49-50, 1946(b), s.p.
- IBÁÑEZ ROBLEDO, Esteban, "Hace cincuenta años: La obra del Padre Lerchundi en Marruecos", *África* 56-57, 1946(c), s.p.
- IBÁÑEZ ROBLEDO, Esteban, "El Padre Lerchundi, explorador marroquí y embajador espiritual de la cultura de España en África", *Archivos del Instituto de Estudios Africanos* 1, 1947(a), pp.45-65.
- IBÁÑEZ ROBLEDO, Esteban, "Mosaico lingüístico del Marruecos español", *África* 63- 64, 1947(b), pp.52-53.
- IBÁÑEZ ROBLEDO, Esteban, "Voces hispano- latinas en el dialecto bereber", *Verdad y Vida*, V, 1957(c), pp. 365-381.
- IBÁÑEZ ROBLEDO, Esteban, "Acción española de los franciscanos en Marruecos (labor político-diplomática, benéfico-social y cultural-pedagógica). Conferencia pronunciada en el Instituto de Estudios Africanos el 7 de Mayo de 1948, *Archivos del Instituto de Estudios Africanos* 6, 1948, pp.3-23.
- IBÁÑEZ ROBLEDO, Esteban, "Perspectivas lingüísticas en el norte de África", *África* 96, 1949(a), pp.483- 484.
- IBÁÑEZ ROBLEDO, Esteban, "El problema etnológico bereber", *Archivos del Instituto de Estudios Africanos* 25, 1953, pp.19-41.
- IBÁÑEZ ROBLEDO, Esteban, "El dialecto beréber del Rif", *Memorial André Basset* (1895-1956), Paris: Maisonneuve, 1957, 51-56.
- IBÁÑEZ ROBLEDO, Esteban, "Cien años de acción cultural de los franciscanos españoles en Marruecos (1859-1959)", *Verdad y Vida* 17, 1959, pp.143-145.
- IBÁÑEZ ROBLEDO, Esteban, "Supervivencia de voces latinas en el dialecto bereber del rif", *Orbis* 10, 1961, pp.447-455.

Une grammaire de référence de l'amazigh.

Principes de base

Abdallah EL MOUNTASSIR

Université d'Agadir

I Contexte de la problématique

I. 1. Introduction

Aujourd'hui, entre 6000 et 6700 langues coexistent sur la planète. Mais selon les linguistes (Crystal 2000, Boudreau, Dubois, Maurais et McConnel 2002), d'ici les cinquante prochaines années, 50 à 80 % de ces langues sont menacées de disparition. On dénombre à peine 200 langues écrites et qui bénéficient d'un enseignement. Nous assistons aujourd'hui aux grands dangers qui menacent la majorité des langues qui sont parlées dans le monde. Les causes sont nombreuses.

Plusieurs pays et sociétés qui renferment une variété de langues et de cultures vivent des situations de conflit linguistique et culturel. Ce contexte concurrentiel contribue à la fragilisation et à la minorisation de ces langues. Rares sont les sociétés multilingues avec une coexistence égalitaire et équilibrée des langues. Ces dernières années, on a de plus en plus conscience que chaque langue fait partie de la richesse des peuples et chaque langue qui disparaît, c'est une partie de patrimoine de l'humanité qui périclète. D'où la nécessité de sauvegarder et de protéger les langues.

Actuellement dans beaucoup de sociétés, la pression sociale pour le développement et l'enseignement de ces langues menacées devient de plus en plus forte. La promotion de ces langues s'inscrit dans une perspective générale des politiques gouvernementales de développement humain. L'enseignement ne constitue pas uniquement un outil important de la préservation de ces langues, mais c'est aussi un moyen d'assurer leur survie.

Dans ce contexte, les linguistes et les spécialistes sont confrontés à des difficultés sérieuses pour l'intégration de ces langues dans le système scolaire. Ces difficultés sont souvent liées au problème de la gestion des variations dialectales (langue standard, norme à enseigner, normalisation du système d'écriture) et à l'absence d'outils pédagogiques indispensables à l'enseignement de ces langues.

I. 2. L'enseignement de la langue amazighe au Maroc

L'expérience récente de l'enseignement de l'amazigh au Maroc soulève aussi cette problématique et fait apparaître plusieurs difficultés :

- gestion de la variation linguistique : comment rapprocher les différents dialectes régionaux pour aboutir à une langue amazighe standard ?
- langue d'enseignement : quelle variété enseigner ?
- passage à l'écrit : comment définir les critères de normalisation de l'écrit ?
- formation des enseignants : comment mettre en place un programme de formation des enseignants de l'amazigh ?
- comment établir une terminologie grammaticale propre à la langue amazighe ?

A cela il faudrait ajouter le manque de travaux dans le domaine de la didactique de l'amazigh. Les publications et les études linguistiques amazighes ont atteint ces dernières années une phase considérable. La plupart de ces travaux portent sur des descriptions linguistiques (phonétique / phonologie, morphologie, syntaxe, lexicque, ...). Par contre, les recherches approfondies en linguistique appliquée sont rares, et les travaux portant sur la conception d'outils pédagogiques de base (méthodes de langue, grammaires, guides d'orthographe, dictionnaires), indispensables à l'enseignement de l'amazigh, restent encore peu valorisés dans les milieux universitaires des berbérissants.

Les chercheurs et les spécialistes se sentent donc interpellés par ces difficultés et se trouvent devant des situations d'urgence auxquelles ils doivent réagir. Dans ce sens, je propose dans cet article une réflexion à propos d'un projet d'élaboration d'une grammaire de référence de l'amazigh⁶⁶. Ce projet s'inscrit donc dans ce contexte d'urgence. Il s'agit de répondre aux attentes pédagogiques actuelles et aussi de répondre à une

66 Ce projet d'élaboration d'une grammaire de référence s'inscrit dans la perspective générale de mes travaux antérieurs concernant la production d'outils pédagogiques de l'amazigh : *Initiation au tachelhit* (1999), *Dictionnaire des verbes tachelhit – français* (2003) et *Amarg. Chants et poésie amazighs* (2004)

demande sociale de plus en plus pressante en matière d'enseignement de la langue amazighe.

II Qu'est-ce qu'une grammaire de référence ?

Il est utile de rappeler d'abord que le terme *grammaire* évoque, selon les spécialistes et les auteurs, plusieurs sens. Il est parfois difficile de cerner le sens exact et précis de ce terme chez certains auteurs. Un même auteur par exemple peut attribuer plusieurs sens au terme *grammaire*. Chiss (1979, p. 50⁶⁷) présente quatre sens essentiels pour le mot *grammaire* :

1. La grammaire comme science, comme théorie de la langue visant à la description et à la connaissance des règles de fonctionnement de la structure linguistique.
2. La grammaire comme ensemble de règles ou de principes prescriptifs, normatifs, visant à fournir la connaissance et le modèle d'un usage particulier de la langue identifié comme « bon usage ».
3. La grammaire comme une espèce particulière de livre contenant les « règles » d'une langue.
4. La grammaire comme le système lui-même de la langue, sa structure.

Cet exemple de Chiss illustre cette polysémie du mot *grammaire*. Pour les spécialistes (v. Besse & Porquier 1984, Germain & Séguin 1995), la conception d'une grammaire de référence est différente de celle d'une grammaire descriptive. Une grammaire de référence s'adresse essentiellement à l'apprenant et à l'enseignant d'une langue. Elle vise à soutenir le processus d'apprentissage et d'enseignement de cette langue. Une grammaire descriptive s'intéresse d'abord à décrire et à expliquer les connaissances grammaticales, alors qu'une grammaire de référence vise plutôt à diffuser ces connaissances en tenant compte des apprenants. C'est pourquoi le concepteur d'une grammaire de référence est amené à tenir compte de tout ce qui touche au contexte réel d'emploi d'une langue. En résumé, une grammaire de référence vise essentiellement une description grammaticale dans un but pédagogique.

⁶⁷ Cité par Baraby (étude en cours)

On a cru pendant longtemps qu'une simple connaissance des règles de grammaire (règles morphologiques et syntaxiques) d'une langue était suffisante pour apprendre et enseigner une langue. Aujourd'hui, tout porte à croire qu'enseigner une langue ne pourrait être synonyme d'enseigner ses règles de grammaire.

La conception d'une grammaire de référence d'une langue s'inscrit avant tout dans la préservation et la promotion de cette langue. Pour les spécialistes, une grammaire de référence fait partie des outils qui conduisent à une *grammatisation* des apprenants et au développement d'une langue minoritaire ou peu documentée dans la mesure où ce type de grammaire contribue à la normalisation et à la standardisation linguistique. Par *grammatisation*, on doit entendre, toujours selon ces spécialistes, le processus qui conduit à *outiller* une langue sur la base d'une grammaire.

Sachant que le succès de l'enseignement d'une langue dépend principalement de la disponibilité des outils didactiques adéquats et de la formation des enseignants, une grammaire de référence de l'amazigh à l'usage des apprenants et des enseignants de cette langue sera donc un outil de documentation de premier plan. L'expérience récente de l'enseignement de l'amazigh accentue cette importance d'ouvrage de référence. En diffusant un maximum de connaissances grammaticales pour les enseignants et les apprenants, une grammaire de référence de l'amazigh contribuera à assurer une intégration de cette langue dans le système scolaire.

III Approche théorique et méthodologique

Pour l'élaboration d'une grammaire de référence des langues peu documentées qui n'ont pas fait l'objet de descriptions exhaustives, les linguistes et les spécialistes sont confrontés à plusieurs difficultés. Ces difficultés sont liées à l'organisation générale d'une grammaire⁶⁸ :

- type d'approche de la description grammaticale
- choix du contenu
- langue de rédaction
- terminologie grammaticale
- notion de *partie du discours*

⁶⁸ Pour plus de détails à ce sujet, voir Baraby. (*étude en cours*)

- norme orthographique

Quelle approche devrait-on adopter pour élaborer une grammaire de référence ? C'est la première question que soulèvent les linguistes travaillant sur la conception de grammaires des langues peu documentées⁶⁹. Il s'agit ici de problème du choix méthodologique et du cadre théorique sur lesquels les linguistes et les spécialistes s'interrogent pour une meilleure description grammaticale de ces langues. Dans ce contexte, une nouvelle branche de la linguistique appliquée est apparue. C'est la grammaticographie. Cette nouvelle discipline, proposée par plusieurs linguistes allemands (Mosel 2006, Lehmann et Maslova 2004), étudie la manière dont les grammaires sont faites et comment elles sont élaborées, de la collection et l'analyse des données jusqu'à la phase finale. A ce sujet, ces linguistes ont soulevé un nombre de questions qui serviront ensuite de point de départ à leurs réflexions à propos de la structure d'une grammaire de référence pour les langues peu documentées. Les travaux de ces linguistes nous rappellent d'abord un principe important dont le rédacteur grammairien doit tenir compte : collecter, analyser les données linguistiques et établir une grammaire sont deux choses différentes. En d'autres termes, nous pouvons savoir comment une langue fonctionne, mais pour en établir une grammaire, c'est autres problèmes qui surgissent, d'où les questions :

- devrait-on introduire toutes les connaissances que nous avons d'une langue peu documentée dans une grammaire ?
- quoi introduire et quoi exclure ?
- comment peut-on introduire ces connaissances dans un ouvrage de grammaire ?
- quel domaine grammatical doit-on choisir comme point de départ ?

A cela s'ajoute le fait que les spécialistes qui travaillent sur les langues peu documentées constatent que la plupart des descriptions grammaticales de ces langues sont rédigées en langues dominantes. Les ouvrages de référence (grammaires, dictionnaires, méthodes de langue, guides d'orthographe) écrits en langues peu documentées sont très rares et demeurent peu valorisés. Ce constat a conduit les linguistes à se demander si une bonne description grammaticale d'une langue peu documentée doit se faire nécessairement en cette langue. Par exemple, pour bien décrire la

⁶⁹ On parle de plus en plus des langues peu documentées pour désigner les langues qui ne sont pas suffisamment décrites et qui n'ont pas une longue tradition d'écriture

langue amazighe, faut-il le faire nécessairement en cette langue. A ce propos, les points de vue et les arguments des linguistes se divergent. Les linguistes qui insistent sur le fait qu'une bonne description linguistique d'une langue doit se faire en cette langue avancent l'argument suivant : la plupart des ouvrages de grammaire des langues peu documentées rédigés en langues dominantes empruntent à ces dernières des concepts grammaticaux étrangers et inadaptés. En revanche, d'autres linguistes affirment qu'il est tout à fait possible de donner une bonne description cohérente d'une langue peu documentée en une autre langue à condition que la langue de description ne doive pas être prise comme modèle pour la langue décrite. Dans ce même contexte, l'un des problèmes majeurs qu'il faut aussi résoudre est que la terminologie grammaticale qui est souvent utilisée dans les ouvrages de grammaire des langues peu documentées est celle des langues écrites. Or, les catégories grammaticales comme nom, verbe, adjectif, adverbe, ... employées par les langues dominantes ne sont pas universelles, elles sont relatives à une langue donnée. Des milliers de langues possèdent d'autres catégories grammaticales qui leur sont propres. Cette terminologie est donc inadéquate pour ces langues dans la mesure où elle ne tient pas compte de leurs particularités linguistiques. Pour les spécialistes, cette terminologie grammaticale des langues écrites utilisée dans la description des langues peu documentées constitue aujourd'hui l'un des obstacles majeurs pour la compréhension de la grammaire de ces langues. Par exemple, pour accéder à la compréhension de quelques ouvrages de grammaire de l'amazigh rédigés en français, il est nécessaire de connaître d'abord la langue française et sa grammaire.

Avant de présenter dans ce travail l'approche proposée pour une grammaire de référence de l'amazigh, j'examine d'abord dans ce qui suit l'approche théorique adoptée dans certains travaux de descriptions grammaticales de cette langue.

IV Tradition des descriptions grammaticales de l'amazigh

D'abord, il est utile de rappeler ici que nous n'avons pas jusqu'à présent de travaux sur la grammaticographie amazighe qui étudie comment les grammaires de cette langue sont élaborées. Un simple examen de quelques ouvrages de grammaires et de travaux de descriptions grammaticales de l'amazigh montre qu'il s'agit d'une tradition qui a mis en place une description essentiellement morphologique. Dans ces travaux, une grande

place est réservée aux parties du discours et leur classement en chapitres qui suivent un certain ordre habituel : nom, verbe, adjectif, adverbe, etc. Le contenu de beaucoup d'ouvrages de grammaires amazighes est agencé selon cette classification grammaticale où la langue est décrite en fonction de catégories formelles. Dans la catégorie du nom par exemple, sont traitées d'autres sous-catégories formelles comme déterminants, état d'annexion, pronoms (pronoms personnels, pronoms interrogatifs, pronoms indéfinis, etc.), démonstratifs, etc.

L'organisation et les séquences dans les chapitres de ces travaux n'ont pas échappé ici à l'influence des langues écrites comme le français et l'arabe. L'examen des tables des matières des grammaires amazighes révèle que leur contenu est organisé, d'une manière générale, en quatre chapitres essentiels :

Chap. I : Phonétique / Phonologie (phonèmes, transcription et notation, règles phonologiques, ...)

Chap. II. : Morphologie : nom (genre, nombre, état d'annexion, déterminants, pronom, démonstratifs, ..), verbe (thèmes verbaux, aspect, particule d'orientation *-d/-nn*, forme du participe, ...), adjectif, adverbe, ...

Chap. III. : Syntaxe (proposition, phrase, types de phrase, ...)

Chap. IV. : Sémantique (axiologie, études des valeurs des unités)

Prisonnières de découpage de la langue en catégories formelles, certaines grammaires amazighes font éclater une même notion sémantique dans les parties du discours différentes. Pour illustrer ce propos, j'examine ici l'exemple du concept de l'espace. Il s'agit plus précisément de voir comment la localisation dans l'espace est traitée dans les grammaires amazighes.

Au niveau de l'expression linguistique de la localisation spatiale, la langue amazighe a développé un système de particules *-d* et *-nn* que les berbérissants désignent par particules d'orientation ou directionnelles. Ces particules accompagnent un grand nombre de verbes qui appartiennent à

différentes catégories sémantiques : de déplacement, de mouvement, d'état et autres verbes élémentaires de la langue comme *ini* « dire » ou *smaqql* « regarder ». Ces particules entrent en formation des unités déictiques (*-ad / -ann*) et s'emploient dans ce cas avec les noms. Nous retrouvons aussi les mêmes particules *-d* et *-nn* dans d'autres unités linguistiques comme les présentateurs, les démonstratifs et les marqueurs de lieu :

1. Verbes

- *acki-d* « venir » / *acki-nn* « s'éloigner »
- *tyli-d tafukt* « le soleil se lève » / *tqḍer-nn tafukt* « le soleil se couche »
- *iyli-d lbḥer* « la marée haute » / *iggez-nn lbḥer* « la marée basse »

2. Déictiques : *ad / ann* (Nom + *ad / ann*)

- *argaz-ad* « cet homme-ci »
- *tamyart-ann* « cette femme-là »

3. Démonstratifs : (*wwa / xta + d / nn*)

- *wwa-d* « celui-ci »
- *xta-nn* « celle-là »

4. Présentateurs : (*ha + d / nn, ha + pron. + d / nn*)

- *ha-d* « voici »
- *ha-nn* « voilà »
- *ha-t-id* « le voici »
- *ha-tt-inn* « la voilà »

5. Marqueurs de lieu : (*yi + d / nn*)

- *yi-d* « ici »
- *yi-nn* « là-bas »

Comme nous le remarquons dans ces exemples, ces particules constituent donc le système essentiel de référence spatiale en langue amazighe. Le sémantisme de base qu'évoquent ces particules est celui de

l'opposition spatiale rapprochement (*-d*) / éloignement (*-nn*) par rapport au locuteur. Et c'est à partir de cette opposition spatiale de base que se sont insérés d'autres axes géographiques. En effet, les particules *-d* / *-nn* interviennent aussi dans le domaine cosmologique pour décrire l'espace céleste et l'espace terrestre. Le parcours du soleil par exemple (la course journalière du soleil), ou apparition / disparition des étoiles (lune, étoile) dans le ciel, met en jeu l'opposition spatiale ciel / terre. Le lever du soleil s'exprime dans la langue par le verbe *yli* « monter » accompagné obligatoirement de la particule *-d* : *tyli-d tafukt* « le soleil se lève » (= le soleil monte vers l'espace du locuteur : la terre). La particule *-d* renvoie ici à l'espace que le locuteur se voit occuper : la terre, l'espace humain. Le soleil continue son parcours pour « tomber » ensuite (dans l'ouest : *tɔɔder-nn tafukt* « le soleil se couche » (= le soleil tombe vers là-bas). La particule *-nn* indique ici un espace lointain et inconnu où le soleil « tombe ».

Les particules *-d* / *-nn* interviennent aussi dans d'autres contextes qui sont liés à la structure de l'environnement comme les axes mer / terre, sous terre / sur terre : *yli-d lbher* « c'est la marée haute » (= la mer monte vers l'espace du locuteur = terre), *igg°ez-nn lbher* « c'est la marée basse » (= la mer descend vers là-bas, loin de l'espace du locuteur), *immyi-d usngar* « le maïs a poussé ».

Il suffit d'examiner les énoncés ci-dessous par exemple pour comprendre comment ces particules ne permettent pas uniquement de s'orienter dans l'espace extérieur, mais elles expriment également, dans certains contextes, des concepts abstraits⁷⁰ :

inker-d γ- ittes « il s'est réveillé »

yiwi-t-nn ittes « le sommeil s'empara de lui »

yucka-yyi-d ittes, « j'ai sommeil » (= le sommeil est venu vers moi)

irzem-d allen-ns « il a repris ses esprits (forces) » (= il a ouvert ses yeux vers ici)

ad-d yawi rbbi lxir « que Dieu amène l'abondance » (= que Dieu apporte l'abondance vers la terre)

⁷⁰ Il convient de rappeler ici l'extrême importance de ces particules aussi bien dans le langage courant que dans les récits de tradition orale (contes, poésie, chants, ...). v. El Mountassir 2000, et à *paraître*

Dans les grammaires amazighes, les mêmes particules *-d/-nn* sont traitées dans des chapitres différents et séparés. Selon les auteurs, ces particules sont classées dans des catégories différentes: verbes, nom, adverbes, pronoms, compléments circonstanciels, prépositions, déterminants du noms, etc. Nous avons donc une description éclatée de la notion d'espace. L'inconvénient de cette grammaire morphologique c'est que l'utilisateur ne peut comprendre et assimiler l'emploi de ces particules *-d / -nn* dans les différents contextes que nous avons vus ci-dessus. Il est aussi difficile, selon cette approche morphologique de la grammaire, de comprendre les différents sens de ces particules.

V Grammaire du sens et les besoins pédagogiques de l'apprenant

Comme nous l'avons précisé plus haut, le projet d'élaboration d'une grammaire de référence de l'amazigh s'inscrit essentiellement dans le contexte de l'enseignement de cette langue. Cette grammaire constituera donc un outil pédagogique de base pour soutenir cet enseignement. Nous avons vu aussi que la plupart des grammaires amazighes adoptent une approche morphologique dans leurs descriptions grammaticales. Ces descriptions recourent très souvent aux catégories grammaticales des autres langues (principalement l'arabe et le français). Ceci ne permet pas toujours de comprendre le fonctionnement intrinsèque de la langue amazighe. Pour éviter cela, nous choisirons une approche sémantique.

Dans une grammaire morphologique on survalorise l'apprentissage des formes au détriment des représentations sémantiques. Cette grammaire du sens doit être donc structurée non pas selon les catégories formelles, mais *en catégories de sens* : L'espace, le temps, la personne, l'actualisation (articles, déterminants, ...), quantification (quantificateurs, nombre, degré de quantité, ..), etc. Et chaque catégorie conceptuelle regroupe plusieurs catégories formelles. Dans la catégorie conceptuelle de l'espace par exemple, nous aurons tous les termes et les éléments linguistiques qui expriment la localisation dans l'espace : particules d'orientation *-d / -nn*, indicateurs et marqueurs de lieu (*tama* « à côté », *ammnid* « en face », *tiyurdin* « derrière », *izddar* « au-dessous », *afella* « au-dessus », ...). Dans ce sens, toute forme linguistique étudiée est d'abord présentée dans son contexte sémantique. Ce type de description grammaticale permet ainsi à

chaque forme étudiée d'être associée à un sens. En d'autres termes, il s'agit ici d'un principe qui consiste de partir du sens pour aller vers la forme, et non l'inverse. Le point de départ n'est pas morphologique mais fonctionnel car ce sont les formes grammaticales qui viennent se greffer sur les fonctions sémantiques.

La grammaire de référence de l'amazighe adhère à ce principe de base qui est "communiquer, c'est échanger du sens". C'est la raison pour laquelle la priorité de cette grammaire est d'étudier comment les structures grammaticales de l'amazigh véhiculent le sens. C'est de ce type de grammaire qu'a besoin un apprenant ; il ne s'agit pas d'identifier ou de connaître les formes linguistiques ou les "parties du discours", ceci ne doit pas être l'objectif principal, il s'agit plutôt d'acquérir la fonction référentielle de ces formes ainsi que de leurs valeurs d'emploi. Dans ce sens, cette grammaire, destinée à soutenir l'enseignement de l'amazigh, vise à associer les structures grammaticales et tâches communicatives.

Références bibliographiques

- Ameda, Felix K., Alan Dench et Nicholas Evans, 2006, *Catching language. The standing challenge of grammar writing*, Coll. « Trends in Linguistics. Studies and monographs », n° 167. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Bamgbose, Ayo, 1993, « Langues déshéritées, langues menacées et langues moribondes », *Diogène*. Langues en péril II, L'Afrique, n° 161 (janvier-mars), p. 23-30.
- Baraby, Anne-Marie, (étude en cours), *La conception de grammaires de référence pour les locuteurs de langues minoritaires. Principes de base*, Thèse de Doctorat Ph.D, Université du Québec à Montréal
- Bentolila, Fernand, 1981, *Grammaire fonctionnelle d'un parler berbère. Aït Seghrouchen d'Oum Jeniba (Maroc)*, Paris, Selaï
- Besse, Henri et Rémy Porquier, 1984, *Grammaire et didactique des langues*. Coll. « Langues et apprentissage des langues ». Paris, Hatier.
- Boudreau, Annette, Lise Dubois, Jacques Maurais et Grant McConnel (dir.), 2002, *L'écologie des langues*. Paris, L'Harmattan.
- Charaudeau, Patrick, 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette.
- Chiss, Jean-Louis, 1979, « La grammaire entre théorie et pédagogie », in D. Leeman (Dir.) *Langue française* 41, Paris, Larousse, p.49-59.
- Crystal, David, 2000, *Language death*. Cambridge (Ang.), Cambridge University Press.
- Cyr, Danielle, 1995, « Les questionnaires descriptifs occidentaux sont-ils adéquats pour décrire les langues non-occidentales? ». In J. Richard-Zappella (dir.). *Le questionnement social*. Actes du colloque international de Rouen, Rouen, Université de Rouen, p. 19-25.
- Driven, Robert, 1990, « Pedagogical grammar », *Language Teaching*, Janvier, p. 1-10.
- Ducrot, Oswald et Jean-Marie Schaeffer, 1995, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, Éditions du Seuil.
- El Mountassir, Abdallah, 1999, *Initiation au tachelhit. Langue berbère du sud du Maroc*. Paris, Asiatheque Langues & Monde
- El Mountassir, Abdallah, 2000, « Langage et espace. Les particules d'orientation -d / -nn en berbère (tachelhit) », *Etudes berbères et chamito-*

- sémitique, Mélanges offerts à Karl G. Prasse*, éditées par S. Chaker, Paris - Louvain, Editions Peeters, p. 129-154.
- El Mountassir, Abdallah, 2003, *Dictionnaire des verbes tachelhit – français. Langue berbère du sud du Maroc*. Paris, L'Harmattan
- El Mountassir, Abdallah, 2004, *Amarg. Chants et poésie amazighs (Langue berbère du sud du Maroc)*. Paris, L'Harmattan
- El Mountassir, Abdallah, (à paraître), « L'oralité traditionnelle et la nouvelle littérature berbère : rupture ou continuité ? », *Actes du Colloque International Orality and New Dimension of Orality* (26-27 novembre 2004), Université de Leyde, Pays-Bas.
- Germain, Claude et Hubert Séguin, 1995, *Le point sur la grammaire en didactique des langues*, Anjou (Québec), CEC.
- Lehmann, Christian et Elena Maslova, 2004, « Grammaticography » In G. Booij, C. Lehmann, J. Mugdan et D. Skopeteas (dir.) *Morphology. An Handbook on inflection and word-formation*, vol. 2, Berlin, Mouton de Gruyter, p. 1857-1882.
- Mosel, Ulrike, 2006, « Grammaticography, the art and craft of writing grammars », In *Catching language. The standing challenge of grammar writing*, Ameda, Felix K., Alan Dench et Nicholas Evans (dir.), Coll. « Trends in Linguistics. Studies and monographs », no 167. Berlin, Mouton de Gruyter, p. 41-68.
- Naït-Zerrad Kamal, 2001, *Grammaire moderne du kabyle (tajerrumt tatrart n teqbaylit)*, Paris, Karthala
- Neveu, Franck, 2004, *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris, Armand Colin.
- Péronnet, Louise, 2002, « Grammaire de l'oral et enseignement des langues : Une question d'écologie linguistique? », In *L'écologie des langues*, Boudreau, Annette, Lise Dubois, Jacques Maurais et Grant McConnel (dir.), Paris, L'Harmattan, p. 125-146.

L'apport de la phraséologie⁷¹ à la didactique de l'amazighe

Mustapha EL ADAK
INALCO / CRB, Paris

Introduction

Lorsque nous nous intéressons aux expressions relatives à la phraséologie d'un point de vue didactique, nous soulevons d'emblée leur caractère à la fois lexical et discursif. En effet, bien qu'elles soient des blocs composés de plusieurs unités, ces expressions sont inscrites dans le lexique au même titre que les unités simples ; de là, elles apportent leur contribution à la construction du discours et à son organisation thématique. D'ailleurs, il suffit de consulter les dictionnaires de langue où elles sont intégrées pour l'illustration des adresses de la nomenclature et les ouvrages lexicographiques qui s'intéressent à leur collecte et à leur description sémantique pour se rendre compte qu'il s'agit bel et bien d'un fait de lexique et de discours.

L'intérêt accordé à la phraséologie dans le domaine didactique est lié principalement au développement de la communication dans l'enseignement/apprentissage des langues. De même, il y a une vingtaine d'années, les unités phraséologiques se sont avérées très importantes pour la recherche discursive. Par définition, ce sont des unités qui impliquent une construction de sens, laquelle construction repose sur leur polylexicalité, leur figement et leur expressivité.

⁷¹ la phraséologie comme tout autre concept associé au figement linguistique, n'est pas toujours rigoureusement définie. Chez les lexicographes comme chez les linguistes, nombreuses sont les séquences figées correspondant à des réalités linguistiques différentes qui sont désignées par des termes comme: *expressions phraséologiques*, *phrasèmes*, *phraséologismes*, etc. Les définitions qu'on en donne soulèvent toujours des questions relatives à la terminologie, au classement et aux critères définitoires remarquablement différents selon les approches adoptées. A la manière d' A. Rey (1997: IX), nous entendons, ici, par phraséologie: « *Un système de particularités expressives liées aux conditions sociales dans lesquelles la langue est actualisée, c'est-à-dire à des usages* ». Les exemples qui serviront à nos illustrations sont empruntés au Tarifit.

De nos jours, l'intégration de l'amazighe dans le système éducatif nécessite une réflexion didactique en vue de son enseignement. A ce titre, l'essentiel est d'atteindre le plus vite et le plus efficacement possible l'un des objectifs majeurs de l'apprentissage: que l'élève soit en mesure de communiquer aisément et de structurer son discours à partir d'outils linguistiques efficaces aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Dans cette contribution, et conformément aux objectifs de notre colloque, nous nous sommes fixé le but de montrer que l'expression phraséologique peut être considérée comme une unité d'enseignement importante à plus d'un titre. Nous essaierons de montrer qu'elle constitue un levier pour l'échange langagier, l'expressivité et la structuration du discours. Ces rôles, elles les assume, bien entendu, grâce à son statut de prêt-à-parler et de condensé sémantique.

L'expression phraséologique comme outil d'aide à la communication

Dans les tout débuts de l'apprentissage d'une langue, les expressions phraséologiques, autant que toutes sortes de blocs lexicalisés, sont considérées comme des outils discursifs qui apportent une solution efficace aux besoins de la communication. Leur utilité est avant tout pragmatique puisqu'elles sont censées faciliter la participation à l'échange langagier. A ce stade de l'apprentissage, il est évident que l'efficacité et l'intérêt communicatifs sont privilégiés par rapport à l'acquisition des règles de la langue. Ainsi, le recours aux schémas langagiers pré-construits s'avère d'une grande utilité dans la mesure où ils servent de stratégies typiques répondant à des contraintes de communication. En les mémorisant en fonction de leur rapport avec telle ou telle notion, l'apprenant n'est plus confronté aux contraintes liées à la construction des énoncés. Il s'exprime à partir d'un stock de prêt-à-parler élaboré par la communauté afin de résoudre des tâches communicatives récurrentes. Les unités pré-construites dont il fait usage sont à la fois bien formées au regard des règles de la grammaire et conformes à l'attitude des interlocuteurs du point de vue de leur contenu. De telles unités se rapportent aussi bien à des réactions affectives primaires (envie, rejet, regret, colère, peur, etc.) qu'à des situations typiques où il est question d'interactions sociales. Dans la terminologie d' I. Fonagy (1997), les unités auxquelles on recourt dans ce dernier cas sont qualifiées d'« énoncés liés ». Ce sont des unités qui

impliquent un figement situationnel, en ce sens que chaque situation récurrente déclenche de façon automatique un nombre très limité de formules mémorisées. Si les séquences expressives sont saisissantes en raison de leur originalité sémantique, tel n'est pas le cas des énoncés liés qui ont tendance à être compositionnels. Leur caractéristique principale reste le figement syntaxique et situationnel ; ils sont employés pour saluer, remercier, féliciter, montrer de la bienveillance à quelqu'un, faire des vœux pour la santé de quelqu'un, etc. Etant donné leur portée cognitive et psycholinguistique, ces énoncés s'inscrivent dans la logique de l'approche fonctionnelle de l'enseignement/apprentissage de la langue. Ils sont nécessaires à l'amélioration de la compétence communicative des apprenants.

La phraséologie dans le discours

Compte tenu de son signifié global où interviennent les différents mécanismes tropiques, l'expression phraséologique joue le rôle d'un instrument figuratif ayant un effet dans l'usage quotidien de la langue. Ses particularités sémantique, rhétorique et culturelle font d'elle un moyen discursif dont le rôle structurant du discours est indéniable. Si les locuteurs y recourent couramment, c'est parce qu'elle répond parfaitement à leur besoin d'expressivité. Dans ce sens, elle constitue le plus souvent une paraphrase rhétorique d'un énoncé sans qualité frappante qui conviendrait moins bien au besoin des locuteurs.

Par exemple, à l'énoncé simple *izzigiz* « il fait pitié » on préférera *iytter ifaddn* « il fait tomber les genoux », à l'énoncé *innexreε* « il a eu peur » on préférera *mmirn-d wadan-nns* « ses intestins se sont vidés » ou *ffyen-t idammn* « le sang lui est sorti ». Le choix de telle ou telle expression dépend essentiellement de l'effet recherché, de l'idée que l'on se fait de l'interlocuteur et d'autres paramètres liés aux circonstances de l'énonciation.

On voit bien que contrairement à l'énoncé non marqué, l'expression phraséologique est caractérisée par sa valeur stylistique. C'est en effet grâce à cette particularité qu'elle permet de structurer le discours et l'attitude du sujet parlant. L'écart entre le signifié global et celui des constituants pris séparément lui procure une force de signification, voire une dimension

poétique ; d'où son rôle pour assurer une communication expressive et une structuration symbolique du discours. De ce point de vue, l'unité phraséologique s'avère un excellent support didactique pour étudier l'organisation du discours, et ce grâce à ses fonctions esthétique, affective et persuasive. En effet, dans le domaine de la phraséologie, ces fonctions sont indissociables. L'expressivité du message, la musicalité des mots, l'intention de persuader l'interlocuteur, etc., sont des traits inhérents aux unités phraséologiques. Comme l'explique S. Mejri (2000 : 616), les séquences figées en général sont caractérisées par une « *structure stratifiée référentiellement, conceptuellement, sémantiquement et morphologiquement pour bénéficier d'une expressivité meilleure* ».

Une expression comme *iwca-as ađan n wađan-nns* « il lui a donné l'(les) intestin(s) de son (ses) intestin(s) » : il lui a confié absolument tous ses secrets, dégage une puissance connotative permettant un meilleur ancrage dans le discours. Cet ancrage est déterminé, bien évidemment, par la valeur émotive de l'expression et son caractère persuasif. Comme on peut le constater, la structuration sémantique dans ce cas repose sur une structure ludique où la redondance met en relief le composant *ađan* « intestin(s) » qui est symbole de « profondeur ». Le jeu de mots en question consiste à exprimer le plus haut degré d'une confiance à partir d'une combinaison syntaxique où le nom et le complément de nom (N de N) renvoient à un même référent : *ađan n wađan-nns* « l'(les) intestin(s) de son (ses) intestin(s) ». Sur le plan sonore, remarquons que la redondance du même composant rythme la construction à partir de l'enchaînement allitératif qui se manifeste par la reprise du son « n ». Ainsi, l'expression est révélatrice du ton de ses composants, et par conséquent de la volonté de convaincre et d'émouvoir l'interlocuteur.

Toutes les caractéristiques que nous venons de passer en revue montrent que le recours à l'usage des expressions phraséologiques est un procédé de production discursive. En effet, leur importance ne réside pas uniquement dans leur pouvoir stylistique. A cela, s'ajoute leur contribution à l'enchaînement et à l'édification progressive du discours. Comme nous allons le voir, à travers les exemples qui suivent, elles peuvent se multiplier et produire une isotopie sémantique donnant cohérence au discours et mettant en exergue sa thématique. De même, elles peuvent entrer dans des relations de synonymie, de reprise ou d'antonymie avec les énoncés qui les accompagnent.

Observons le passage suivant :

war iruḥ ad infafar abarrḥ-nns arami tuya Mudrus idwer d awray, ibdd-as ucwwaf.

A l'annonce de l'information, Mudrus devint pâle et eut très peur (Bouzaggou, 2004 : 29).

L'expression *ibdd-as ucwwaf* « ses cheveux se sont hérissés » : il a eu très peur, prolonge et renforce le même sentiment exprimé par l'énoncé *idwer d awray* « il est devenu jaune, pâle (sous l'effet de la peur) » : le teint pâle et les cheveux qui se hérissent étant deux signes physiologiques de la frayeur.

Dans un autre passage du même auteur, nous lisons:

Mudrus d Timuc sentan amenyi jar-asn s wancucn x wancucn n aya d uya. Inneqḍec rḥes war tesrin myar i wsahraṭ-nsen. Ameysa irha irzem aqmmum, iwḍa-as-d urizaz..

Mudrus et Timouch commencent à se chamailler en s'embrassant sur les lèvres. Pas un bruit, ils n'entendaient que leurs halètements. Le berger en était bouche bée, il bavait d'admiration (Bouzaggou, 2004 : 48).

Dans ce passage, les deux expressions juxtaposées: *irzem aqmmum* « il a ouvert la bouche » et *iwḍa-as-d urizaz.* « la bave lui en tombe » gravitent autour du champ thématique de l' « étonnement, admiration ». Elles mettent en évidence l'émotion du berger face à la scène d'amour à laquelle il assiste. De par leur caractère inférentiel, elles décrivent une situation de voyeurisme où le personnage en question - loin d'être un simple spectateur - est un partenaire qui profite pleinement du plaisir que procurent les embrassements et les étreintes des deux amoureux. Vu leur accumulation, les deux expressions constituent une gradation ascendante, en ce sens qu'elles expriment à des degrés divers l'émotion du berger. En exagérant la réalité de référence décrite, la deuxième expression est censée rendre cette émotion avec plus de vigueur; d'où son rôle dans la progression du sens.

Pour ce qui est du rapport d'opposition entre les expressions phraséologiques et d'autres segments discursifs, nous citons ici un exemple emprunté à un récit de Chacha :

Garcia tuya iteεjib-as țtarab alandalusi, d Imuwacçhat d Imelhun, Takfarinas lexmi d asn-itsella itbedda-as wul.

Garcia aimait la musique andalouse, les Mouwachahat et le Melhun. Par contre, lorsque Takfarinas les écoutait, cela lui inspirait de la répulsion (Chacha, 1998 : 61).

Dans ce dernier exemple, l'expression *itbedda-as wul* « son cœur s'arrête » : il éprouve un sentiment de haine, de colère à l'égard de quelqu'un, de quelque chose, s'oppose de façon nette à l'énoncé ordinaire *iteεjib-as* « il aime, préfère ». Face au caractère neutre de ce dernier énoncé, l'expressivité et l'intensité de l'unité phraséologique mettent en évidence la profonde aversion que Takfarinas a pour la musique en question.

Métaphorisation, émotivité, intensification et effet d'écho sont toutes des caractéristiques principales qui érigent l'expression phraséologique en moyen discursif efficace pour structurer et renforcer le discours. Étant donné son grand potentiel stylistique, elle y apparaît comme un condensé sémantique qui expose l'essentiel de ce qui est rapporté. Dans certains cas, il arrive que plusieurs expressions appartenant à un même champ notionnel tissent le discours dans le but de s'arrêter avec force et précision sur une idée particulière. Observons cet extrait⁷² du roman de Bouzaggou où trois expressions se rapportant au sentiment de « pitié » participent ensemble à la génération du discours et à son échafaudage thématique :

Tyima day-i imma. Unni i ya izar n mamc țeddar imma d mamc itddar baba ađ as-yedrent i faddn țibratın n imma. Asuțar-nns innuffarn awarni mkur awar... Araji-nns i idrin awarni usaħreț n tmijja-nns xmi i d ayi-țeqqar min d as-ya-ariy... Axmi t-twara zzat-s, țessawar yar-s ur icmed. Mezri ijja imma țqqar iwarn i eemmars war țnni. țabrat-nns țanggarut țesruba ixsan. Awarn i day-s sruban stılı jar idewđan. War nniy arami țn-uriy... « I unni i d ayi-ijjin am țemcunt jar țiqrinin-inu... I unni i d ayi-ijjin d abriđ i țicri... War

⁷² Le narrateur décrit l'état déplorable de sa mère lorsqu'elle fait écrire des lettres à son père (émigré en France) qui a abandonné les siens.

xaf-k sxarriqy a aryaz-inu, tudart-inu tedwer tqgen yar ufiru...Ussan traḥn arenyen di tiru, ck tarenyed di ragg^Waj, tesrubid ixsan-inu, arramt tennuri day-k, ur iccur s unuri. Ini, ini-ayi a aryaz-inu, rxxu mani i ya ggy buḥber-inu ? ».

Ma mère me fait pitié. Celui qui saura la différence entre sa vie et celle de mon père comprendra les lettres lamentables qu'elle fait écrire. Derrière chaque mot se cachent ses désirs et derrière son essoufflement se cache son endurance. On dirait qu'elle le (père) voit, elle lui parle dans un état moralement douloureux. A force de rêver, ma mère a fini par dire des mots qu'elle n'avait jamais prononcés. Sa dernière lettre était tellement pitoyable. Elle excite même la pitié du stylo entre les doigts. Il m'était difficile de l'écrire...« A celui qui m'a laissée comme une damnée parmi les femmes...A celui qui m'a abandonnée comme un chemin pour les pas...Ma vie est suspendue à un fil...Les jours s'en vont, en prenant de l'épaisseur...Et toi tu demeures toujours lointain. Ton absence me tourmente, mon corps est en deuil à cause de toi et mon cœur s'est engorgé de malheurs. Dis-moi, ô mon mari où vais-je reposer mon âme ? » (Bouzaggou, 2001 : 62)

On constate que les expressions *tyima day-i* « elle reste en moi », *ad as-yedrent ifaddn* « elle lui feront tomber les genoux » et *tesruba ixsan* « elle amollit les os » constituent des pôles sémantiques en symbiose avec le contenu du discours. Elles forment un réseau d'unités qui s'associent les unes aux autres et à travers lesquelles le narrateur ressent de la pitié envers sa mère affligée par l'absence du père. Chaque expression condense le contenu de ce qui précède et de ce qui suit. Par conséquent, leur enchaînement fournit au discours sa cohérence et détermine la circulation du sens. En d'autres termes, toutes ces expressions jouent le rôle de catalyseurs isotopiques : elles assurent des liens anaphoriques qui reprennent ou annoncent d'autres segments discursifs. Ces derniers, qu'ils soient ceux du narrateur ou ceux qu'il rapporte, font tous écho aux expressions qui parsèment le texte en structurant et sa progression narrative et son réseau thématique.

Conclusion

De ce tour d'horizon, il résulte que les formes langagières se rapportant à la phraséologie jouent un rôle considérable aussi bien dans la maîtrise des rudiments de la communication que dans la progression et la structuration du discours. Pour les apprenants, leur intérêt réside dans le fait qu'elles sont étroitement liées à des situations typiques qui constituent leur cadre de naissance privilégié. En conséquence, elles leur facilitent la communication en leur épargnant l'activité cognitive coûteuse liée à l'encodage. De ce point de vue, il est important d'exploiter leur utilité pédagogique dans des activités relatives à la communication et l'expression écrite. Concernant ce dernier point, G. Gréciano (1997 : 188) estime que leur maîtrise est indispensable pour la pratique de l'écriture. Selon lui, « *un inventaire phraséologique conceptuel peut structurer, guider, sinon aider à la production rédactionnelle* ». Dans la même perspective, C. Duneton (1990 : 4) insiste sur le fait que les expressions idiomatiques ne sont pas uniquement utiles aux amateurs du langage imagé, elles peuvent aussi aider les professionnels de l'écriture afin de « *mettre les idées en image [...] et de faire naître le discours* ».

Références bibliographiques

- BOUZAGGOU, M. (2001), *ticri x tma n tsarrawt*, Imprimerie Trifagraph, Berkane.
- BOUZAGGOU, M. (2004), *jar u jar*, Imprimerie Trifagraph, Berkane.
- CHACHA, M. (1998), *ajdiđ umi itwagg celwaw*, Amsterdam, Izouran.
- CHINI, D. (2001), « Détournement didactique de la locutionnalité : les blocs lexicalisés », *La locution et la périphrase, du lexique à la grammaire*, Actes des journées d'étude sur la locution organisées à l'Université de Pau, 16-17 oct. 1998, Paris, Coll. Sémantiques, L'Harmattan, pp. 37-61.
- DUNETON, C. (1990), *Le bouquet des expressions imagées*, Seuil.
- EL ADAK, M. (2006), *Le figement lexical en rifain : étude des locutions relatives au corps humain*. Thèse de doctorat sous la direction de S. Chaker, INALCO, Paris.
- FONAGY, I. (1997), « Figement et changements sémantiques », *La locution : Colloque de Saint-Cloud*, Paris, nov. 1994, *La locution entre langue et usages*, Coll. Signes, ENS. Editions Fontenay/Saint-Cloud, Ophrys, pp. 131-164.
- GRECIANO, G. (1997), « La phraséogénèse du discours », *La locution : Colloque de Saint-Cloud*, Paris, nov.
- GROSS, G. (1996), *Les expressions figées en français*. Paris. Ophrys.
- GUIRAUD, P. (1980), *Les locutions françaises*, Paris, PUF.
- GUIRAUD, P. (1986), *Structures étymologiques du lexique français*, (1967), rééd. Paris, Payot.
- GÜLICH, E, KRAFT, U. (1997), « Le rôle du « préfabriqué » dans les processus de production discursives », *La locution : Colloque de Saint-Cloud*, Paris, nov. 1994, *La locution entre langue et usages*, Coll. Signes, ENS. Editions Fontenay/Saint-Cloud, Ophrys, pp. 241-276.
- MEJRI, S. (2000), « Figement et dénomination », *Méta*, XLV, 4, Presse universitaire de Montréal, pp. 609-621.
- MISRI, G. (1987), « Approches du figement linguistique : critères et tendances », *La linguistique* n° 23 (2), Paris, PUF, pp. 71-85.
- REY, A. (1977), *Le lexique : images et modèles. Du dictionnaire à la lexicologie*, Paris, A. Colin

De quelques considérations théoriques dans deux méthodes d'enseignement du kabyle

NABTI Amar

Université Mouloud Mammeri de Tizi Ouzou

Mon propos sera essentiellement centré sur les présupposés théoriques qui sont sous-tendus dans deux méthodes d'enseignement du kabyle. Le choix de ces méthodes est dicté par l'intérêt qu'elles offrent à celui qui essaie d'analyser leur contenu.

La première est celle de S. A. Boulifa⁷³, et la seconde de Sr Louis de Vincennes et de J.M. Dallet⁷⁴

Si je m'intéresse aux soubassements théoriques de ces deux ouvrages didactiques, c'est parce que leurs auteurs respectifs ont, me semble-t-il, fait preuve de beaucoup d'imagination pour leur époque en optant pour des approches assez originales. Qu'on en juge :

Commençons par la méthode de Boulifa et limitons-nous au glossaire qu'il présente à la fin de l'ouvrage.

Un examen de cette partie met en évidence que l'approche adoptée est de type polynémique car l'auteur tient largement compte du phénomène de la variation. En chercheur averti, il a en effet tenu à noter la variation qu'elle soit phonétique, morphologique ou lexicale de toutes les unités linguistiques inventoriées.

Par exemple, pour le monème *tabburt* « porte », après avoir donné son pluriel et ses différents sens en français (porte, issue, passage, conclusion, arrangement,...) il fournit les variantes *tawwurt* et *taggurt* en prenant le

⁷³ BOULIFA S. A. (1913), Méthode de langue kabyle, cours de deuxième année. Etude linguistique et sociologique sur la Kabylie du Djurdjura. Texte zouaoua suivi d'un glossaire, Adolphe Jourdan.

⁷⁴ Louis de VINCENNES et DALLET J.M. (1960) Initiation à la langue berbère (kabyle) FDB de Fort National.

soin de mentionner les régions où sont attestées ces formes. Il expose ensuite les synthèmes et les expressions figées renfermant cette même unité.

C'est en conséquence en véritable lexicologue et lexicographe qu'il a mené cette partie. Ce qui retient le plus l'attention dans cette partie est le fait qu'aucune forme n'est privilégiée par rapport à une autre. Par cette démarche, l'auteur vise un objectif qui consiste à permettre l'intercompréhension intradialectale qui est pour lui une étape décisive pour accéder ensuite à l'intercompréhension interdialectale. Apprendre le kabyle pour Boulifa, ce n'est pas seulement maîtriser un parler mais c'est se mettre en situation qui faciliterait l'apprentissage des autres parlers et des autres dialectes. Ceci est dit avec insistance dans la préface de la méthode.

Formulée d'une autre façon, la démarche de Boulifa consiste à réduire dans un premier temps les divergences intradialectales puis à favoriser dans un second temps les convergences interdialectales. Son objectif à long terme est de mettre en place une capacité chez ses élèves à intégrer dans leur répertoire verbal des éléments qui permettraient l'intercompréhension entre les locuteurs des différentes aires dialectales. L'objectif fondamental de son enseignement n'est pas seulement pédagogique car il ne s'agit pas uniquement d'apprendre un dialecte mais de permettre à partir de l'acquisition de celui-ci d'avoir accès à d'autres. Boulifa se place donc dans une perspective sociolinguistique puisqu'il envisage déjà « une normalisation convergente ».

La seconde méthode est celle de Sr Louis de Vincennes et de J. M. Dallet. Là aussi, je me limiterai à un seul aspect que j'envisagerai du point de vue théorique. Il s'agit des dialogues présentés dans le volume 2.

Les intitulés de ces dialogues contenus dans la première série sont :

- saluer, entrer en matière
- manger, boire, fumer
- entre femmes
- demander son chemin
- consulter un médecin

Lorsqu'on lit ces titres, on s'aperçoit vite qu'il est question d'actes de parole. Pour chacun d'eux, les auteurs fournissent les différentes réalisations linguistiques.

Par exemple pour saluer, on prévoit :

- je vous salue : *ssalam waɛlikum*
- Bonjour Monsieur : *sbaḥ elxir a sidi*
- Bonsoir Messieurs : *ms-elxir a ssyadi*
- Adieu mon ami : *beqqaw eɛlaxir ay aḥbib*
- Adieu mon frère : *qqim di lehna a gma*

La liste est assez longue. Pour les besoins de l'analyse, je m'arrête à ces cinq énonciations. Ce qui ressort de la lecture de ces énoncés, c'est d'abord la diversité des façons de saluer. Cet acte de parole présente des réalisations linguistiques certes fortement ritualisées mais qui sont à adapter aux situations de communication, c'est à dire au statut du partenaire et au moment du déroulement de l'acte. Ces deux paramètres sont donc pris en charge ici : on ne salue pas de la même façon le matin ou le soir et les appellatifs qui accompagnent ces salutations sont des indicateurs de la relation interpersonnelle. Cette prise en charge du contexte situationnel dans la production des énoncés intégrés dans une interaction est une nouveauté surtout lorsqu'on sait que dans les méthodes audio-visuelles de première génération qui ont pourtant bénéficié des apports des sciences du langage on a fait fi de cet aspect car on s'est contenté de ne retenir que des énoncés de ce qu'on a appelé le niveau standard, considéré comme le modèle de référence.

Cette diversité des réalisations linguistiques qui est envisagée dans cette méthode laisse penser que les auteurs ont perçu la complexité du fonctionnement de la communication. Ils ont compris avant l'heure, qu'enseigner une langue, ce n'est pas seulement mettre en place une compétence linguistique, mais une compétence qui leur permettrait de communiquer réellement en opérant des choix linguistiques les plus adaptés à la situation de communication. Le contexte sociologique était ainsi récupéré et il occupe une place non négligeable dans la mise en œuvre de ces dialogues.

Quelles remarques peut-on faire après cet examen ?

Le traitement de la partie lexicale chez Boulifa, l'introduction des dialogues centrés sur les actes de parole chez Sr Louis de Vincennes et J. M. Dallet, montrent à bien des égards que les démarches respectives sont sous-tendues par des soubassements théoriques qui n'étaient pas encore formalisés à l'époque. La théorie des actes de parole et la prise en charge de la variation, c'est à dire le caractère polynomique de la langue ont été clarifiés bien plus tard par les philosophes du langage (Searle et Austin) et les sociolinguistes corses avec à leur tête J. B. Marcellesi.

Du point de vue épistémologique, l'évolution de la didactique qui a mis du temps à se constituer en discipline à part entière, comme nous le voyons n'est pas seulement affaire des théoriciens. La collaboration des praticiens, des méthodologues et autres concepteurs de méthodes a été déterminante dans les renouvellements méthodologiques. Quand on pense que les techniques Freinet sont toujours d'actualité avec :

1. l'ouverture de la classe de langue sur le monde extérieur
2. la redéfinition du rôle de l'élève dans le processus d'apprentissage qu'on redécouvre actuellement et qu'on considère comme la dernière panacée (le projet).

S'agissant particulièrement de la didactique de la langue amazighe, c'est grâce aux travaux des précurseurs qui ont collecté des matériaux linguistiques de qualité que cette discipline a enregistré des avancées appréciables.

Pour conclure, je vais nuancer un peu cet exposé. Il n'est pas dans nos intentions de soutenir que ces deux méthodes sont toujours d'actualité mais de montrer que certaines parties de leurs contenus respectifs pourraient encore servir de support didactique après adaptation.

Bibliographie

- AUSTIN J.L. (1970), *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil.
- BOULIFA S. A. (1913), *Méthode de langue kabyle*, cours de deuxième année. Etude linguistique et sociologique sur la Kabylie du Djurdjura. Texte zouaoua suivi d'un glossaire, Adolphe Jourdan.
- CHAKER S. (1985), « La planification linguistique dans le domaine berbère : une normalisation pan-berbère est-elle possible ? » *Tafsut* n° 2
- DALLET J.M. et LOUIS DE VINCENNES (1960), *Initiation à la langue berbère (kabyle)*, FDB, de Fort National.
- MARCELLESI J.B., (1983) « La définition des langues en domaine roman : les enseignements à tirer de la situation corse » In *Actes du congrès des romanistes d'Aix en Provence*, Vol 5, sociolinguistique des langues romanes pp. 309-314
- SEARLE R.J., (1972), *Les actes de langage*, Paris, Hermann.

Cataphore et anaphore en berbère

Miloud TAIFI

Université de Fès

Introduction

Je me propose, dans cet article, de décrire le comportement syntaxique des pronoms et de mettre en évidence les effets sémantiques engendrés par la relation entre les reprises pronominales et leur référence lexicale. Je limiterai mon propos aux indices de personne, aux pronoms en fonction de complément direct et aux pronoms en fonction de complément attributif. Ces pronoms peuvent être soit cataphoriques, soit anaphoriques. On parlera de cataphore lorsque le pronom précède le référent lexical ou le constituant auquel il se rapporte et d'anaphore lorsqu'il le suit dans la séquence syntagmatique.

La construction argumentale :

Sujet + Verbe + Complément direct + Complément
Attributif, correspondant à la structure sémantique :

Agent+ Procès + Objet + Bénéficiaire me servira de base
d'analyse.

Pour ne pas encombrer ma présentation de traduction, je me contenterai d'un seul exemple comportant les constituants suivants : *amgar* (chef de tribu) ; *azn* (envoyer) ; *tabrat* (lettre) ; *i* (à) ; *agellid* (roi).

1. Indice de personne

Les études syntaxiques ont déjà mis en évidence les caractéristiques de l'énoncé verbal en berbère. Ainsi, un énoncé verbal assertif pourvu d'une complétude syntaxique et sémantique est constitué obligatoirement d'un indice de personne et d'un radical verbal, ce dernier revêtant la forme requise selon la valeur aspectuelle qu'il dénote. Le berbère n'ayant pas développé la forme de l'infinitif, tout verbe n'est donc actualisé que sous une forme conjuguée constituant ainsi, en combinaison avec les indices de personne, des énoncés complets. Par exemple, l'énoncé *genğ* (j'ai dormi) est

composé du radical verbal *gen* à la forme de l'accompli et de l'indice de la première personne au singulier *-ġ* (prononcé fréquemment *-x*). De même *igen* (il a dormi) comporte le verbe et l'indice de la troisième personne, masculin singulier *-i*. L'énoncé verbal assertif, associant les deux constituants obligatoires dans une sorte de groupe syntagmatique solidaire, se suffit donc à lui-même et est autonome quant à sa syntaxe et à sa portée sémantique.

Une telle autonomie n'exclut pas pour autant la possibilité de doter les indices de personne d'une référence à laquelle ils se rapportent. Deux sites peuvent être occupés par la référence : soit en position antéposée à l'énoncé, soit en position postposée. Les deux cas sont illustrés par les exemples suivants :

- a) *amġar yuzen tabart*
- b) *yuzn umġar tabrat*

En (a) le nom *amġar* est considéré, depuis la proposition de Galand, entérinée par l'usage en linguistique berbère, comme indicateur de thème et constitue donc la référence de l'indice de personne *i* (réalisé ici *y* pour des raisons phonétiques) instituant ainsi une relation anaphorique. En (b), par contre, le nom *amġar*, occupant le site postposé à l'énoncé, sature la portée référentielle de l'indice de personne qui le précède, instituant ainsi une relation cataphorique.

La référence des indices de personne est de diverse nature syntaxique. Elle peut être représentée soit par des noms, comme dans les exemples précédents, soit par des pronoms autonomes : *nekk uzeng tabrat* (moi, j'ai envoyé une lettre), *uzeng nekk tabrat* (litt. j'ai envoyé moi une lettre), soit par des syntagmes phrasés : *amġar yukern yuzen tabrat* (litt. le chef de tribu ayant volé a envoyé une lettre), *yuzn umġar yukern tabrat* (litt. il a envoyé le chef de tribu ayant volé une lettre), soit par des syntagmes phrasés à caractère d'une relative avec antécédent : *amġar nna yukern yuzen tabrat* (litt. le chef de tribu ce ayant volé (= qui a volé) a envoyé une lettre), *yuzn umġar nna yukern tabrat* (il a envoyé le chef de tribu ce ayant volé (= qui a volé) une lettre) ou bien à caractère d'une relative sans antécédent : *aynna as yuzn idrus* (litt. ce à lui il a envoyé est insuffisant), *idrus uynna as yuzn* (litt. il est insuffisant, cela à lui il a envoyé).

Quelle que soit la nature syntaxique de la référence et sa position syntagmatique, occupant le site de l'indicateur de thème ou celui du

complément explicatif, les relations anaphoriques ou cataphoriques ne semblent pas exiger l'itération de la référence lors de la construction du discours, quand il s'agit surtout de la narration. Il suffit que la référence soit mentionnée une seule fois pour que l'indice de personne soit saturé dans toutes les séquences verbales qui suivent, comme dans l'exemple suivant :

iksa umeksa ulli, day ggaḍžen midden, day iḥrey d ulli, day tanf-as yut n taḡatt ar tawḡ igedžign, ar as itini : "tšiw", da ur tri ad tḥerrek, tella tužd ad tarw, day iwti-tt, ukan irzi-tt, day iger-tt afella n yut n taqqa, day tarw xef taqqa sebea n yigidn (tiré d'un conte),

« Il était une fois un berger qui faisait paître son troupeau ; les gens vinrent à changer de campement et il ramena ses moutons ; une chèvre s'écarta alors du troupeau et se mit à brouter des fleurs ; il lui dit: "tchiou !"; elle ne voulut pas avancer, elle était sur le point de mettre bas ; le berger la frappa et lui brisa une patte, puis il la jeta sur un genévrier ; et la chèvre, sur le genévrier, mit au monde sept chevreaux. »

Nous constatons ainsi que le texte ne comporte que trois références, chacune étant mentionnée une seule fois :

- a) le nom *ameksa*, en position de complément explicatif, en saturant l'indice de personne *i* de l'énoncé *iksa*, dans une relation cataphorique, constitue en même temps, dans un rapport anaphorique, l'antécédent de la série des indices de personne dans les énoncés : *iḥrey, itini, iwti, irzi, iger*;
- b) le nom *midden*, en position de complément explicatif, spécifie la référence de l'indice de personne cataphorique *n* de l'énoncé *gaḍžen* ;
- c) le nom *taḡatt*, en position de complément explicatif dote d'une référence l'indice personne cataphorique *t* dans l'énoncé *tanf* et constitue en même temps l'antécédent des autres indices de personne anaphoriques dans les énoncés : *tawḡ, tri, tḥerrek, tella, tužd, tarw, tarw*.

Les données en (a) et (b) montrent bien qu'il suffit donc que la référence soit actualisée une seule fois pour que les indices de personne anaphoriques qui s'y rapportent s'y accrochent :

- a') *iksa umeksa iḥrey, itini, iwti, irzi, iger*.
- b') *tanf taḡatt tawḡ, ur-tri, tḥerrek, tella, tužd, tarw, tarw*.

La mention répétitive de la référence semble ainsi être exclue par la syntaxe du berbère, même dans des séquences discursives où l'indice de personne n'est pas, sur l'axe syntagmatique, contigu à son antécédent et qu'il

en est séparé par une autre séquence. Reprenons le texte en mettant entre parenthèses les séquences qui séparent l'indice de personne *i* de sa référence *umeksa* et ensuite celles qui séparent l'indice de personne *t* de son antécédent *tağatt* :

a) *iksa umeksa ulli (day gadžen midden) day ihrey d ulli (day tanf-as yut n tağatt ar tawğ igedžign) ar as itini : "tšiw" (da ur tri ad ttherrek, tella tužd ad tarw) day iwti-tt, ukan irzi-tt, day iger-tt afella n yut n taqqa (day tarw xef taqqa seba n yigidn)*

b) *iksa umeksa ulli, day gadžen midden, day ihrey d ulli, day tanf-as yut n tağatt ar tawğ igedžign (ar as itini : "tšiw") da ur tri ad ttherrek, tella tužd ad tarw, (day iwti-tt, ukan irzi-tt, day iger-tt afella n yut n taqqa) day tarw xef taqqa seba n yigidn .*

En principe, une reprise pronominale réfère à l'antécédent qui lui est immédiatement adjacent. Si ce dernier occupe un site éloigné et que l'espace syntagmatique séparateur est occupé par une autre séquence, il faut mentionner de nouveau l'antécédent. Ceci est possible en berbère, attesté de par la grammaticalité et la cohérence discursive de la variante narrative suivante du texte précédent, dans laquelle il y a itération des antécédents :

iksa umeksa ulli, day gadžen midden, day ihrey d umeksa ulli. day tanf-as yut n tağatt ar tawğ igedžign. ar as itini umeksa : "tšiw". da ur tri tağatt ad ttherrek, tella tužd ad tarw. day iwti-tt umeksa, ukan irzi-tt, day iger-tt afella n yut n taqqa. day tarw tağatt xef taqqa seba n yigidn.

La narration, en littérature orale, semble cependant privilégier l'économie en évitant l'itération des référents lexicaux

2. Pronominalisation du complément direct

Rappelons tout d'abord que la pronominalisation du complément direct se fait au moyen du paradigme pronominal suivant : *i* (me), *k* (te, masc.), *km* (te, fém), *t* (le), *g* (nous) (*ağ*, après consonne) ; les autres pronoms étant formés par l'adjonction de la marque du genre féminin et du pluriel : *tt* (la) *k^wen* (vous, masc.), *k^went* (vous, fém.), *tn* (les, masc), *tent* (les, fém.).

Voyons à présent comment se fait la pronominalisation. Reprenons l'énoncé précédemment cité : *yuzen tabrat*. Le terme *tabrat* peut donc être remplacé par le pronom correspondant pour obtenir *yuzen tt*. Le pronom occupe le même site que l'élément lexical qu'il remplace.

Mais les choses changent sous l'effet de a) l'aspect du verbe, b) de la construction participiale, c) de la négation et d) de l'interrogation.

a) Les effets du changement de l'aspect

Observons les constructions suivantes pour dégager la règle de grammaire qui régit le positionnement de la reprise pronominale lorsque le verbe est à l'aoriste ou à l'inaccompli :

- aoriste : - *ad yazn tabrat* > *ad yazn tt ** > *ad tt yazn*

- inaccompli : - *la itazn tabrat* > *la itazn tt ** > *la tt itazn*

Le pronom se place donc, comme on peut le voir, avant l'énoncé verbal, attiré par la particule de l'aoriste *ad* et les particules qui introduisent le verbe à l'inaccompli : *ar*, *da*, *ga* ou *la*.

b) La construction participiale

Dans une construction avec une forme participiale, le pronom subit aussi le phénomène de l'attraction, que la forme participiale ait une valeur d'aoriste, d'accompli ou d'inaccompli

- *amgar a gra yazenn tabratt* > *amgar a gra tt yazenn*

- *amgar ayd yuzenn tabrat* > *amgar ayd tt yuzenn*

- *amgar ay da itazenn tabrat* > *amgar ayd da tt itazenn*

c) La négation

Le même phénomène d'attraction relève aussi de la négation avec ses différentes formes. Ceci ne concerne que le verbe à l'accompli, puisque pour les autres aspects, le pronom subit déjà l'attraction avant même l'assignation de la négation. Ainsi, si l'énoncé *yuzen tt* subit la négation, le pronom doit être antéposé : *ur tt yuzin* ; *ur džin tt yuzin* ; *usar tt yuzin*.

d) L'interrogation

Nous observons le même fait dans une question directe ou indirecte marquée par un morphème approprié du type *is* en tamazight :

- *is yuzen tabrat ?* > *is tt yuzn ?*

- *ur ssinx is yuzen tabrart* > *ur ssinx is tt yuzn*.

Si la question directe est intonative, le pronom ne change pas de site syntagmatique : *yuzen tarbat ?* > *yuzen tt ?*

3. Pronominalisation du complément attributif

Le complément attributif est entendu ici tel qu'il est conçu en grammaire structurale. Ce sont les syntagmes prépositionnels qui ont une telle fonction en relation avec le sens lexical des verbes qu'ils complètent. Nous considérons ainsi que dans *yuzn i ugellid*, le syntagme *i ugellid* est un complément attributif.

Si en français, à titre comparatif, le syntagme prépositionnel peut être pronominalisé : *il a envoyé au roi* > *il lui a envoyé*, en berbère, la procédure se présente autrement. En effet, seul le nominal du syntagme prépositionnel peut être remplacé par le pronom approprié. Pour notre exemple, c'est le pronom *s* (3e pers. masc., sg.) qui est convoqué : on aura ainsi la transformation suivante : *yuzn i ugellid* < *yuzn i s **. Or, sous cette forme, l'énoncé est agrammatical, du moins en dialecte tamazight. La préposition *i* connaît en effet une variante *a* qui apparaît lorsque le nominal du syntagme prépositionnel est pronominalisé : *yuzn i s ** > *yuzn a s* (litt. il a envoyé à lui), la préposition et le pronom formant un groupe solidaire.

On remarquera ainsi que le pronom occupe le même site que le nominal qu'il remplace. Mais là aussi, tout comme pour le complément direct, il y a un changement de position syntagmatique sous l'effet de la variation de l'aspect. La particule de l'aoriste et de celles de l'inaccompli attirent le groupe prépositionnel *as* :

- *ad yazn i ugellid* > *ad yazn as ** > *ad as yazn*

- *la itazn i ugellid* > *la itazn as ** > *la as itazn*

On observe le même phénomène dans une construction participiale, avec ses trois valeurs aspectuelles d'aoriste, d'accompli et d'inaccompli :

- *amgar a gra yazenn i ugellid* > *amgar a gra as yazenn*

- *amgar ayd yuzenn i ugellid* > *amgar ayd as yuzenn*

- *amġar ayd da itazenn i ugellid* > *amġar ayd da as itazenn*

L'assignation de la négation et de l'interrogation directe ou indirecte engendre le même effet d'attraction même si le verbe est à l'accompli :

Négation : - *ur yuzin i ugellid* > *ur as yuzin*

Interrogation : - *is yuzn i ugellid ?* > *is as yuzn ?*

- *ur ssinx is yuzn i ugellid* > *ur ssinx is as yuzn*

Si l'interrogation directe est intonative, le groupe propositionnel ne change pas de position quand le verbe est à l'accompli :

- *yuzn i ugellid ?* > *yuzn as ?*

Nous constatons ainsi que l'actualisation des deux pronoms dans une même séquence pose des problèmes de voisinage et d'enchaînement, puisque sur l'axe syntagmatique, un site ne peut être occupé que par un seul constituant.

4. concurrence de positions

Reprenons la structure argumentale initiale avec les deux sites de la référence de l'indice de personne et procédons à la pronominalisation du complément direct et du complément attributif :

a) *amġar yuzen tabrat i ugellid* > a') *amġar yuzen tt as **

b) *yuzn umġar tabrat i ugellid* > b') *yuzn umġar tt as **

Les énoncés obtenus en a') et en b') sont agrammaticaux bien que les pronoms occupent les mêmes positions syntagmatiques que les références auxquelles ils se rapportent. La règle de grammaire exige en effet la permutation des sites :

- *amġar yuzen tt as ** > *amġar yuzen as tt*

- *yuzen umġar tt as ** > *yuzen umġar as tt **

On remarquera ainsi que le complément attributif se rapproche, quant à la concaténation syntagmatique, du verbe alors que, du point de vue sémantique, il en est plus indépendant que ne l'est le complément direct. Si la règle appliquée redresse l'agrammaticalité en a'), elle ne le fait cependant que partiellement en b') car l'énoncé *yuzn umġar as tt* reste incorrect. Il faut encore un autre repositionnement des constituants : le complément explicatif doit se déplacer en position finale, s'il est, bien entendu, actualisé : - *yuzn umġar as tt ** > *yuzn as tt umġar*.

C'est donc dans cet ordre complément attributif - complément direct que les reprises pronominales sont réalisées quels que soient les pronoms employés et quel que soit le site - antéposé ou postposé à l'énoncé verbal - qu'ils occupent. Illustrons par quelques exemples quelques cas de figure.

- *yuzn ak tt* (litt. il a envoyé à toi la)
- *yuzn awn tent* (litt. il a envoyé à vous les "fém")
- *ur ak tt yuzin* (litt. neg à toi, la il a envoyé)
- *is ak tt yuzn ?* (litt. est-ce que à toi la il a envoyé)
- *ur ssinx is ak tt yuzen* (litt. je ne sais pas si à toi la il a envoyé).
- *la i ten itazn* (litt. particule de l'inaccompli à moi les "masc." il envoie "habituellement")
- *ad awn tt yazn* (litt. particule de l'aoriste à vous la il enverra).

L'ordre requis impose donc l'antéposition du complément attributif et ce dans toutes les constructions où les deux reprises pronominales sont réalisées.

Comme on l'aura constaté, nous n'avons considéré jusqu'ici que des cas où aucun pronom n'est saturé par une référence explicitée lexicalement. Or la grammaire du berbère permet de manifester ces références pour combler la portée des pronoms. Qu'en est-il alors de la combinaison syntagmatique de ces constituants ?

5. Combinatoire des références

5.1. Indicateur de thème, complément explicatif et complément direct.

Commençons par la saturation référentielle de l'indice de personne et du pronom en fonction de complément direct. Nous obtenons ainsi plusieurs arrangements selon que les pronoms sont anaphoriques ou cataphoriques :

A- Anaphore :

- a) *amgar tabrat yuzen tt*
- b) *tabrat amgar yuzen tt*
- c) *tabrat yuzen tt umgar*

En c) seul le pronom régime direct est anaphorique reprenant le terme *tabrat* qui est alors en position de topique, marquée à l'oral par une césure. En a) et b), nous avons deux enchaînements différents déterminés par la visée de

discours. Dans le premier cas, c'est l'indicateur de thème, antécédent de l'indice de personne qui est topicalisé ; dans le second cas, c'est le complément direct, repris par l'anaphore, qui est l'objet de la mise en relief. La topicalisation est marquée non seulement par une césure à l'oral, comme il a été signalé, mais aussi par des composés grammaticaux comportant la particule prédicative *d*, notamment *is d* (réduit souvent à *idd*) (litt. ce moyennant quoi c'est) ; *mek/meš d* (litt. si c'est) *mek/meš d ġas* (litt. si c'est seulement) :

- a) *is d amġar, tabrat yuzen-tt*
mek d amġar, tabrat yuzen-tt
mek d ġas amġar, tabrat yuzen-tt
b) *is d tabrat, amġar yuzen-tt*
mek d tabrat, amġar yuzen-tt
mek d ġas tabrat, amġar yuzen-tt

Ces composés grammaticaux explicitent donc la focalisation du premier élément de la séquence syntagmatique et ne portent que sur un seul constituant. La double topicalisation semble donc être exclue en grammaire du berbère. En effet, les énoncés du type : *is d amġar, is d tabrat, yuzen-tt*, ne sont pas corrects ou, du moins, naturels.

La variation aspectuelle du prédicat verbal n'a aucune incidence sur l'ordre des références topicalisées et l'attraction des pronoms est exigée :

- aoriste : *(is d) amġar, tabrat ad tt yazn*
(is d) tabrat, amġar ad tt yazn
- inaccompli : *(is d) amġar, tabrat, la tt itazn*
is d tabrat, amġar la tt itazn.

B- cataphore

- a) *amġar yuzen tt, tabrat (?)*
b) *yuzen tt umġar, tabrat (?)*
c) *yuzen tt tabrat umġar **

Dans ces séquences, le pronom est cataphorique, saturé par une référence postposée à l'énoncé verbal. Nous constatons tout d'abord que la position occupée en b) et en c) par le constituant *amġar* lui revient de droit en tant que complément explicatif. Reste donc le cas de la reprise lexicale du

pronom complément direct. La grammaire du berbère permet-elle un tel agencement ? Signalons tout d'abord que la séquence en c) est peu naturelle, car le complément explicatif doit précéder le complément direct. Nous retrouvons ainsi la construction en b) qui est, elle aussi, malgré un enchaînement normal des constituants, peu naturelle. Il arrive souvent en effet que la reprise lexicale en position finale soit déterminée soit un démonstratif, soit par qualificatif, soit par un complément déterminatif, soit enfin par un syntagme phrasé à caractère d'une relative :

- *yuzen tt umġar, tabrat-nna* (... cette lettre-là, la lettre en question)
- *yuzen tt umġar, tabrat taxatart* (... la grosse lettre)
- *yuzen tt umġar, tabrat n wadžar-nes* (... la lettre de son voisin)
- *yuzen tt umġar, tabrat nna yaru* (... la lettre qu'il a écrite)

5.2 Indicateur de thème et complément attributif

Nous allons procéder aux mêmes manipulations en saturant cette fois le pronom régime indirect par la référence appropriée et en considérant le cas de l'anaphore et celui de la cataphore.

A- Anaphore

- a) *amġar agellid yuzn as **
- b) *agellid amġar yuzn as **
- c) *agellid yuzn as umġar **

Rappelons que le complément attributif est introduit par la préposition *i* qui est réalisée *a* devant le pronom. Les trois énoncés ci-dessus, difficilement acceptables, transgressent une règle de grammaire, du moins en ce qui concerne la dialecte tamazight. En effet, tout syntagme prépositionnel ayant la fonction de complément attributif, forme un groupe solidaire insécable, le nominal ne peut donc pas être séparé de la préposition lors de son déplacement en position frontale de l'énoncé verbal. L'application d'une telle règle demande ainsi les rectifications suivantes :

- a') *amġar, i ugellid yuzn-as*
- b') *i ugellid, amġar yuzn-as*
- c') *i ugellid, yuzn as umġar*

En b') et c') nous avons donc la mise en relief du complément attributif, marquée à l'oral par une césure. Tout comme pour le complément direct

topicalisé, des composés grammaticaux peuvent s'adjoindre pour renforcer la topicalisation du syntagme prépositionnel :

- *is d i ugellid, amğar yuzn as*
- *mek d i ugellid, amğar yuzn-as*
- *mek d ġas i ugellid, amğar yuzn-as*
- *is d i ugellid, yuzn as umğar*
- *mek d i ugellid, yuzn as umğar*
- *mek d ġas i ugellid, yuzn as umğar*

Là aussi, la variation aspectuelle du prédicat verbal n'a aucune incidence sur l'ordre requis des constituants.

- aoriste : *(is d) amğar, i ugellid ad as yazn*
 (is d) i ugellid, amğar ad as yazn
- inaccompli : *(is d) amğar i ugellid la as itazn*
 (is d) i ugellid, amğar la as itazn

B- Cataphore :

- a) *amğar yuzn as agellid*
- b) *yuzn as umğar agellid*
- c) *yuzn as agellid umğar*

Comme on peut le constater, si la référence postposée est portée par le nominal seul, sans sa préposition, les énoncés obtenus, d'une grammaticalité indéniabile, dénotent un autre sens. En effet, le terme *agellid*, à l'état libre, est dans ce cas complément direct du verbe *azn* et ne peut donc saturer la cataphore *s* qui a la fonction du complément attributif. L'interprétation requise est "le chef de tribu a envoyé le roi à quelqu'un, il lui a envoyé le roi". La topicalisation du complément attributif impose donc l'actualisation du syntagme prépositionnel pour expliciter la portée référentielle de la cataphore :

- a') *amğar yuzn as, i ugellid*
- b') *yuzn as umğar, i ugellid*
- c') *yuzn as i ugellid, umğar*

5.3. Indicateur de thème, complément explicatif, complément direct et complément attributif

Reprenons la structure argumentale de départ avec les deux sites de l'indice de personne et insérons aussi les pronoms régime direct et indirect ainsi que leur référence respective. Nous obtenons de cette façon une série de constructions dont il est parfois difficile de décider de la grammaticalité. Nous relevons quatre cas de figure comportant, chacun, une variation de positionnement des références. Nous limitons nos exemples à l'aspect accompli du prédicat verbal

5.3.1 Indicateur de thème et les pronoms régime en position anaphorique

- a) *tabart, i ugellid, amğar yuzn as tt ?*
- b) *i ugellid, tabrat, amğar yuzn as tt ?*
- c) *tabart, amğar, i ugellid, yuzn-as tt **
- d) *i ugellid, amğar, tabrat, yuzn as tt **
- e) *amğar, tabrat, i ugellid, yuzn as tt **
- f) *amğar, i ugellid, tabrat, yuzn as tt **

Les énoncés c), d), e) et f) sont exclus de par la règle qui impose la contiguïté syntagmatique de l'indice de personne à son antécédent référentiel en position d'indicateur de thème. Ce dernier ne peut en effet être séparé de l'anaphore qui s'y rapporte que par des éléments qui le déterminent et en spécifient les caractéristiques : démonstratifs, compléments déterminatifs, syntagmes phrasés à caractère d'une relative ; ou bien par des séquences discursives, comme on l'a montré ci-dessus, et non pas par des constituants qui sont constitutifs de la structure argumentale, en l'occurrence ici le complément direct et le complément attributif.

Les énoncés a) et b) présentent, chacun, avec un enchaînement différent, deux constituants, le complément direct et le complément attributif, en position frontale. Les deux constituants sont ainsi topicalisés pour des effets expressifs. Or, le site de topicalisation en position initiale ne peut recevoir d'un seul constituant à la fois, puisque la double topicalisation ne semble pas naturelle. Ne peut donc être déplacé en position frontale que l'un ou l'autre des deux compléments :

- *tabrat, amğar yuzn as tt, i ugellid*
- *i ugellid, amğar yuzn as tt, tabrat ?*

Rappelons que dans le second énoncé, la reprise lexicale de l'anaphore *tt* doit être déterminée par des éléments appropriés, comme nous l'avons

montré si-dessus. par exemple : *i ugellid, amġar yuzn as tt, tabrat nna yaru* (... la lettre qu'il a écrite).

5.3.2 Indicateur de thème et les pronoms régime en position cataphorique

a) *amġar yuzn as tt, tabart, i ugellid?*

b) *amġar yuzn as tt, i ugellid, tabrat*

L'enchaînement des références en (b) est plus naturel : il est du même ordre que la concaténation des cataphores et il permet aussi d'adjoindre la détermination adéquate qui doit porter sur le complément direct. Qu'on en juge en comparant les séquences suivantes :

a') *amġar yuzn as tt, tabrat nna yaru idelli, i ugellid*

b') *amġar yuzn as tt i ugellid, tabrat nna yaru idelli*

Ainsi, la séquence en (b') permet de topicaliser en position finale la référence du pronom régime, accompagnée de la détermination requise.

5.3.3 Complément explicatif et les pronoms régime en position anaphorique

a) *yuzn as tt umġar, tabrat, i ugellid?*

b) *yuzn as tt umġar, i ugellid, tabrat?*

c) *yuzn as tt i ugellid, umġar tabrat **

d) *yuzn as tt tabrat, umġar, i ugellid **

e) *yuzn as tt tabrat, i ugellid, umġar **

f) *yuzn as tt i ugellid, tabrat, umġar **

Les énoncés de (c) à (f) sont incorrects pour la raison déjà évoquée : le complément explicatif ne peut être séparé de l'énoncé verbal. Nous retrouvons en (a) et (b) le même fait relatif à l'enchaînement ds deux références. Pour ce cas aussi, la séquence en (b) est préférentielle puisque le terme *tabrat* peut recevoir une détermination : *yuzn as tt umġar, i ugellid, tabrat nna yaru* (... la lettre qu'il a écrite).

5.3.4 Complément explicatif et les pronoms régime en position cataphorique

a) *tabrat, i ugellid, yuzn as tt umġar?*

b) *i ugellid, tabrat, yuzn as tt umġar?*

Les deux compléments ne pouvant pas occuper le même site de topicalisation en position frontale, comme il a été précédemment signalé, l'un ou l'autre des deux constituants ne doit pas quitter sa position syntagmatique initiale. Nous aurons donc deux suites différentes, selon l'élément qui est mis en relief et auquel la visée du discours assigne une saillance sémantique:

- a) *tabrat, yuzn as tt umġar i ugellid*
- b) *i ugellid, yuzn as tt umġar, tabrat ?*

La séquence en (b') étant, bien entendu, contrainte par la condition de la détermination de la référence du pronom régime direct : *i ugellid, yuzn as tt umġar, tabrat nna yaru* (... la lettre qu'il a écrite)

Conclusion

Au terme de ce parcours descriptif, récapitulons donc pour énoncer quelques constats :

- a) la mention répétitive de la référence de l'indice de personne, que celle-ci soit en position d'indicateur de thème ou en position de complément explicatif, bien que possible dans des cas où l'indice de personne est séparé de sa référence par des séquences discursives, n'est pas préférentielle en narration. Une seule mention suffit et fait office de repère pour toute la série de pronoms qui la suivent et s'y rapportent ;
- b) les pronoms régime direct ou indirect ne changent pas de site syntagmatique quand le verbe est à l'accompli positif ; par contre s'il y a assignation de la négation, de l'interrogation directe ou indirecte, ils se placent avant l'énoncé verbal ;
- c) la particule de l'aoriste et celles de l'inaccompli exercent une attraction sur les pronoms qui se déplacent alors vers des sites antéposés à l'énoncé verbal ;
- d) le site de topicalisation en position frontale de l'énoncé verbal ne peut être occupé que par un seul constituant, référence du complément direct ou celle du complément attributif. Une telle topicalisation du constituant peut être renforcée par des composés grammaticaux ;
- e) la topicalisation en position finale de la référence du pronom régime direct, en relation cataphorique, exige que le constituant soit déterminé par des procédés appropriés.

Bibliographie

- CHAKER, Salem, 1995 : *Linguistique berbère. Etudes de syntaxe et de diachronie*. Paris-Louvain : éd. Peeters. Syntaxe de la langue/syntaxe de la parole, p. 83-95.
- EL MANDOUR, El Houssaine, 2005: *Etude morphosyntaxique des pronoms en berbère: les personnels, les relatifs, les possessifs et les démonstratifs*. Thèse de doctorat d'état. Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Dhar El Mehraz, Fès
- GALAND, Lionel, 2002 : *Etudes de linguistique berbère*. Leuven-Paris : éd. Peeters. (a- L'énoncé verbal en berbère : étude des fonctions, p. 287-307, b- Redistribution des rôles dans l'énoncé verbal en berbère, p. 309- 303, c- Propositions relatives, thématization et rhématisation : l'exemple du berbère, p. 331- 355.)
- LEGUIL, Alphonse, 1992 : *Structures prédicatives en berbère*. Paris: éd. L'Harmattan. Chapitres 6 et 7.

**Apprendre le tamazight
dans une approche linguistique plurielle**

Patrice POGNAN

Professeur à l'INALCO

LALIC (Université de Paris-Sorbonne et INALCO)

Que fait de nos jours un Français qui désire apprendre le berbère du Maroc central (tamazight) ?

Il cherchera en premier lieu une institution susceptible de proposer des enseignements de tamazight. Il pensera, en particulier, à l'INALCO, haut lieu des études berbères en France ayant eu toute une succession de maîtres renommés. Il y trouvera une offre d'enseignement essentiellement tournée vers l'acquisition du kabyle (S. Chaker, K. Naït-Zerrad) et, de manière moindre, du touareg (M. Aghali).

La seule langue berbère du Maroc enseignée, de manière très modeste, à l'INALCO est le tachelhit (A. Bounfour).

I. des difficultés à apprendre le berbère du Maroc

Que faire alors pour apprendre le tamazight ?

I.a. difficultés liées à l'apprentissage du tamazight

A défaut de cours institutionnels, on aura tendance à rechercher les ouvrages publiés en français qui pourraient offrir les conditions pédagogiques d'un auto-apprentissage, à savoir:

- une méthode (ou plusieurs),
- un dictionnaire tamazight - français,
- puis, plus tard, un dictionnaire français - tamazight,
- une grammaire.

Ces quatre types d'ouvrages sont à notre avis nécessaires à l'étude d'une langue étrangère. On peut y rajouter des lexiques de vocabulaire général ou de diverses terminologies. Des supports audio-visuels classiques ou informatiques seraient, bien sûr, bienvenus.

La situation du tamazight de ce point de vue n'est pas satisfaisante.

Un « Parlons tamazight » de la série « Parlons ... » de L'Harmattan est bien prévu, mais on ne sait pas quand il sera publié et surtout qui en sera l'auteur⁷⁵. A notre connaissance, il n'existe pas d'autre méthode actuelle.

La méthode de Paul Bisson, directeur du collège berbère d'Azrou, publiée en 1940 [4], est à la fois ancienne et basée sur un seul dialecte, celui des Aït Ndir. Malgré l'affirmation de son auteur qui assure que « ce dialecte étant connu, il suffira de quelques semaines de travail à un berbérisant sérieux pour s'adapter au parler ... de toute autre tribu tamazight », l'apprenant étranger isolé n'est pas certain de l'actualité ni de la validité de ce qu'il étudie.

Le tamazight peut s'enorgueillir de posséder le dictionnaire tamazight - français, publié en 1991 par Miloud Taïfi chez L'Harmattan - Awal [16], ceci d'autant plus qu'un nouveau dictionnaire est en préparation qui recensera cette fois-ci l'ensemble de la masse lexicale berbère du Maroc en prenant en compte les dictionnaires existant, y compris ceux qui ne sont pas encore dans le domaine public⁷⁶. Le dictionnaire français - tamazight qui pourrait lui correspondre n'est, pour le moment, qu'en projet.

En ce qui concerne les grammaires du tamazight, il existe bien la grammaire de F. Bentolila [3], mais qui mériterait une réédition englobant tout le domaine tamazight.

Les ouvrages cherchant à présenter le berbère, dans ses variétés marocaines et kabyle pour Quitout [13], de manière générale pour Sadiqi [14], peuvent servir de cadre de référence. Mais de ce point de vue, le petit ouvrage de l'IRCAM d'initiation à la langue amazighe [1] est d'une très grande utilité parce que concis, structuré dans une visée d'aménagement linguistique et de formation à la langue. L'usage du tfinagh en complexifie la consultation par un étranger (tout en l'initiant ou le confortant dans l'apprentissage de cet alphabet).

En conclusion, si cet inventaire est loin d'être vide, il n'en demeure pas moins insuffisant avec cependant la présence d'un bon dictionnaire tamazight - français.

⁷⁵ Rappelons ici que cette très intéressante collection qui a pour but de « mettre le pied à l'étrier », initiée et dirigée par M. Malherbe, amateur passionné de langues, est - à travers un concept commun - réalisée de manière très diverse pour chacune des langues abordées. Une mention particulière doit être faite du remarquable ouvrage de M. Chicouène et de L.-A. Skūpas: « Parlons lituanien. Kalbėkime lietuviškai », 1998.

⁷⁶ Ce dictionnaire est préparé par Miloud Taïfi dans le cadre de l'action intégrée franco-marocaine MA/04/112 entre le GREL de l'Université Mohamed Sidi ben Abdellah (Fès) et le LALIC-CERTAL de l'INALCO (Paris).

Si nous abordons de cette façon les autres parlers berbères, le kabyle seul offre vraiment les outils nécessaires à son apprentissage. Nous ferons ici une mention particulière de l'excellente grammaire de Naït-Zerrad (en particulier de la version publiée à Alger) [11] qui montre une compréhension clairvoyante de la langue.

Le tachelhit (chleuh) est également bien doté à l'absence près d'un dictionnaire tachelhit - français⁷⁷. Ce parler, possédant en particulier deux méthodes d'apprentissage complémentaires, celle de Mountassir [7] et celle d'Aspinion [2], plus ancienne, mais qui possède la remarquable qualité d'être ce que nous appellerons une « grammaire-méthode », un vocabulaire courant tachelhit (A. Bounfour et A. Boumalk) [6], un dictionnaire des verbes par Mountassir [8] et un manuel de conjugaison par Boumalk [5], est donc accessible à l'auto-apprentissage.

Cette situation favorable nous a permis d'envisager l'apprentissage du tamazight en passant par un parler proche, bien doté en outils, le tachelhit. Le dictionnaire de Taïfi sera l'outil principal du transfert du tachelhit au tamazight. Ce fait, associé à des études comparatives des langues slaves de l'Ouest, a permis d'élaborer des stratégies d'apprentissage se situant dans le courant de l'intercompréhension et du multilinguisme (cf. II).

I.b. *difficultés intrinsèques à l'apprentissage*

Pendant, même muni d'une documentation qui paraît adéquate, l'apprenant, naïf ou non (c'est-à-dire habitué à l'apprentissage des langues) va rencontrer des difficultés inhérentes à la langue à étudier. Elles nous semblent être de deux ordres, liées d'une part à une grande variété dialectale et d'autre part à l'aspect très majoritairement oral des parlers berbères. La création d'une conception écrite de la langue est un phénomène bien plus délicat qu'il n'y semble de prime abord, même pour des lettrés accoutumés à divers modes de représentation écrite des langues⁷⁸.

⁷⁷ Nous croyons savoir que H. Stroomer travaille depuis longtemps à la réalisation d'un tel dictionnaire.

⁷⁸ Nous avons montré sur deux langues, « sœurs jumelles », le tchèque et le slovaque qui sont un même et unique sous-système linguistique des langues slaves, que les choix qui avaient été pris par les « éveilleurs » (période du Renouveau national - en gros des années 80 du 18^{ème} siècle jusqu'à la première guerre mondiale) se révèlent avoir des valeurs très différentes au niveau de la lecture à haute voix et de l'analyse automatique. Le tchèque a toujours un code univoque qui permet à n'importe qui de lire du tchèque à haute voix même

Apprendre le berbère actuellement, c'est se retrouver sans le vouloir dans le creuset de l'aménagement linguistique mené par des universitaires, des institutions telles que l'IRCAM, voire par des associations. L'apprenant du berbère est prisonnier de la polyphonie de la mutation de la langue et de ses représentations. Il est donc confronté en spectateur impuissant à tous les obstacles ou incertitudes, lieux de longs débats parfois houleux.

graphies

Lors de l'apprentissage, le premier contact avec le berbère se fait souvent par l'intermédiaire d'une forme écrite lourdement grevée par le passé de la présence française au Maghreb au cours de laquelle enseignants, prêtres et militaires français ont soigneusement consigné ce qu'ils entendaient généralement en des notations diverses à base d'alphabet latin, mais toutes phonétiques. Au-delà même d'un choix d'écriture (entre caractères arabes, latins ou tifinaghs), cette situation prive l'apprenant de cette importante masse d'informations pour laquelle il n'a pas de référent standardisé même au plan de l'écriture et dont il ne peut apprécier que très approximativement l'actualité, la justesse et la généralité. L'apprenant est donc privé du passé qui serait accessible à un berbérophone apte à faire le départ entre l'actuel et l'obsolète, le juste et ce qui entaché d'erreur, le local ou ce qui ressortit à un grand parler (tachelhit, tamazight, tarifit).

Il nous semble qu'un apprenant francophone aura tendance à privilégier la graphie latine et, peut-être, à ne considérer l'écriture tifinaghe que comme un correspondant dont la connaissance est nécessaire du fait de la position de l'IRCAM en la matière, ce que nous-même faisons dans nos bases de données où seule l'entrée est consignée simultanément en latin et en tifinagh. Même dans les conditions d'une graphie latine, l'apprenant sera gêné par les fluctuations de notation entre auteurs contemporains et même dans l'échelonnement temporel des écrits d'un même auteur.

des notations phonétiques à l'écriture

En fait, tout le passif vient du fait que les notations phonétiques ont promu la multitude dans des chaînes graphiques qui ne constituent pas une écriture. Il semble difficile aux réformateurs actuels de la langue d'avoir les mains libres d'un passé somme toute récent. Le passage à une représentation

s'il ne connaît pas la langue alors qu'il existe en slovaque des accidents tels que la machine ne peut résoudre l'ambiguïté et qu'il devient nécessaire d'avoir une compréhension du texte pour pouvoir le lire à haute voix [Pognan, 2007, p. 3].

écrite phonologique de la langue est vraisemblablement une condition nécessaire pour forger une écriture. C'est en particulier laisser des lois phonétiques, généralement d'une certaine universalité (comme les lois d'assourdissement et d'assimilation) assurer la production de l'oral à partir d'une chaîne écrite qui, elle, doit assurer la visibilité morphématique, dérivationnelle et flexionnelle du système. Cette position seule est en mesure de faire émerger le système linguistique [17, 18], qui puisse devenir le dénominateur commun entre les différents parlars qui peuvent alors l'interpréter suivant leurs lois propres. C'est ainsi fournir à l'enfant et à l'étranger une base rationnelle, avec une régularité nettement plus élevée et à l'ordinateur un terrain plus fiable lui assurant une meilleure calculabilité.

Il convient donc d'adopter des critères permettant de passer d'une « notation » à une « écriture » adaptée à la fois aux besoins actuels d'une communauté linguistique et à un avenir « cybernétisé » désormais inévitable.

les notations

Des efforts importants ont été consentis pour la recherche d'une représentation écrite cohérente. Nous citerons au moins trois démarches de ce type: la notation usuelle proposée par Chaker à l'Inalco, les travaux du CAL (Centre d'Aménagement Linguistique)⁷⁹ de l'IRCAM à Rabat et l'atelier notation conduit à Barcelone par M. Tilmatine et C. Castellanos. Cependant, chacune de ces représentations est légèrement différente des autres et présente quelques défauts.

La notation usuelle utilise des transcriptions telles que « č » et « ž », caractères issus de l'alphabet tchèque, mais se sert curieusement du caractère « c » pour transcrire « š », ce que nous retrouvons dans les écrits berbères imprimés en Algérie. On écrira donc « uccen » (*chacal*) au lieu de « uššen » (à la question près du schwa), ce qui rompt l'homogénéité du principe d'utilisation de caractères diacrités. Pourquoi ces deux-là et pas celui-ci ? (Si une écriture est diacritée, il convient de faire en sorte que les diacritiques indiquent une caractéristique linguistique, par exemple le point souscrit marque l'emphase). Il existe dans la notation usuelle une autre discordance (retrouvée dans de nombreuses notations), c'est l'usage de caractères grecs (dans une écriture dite « latine »): le « ε » strictement par

⁷⁹ Ils sont pour nous une référence constante de travail.

analogie de forme avec le caractère arabe correspondant et « γ » (table grecque) ou « γ » (table latine de la police Arial Unicode MS) qui s'appuie sur la tradition de la graphie usuelle dans les études chamito-sémitiques. On le voit, on le sait, l'appartenance à plusieurs tables différentes posera problème encore quelques temps. La transcription écrite de ce « r » grasseyé existe sous trois formes: « γ » (caractère grec), « gh » (digraphe) et « ġ » (caractère diacrité). Il faut signaler que le gamma grec pose problème sous sa forme majuscule où il devient une potence comme dans l'exemple de texte kabyle présenté ci-dessous:

La notation catalane a adopté le « gh » [19]. Elle ne présente pas le même ordre alphabétique que l'alphabet tifinagh de l'IRCAM qui respecte l'ordre traditionnel sémitique (« a », « b », « g », ...).

l'emphase

La notation de l'IRCAM présente le défaut de noter en tant qu'emphatiques les emphatisées, alors qu'il s'agit d'un phénomène phonétique: je veux dire par là que, les mêmes causes produisant les mêmes effets, un étranger aussi qui s'appliquera à bien prononcer l'emphase là où elle se trouve, emphatisera - de manière moindre - le reste du mot. L'IRCAM [1] écrit (en tifinagh): « anzar » (*pluie*) (option « maximaliste ») alors que [7] et [6] écrivent « anzar », ce qui nous semble nettement plus justifié. A notre avis, cette notation des emphatisées est redondante et elle crée des difficultés à l'apprenant.

la labio-vélarisation

Elle a lieu avec les caractères suivants: k^w , g^w , \dot{g}^w , x^w et q^w . L'IRCAM ne prend en considération que les deux premières formes. Même dans ces cas, la labio-vélarisation semble inutile tant qu'il n'y a pas une opposition discriminante de sens. Elle est souvent la conséquence d'une suite particulière de consonnes qui force une labio-vélarisation plus ou moins forte sans valeur distinctive. « gma » (*(mon) frère*) est écrit ainsi dans le texte kabyle ci-dessus (gma-s) et chez [6], « g^w ma » chez [2, 7] et même « g^o ma ». Remarquons aussi les difficultés d'écriture qui y sont liées: le hiatus esthétique est parfaitement visible dans le petit texte cité. C'est l'un des éléments qui marque le plus le caractère de notation dans l'opposition

notation / écriture. Ajoutons un point qui est important pour ceux qui doivent manipuler informatiquement du berbère: certains logiciels comme les bases de données ne permettent pas d'avoir des exposants et de ce point de vue, l'emploi de « ° » est beaucoup plus facile d'usage, en particulier avec un clavier français. Pourtant dans les deux cas, la solution proposée est fautive, puisque informatiquement nous avons deux codes pour ce qui devrait être un seul caractère. C'est comme si tous les caractères diacrités avaient leur diacritique postposé avec un code propre.

la spirantisation

C'est certainement à juste titre que l'IRCAM écarte la notation de la spirantisation.

le schwa

C'est à notre avis le phénomène le plus complexe pour un apprenant étranger, en particulier francophone. La question principale qui se pose est de savoir si le schwa est une nécessité du système ou un simple confort de lecture. Actuellement, le schwa semble être une nécessité dans l'environnement des tendues. Mais ceci est un faux problème dans la mesure où c'est la notation des tendues par redoublement de la consonne qui pose problème. La solution de la consonne majuscule proposée par Galand levait ce problème, mais en même temps elle ne pouvait pas, comme le « w » en exposant, constituer une écriture autre que de type mathématique et en aucun cas une écriture courante. On a, en définitive, l'impression qu'il s'agit d'un mélange des deux hypothèses avancées ci-dessus, ce qui relève du système entrant certainement dans un jeu de suites consonantique - vocalique où le schwa intervient en absence de voyelle. Cependant, de nombreux auteurs, depuis longtemps, ajoutent le schwa pour éviter des suites trop importantes de consonnes, alors que ces suites ne posent pas problème tant qu'elles comportent des liquides ou des nasales. Il faudrait aussi savoir si au niveau morphématique un morphème de pluriel par exemple est un segment en « -en » ou seulement en « -n » agrémenté éventuellement d'un schwa pour seule raison de prononciation aisée.

Il convient aussi de se poser la question de savoir si le caractère « e » est adéquat à la représentation du schwa. En arabe maghrébin, le schwa est représenté par le caractère « ə », ce qui a le mérite d'attirer l'attention sur un caractère particulier. Le danger du « e » pour un francophone est de faire

interférence avec des possibilités d'interprétations à la française de nature « é » ou « ai ». Dans le mot « ilef » (*sanglier*), le schwa peut être de grande importance. En effet, il est parfaitement possible de prononcer « ilf » en une syllabe comme n'importe quel Français sait prononcer « Elfe ». Par contre, s'il s'agit d'une prononciation en deux syllabes, le schwa est justifié. On se situe alors dans le système et non dans des facilités de lecture. Dans des mots tels que « izem » (*lion*) [2], le schwa (« e ») pourrait être inutile du fait de la présence du « m » nasal, mais il convient de garder une homogénéité du système de l'écrit. Il nous semble nécessaire d'explorer la graphotaxe du berbère pour faire un inventaire des groupes de consonnes licites, ce qui permettrait de savoir qu'entre des consonnes de suites n'appartenant pas à ces groupements, il convient d'insérer un schwa. Le recours à des études phonologiques existantes permettrait peut-être, en prenant en compte le nombre potentiel de syllabes, un calcul du nombre de schwa et de leur(s) lieu(x) d'apparition. Dans le cas contraire, c'est un thème de recherche à développer.

L'écriture du schwa telle que l'arabe maghrébin la connaît est difficile, car il s'agit d'un caractère peu courant qu'il faut chercher dans une table de caractères, que ce soit manuellement ou par une macro. Pour nos besoins de marquage phonétique dans nos outils, en particulier des bases de données, nous avons recours à une solution simple issue de l'albanais. Cette langue présente une opposition morphologique entre un « e » et un schwa noté « ë » qui a des valeurs fonctionnelles, p. ex. de désinence: on trouvera ainsi « punoje » - deuxième personne du singulier du conditionnel présent du verbe « punoj » (*travailler*), forme opposée à « punojë » - troisième personne du singulier du présent du subjonctif. Nous notons ainsi la transcription phonétique de « izm » en « izëm ». Ce « ë » pourrait être utilisé dans les cas où la présence du schwa est nécessaire. Grâce au tréma, il a l'avantage d'attirer l'attention d'un francophone sur un usage particulier.

L'assimilation

C'est un phénomène courant qui trouble la compréhension de l'apprenant étranger dans la mesure où, pour des raisons phonétiques, le système est effacé. Ce type de difficulté de compréhension pour les enfants ou les étrangers se révèle être un point crucial pour la création d'une écriture. Nous partageons pleinement l'avis de Taïfi quant à la nécessité d'une écriture « systémique » [17]. Pour nous, pour des raisons de

compréhension tant par l'homme que par la machine, il est nécessaire que l'écriture révèle le système linguistique, en particulier dérivationnel.

Les suites « d+t » sont traditionnellement transcrites en « tt », mais il s'agit là de la transcription pure de la chaîne phonique. La chaîne graphique, elle, doit représenter le système en « dt », ce qui par assimilation - loi phonétique - se prononcera [tt]. Il en ira de même pour « dt » et « gt » qui devront rester ainsi à l'écrit et ne pas être transformés respectivement en « tt » et « xt ».

assimilations à la limite de mots

Taïfi, dans son article [17] donne de nombreux exemples d'assimilations, tant à l'intérieur de mots qu'à la limite entre mots, qui ne devraient pas être transcrites à l'écrit. Nous souhaiterions nous attarder sur les difficultés que cela engendre à la limite de mots. Dans sa grammaire [11], Naït-Zerrad présente la conjugaison de l'aoriste (p. 74) de la manière suivante (ce tableau nous servira à plusieurs démonstrations):

	<i>Singulier</i>		<i>pluriel</i>	
<i>1^{ère} p. m. f.</i>	ad aruy	<i>j'écrirai</i>	a naru	<i>nous écrivons</i>
<i>2^e p. m.</i>	a taruḍ	<i>tu écriras</i>	a tarum	<i>vous écrivez</i>
<i>2^e p. f.</i>	a taruḍ	<i>tu écriras</i>	a tarumt	<i>vous écrirez</i>
<i>3^e p. m.</i>	ad yaru	<i>il écrira</i>	ad arun	<i>ils écriront</i>
<i>3^e p. f.</i>	a taru	<i>elle écrira</i>	ad arunt	<i>elles écriront</i>

Naït-Zerrad indique que la particule « ad » se transforme en « a » par assimilation du « d »: « ad + t » donne « a t » et « ad + n »: « a n ». En note de bas de page, il rappelle une autre notation possible de la particule en respectivement « at » et « an », ce qui est déjà plus raisonnable. Mais, pour nous, tant pour l'apprentissage que pour la machine, l'écriture devrait être imperturbablement « ad »: « ad taru » à l'écrit prononcé avec l'assimilation à l'oral, ce qui ne représente aucune difficulté, mais avec un gain de clarté considérable.

yodisation à la limite des mots (« y » et « w »)

Le tableau de Naït-Zerrad montre une occurrence du problème: « ad yaru » (il écrira).

Il conviendrait d'écrire la forme morphologique « ad iaru » qui, à l'oral, sera normalement yodisée, ceci d'autant plus que la présence de diphtongues en berbère ne nous semble pas être attestée et que cette notation est fluctuante: on trouvera en effet « ġ ifri » (*dans la grotte*) face à « ġ yigr » (*dans le champ*).

maintien des formes originelles

Pour la deuxième personne du singulier, Naït-Zerrad donne une désinence en « d emphatique ». Taïfi maintient un « -d » désinentiel dans le cadre des indices de deuxième personne, à partir duquel il est possible d'avoir une réalisation sourde (assourdissement en fin de mot). Ceci est important pour les aspects automatiques: le traitement automatique est souvent inefficace face à l'ambiguïté. Or, il existerait en berbère une très forte ambiguïté systémique entre le féminin (t----t) et la deuxième personne du singulier (t----t) si l'on maintenait le segment final dans une représentation phonétique [t] au lieu de sa représentation originelle « d ». Le respect du segment « d », même s'il n'était pas originel, serait un aménagement simple permettant un calcul de formes par machine: (t----t) : féminin, (t----d) : verbe.

tiret versus blanc ou agglutination

Toujours à propos de l'aoriste, Naït-Zerrad écrit « Pour éviter la dispersion (sic) de l'écriture, la forme verbale demeure invariable. Elle ne dépend pas des affixes éventuels qui l'entourent. Exemples: « krez » (*laboure !*), « krez-it » (*laboure-le !*) ». Si le placement du schwa est bien le reflet d'une réalité de la chaîne orale, alors l'éventuel non changement dans les positions du schwa marque l'autonomie du pronom. A ce moment-là, il semblerait justifié de l'écrire de manière isolée (c'est-à-dire ni agglutinée, ni séparée par un tiret).

Il en va de même avec les prépositions pour lesquelles l'IRCAM [1] préconise, à juste titre, une écriture isolée: « argaz d ufrux » (*l'homme avec le garçon*) et sans marque d'assimilation.

A la lumière de ces quelques exemples, on perçoit bien que la multiplicité des graphies d'un même terme et l'effacement de certaines formes du système représentent un handicap important à l'apprentissage et

indiquent à l'évidence la nécessité d'une norme, phonologique, intelligemment conçue.

L'apprenant n'est malheureusement pas confronté qu'à des problèmes d'ordre phonétique/phonologique et morphologique. En général, il manque également d'informations sur la syntaxe. Ce qui n'est pas étonnant dans la mesure où les ouvrages pédagogiques sont tributaires des travaux de recherche en syntaxe qui semblent rares. En tout état de cause, le niveau supérieur à la phrase simple est peu ou même n'est pas l'objet d'études scientifiques.

Il sera aussi rapidement confronté à des problèmes de terminologie et de conception de la grammaire berbère. Un exemple flagrant et difficile est celui du verbe où les quatre formes de base sont tantôt nommées à l'aide de termes relatifs à l'aspect, tantôt de termes relatifs au temps, voire – avec la présence du terme d'aoriste – à un éventuel mélange des deux. L'usage du terme « aoriste » mène à des incompréhensions du système verbal berbère. Nous avons donc choisi de nommer les formes verbales FV1, FV2, ... et de garder les autres nomenclatures (voir, plus bas, la présentation de l'onglet « morphologie » de nos bases de données).

Se pose également pour l'apprenant la question du nombre de formes nominales (éventuellement adjectivales) issues du verbe: formes verbo-nominales et de leur définition. Dans la version algérienne de sa grammaire, Naït-Zerrad expose dans un chapitre intitulé « dérivés nominaux du verbe » 5 classes différentes: le nom d'action, le nom concret, le nom d'agent, le nom d'instrument et l'adjectif. Si nos souvenirs sont bons, la version française de la même grammaire possède un nombre de classes moindre.

De même, la connaissance de la combinatoire des 3 ou 4 formes dérivées du verbe est une difficulté de l'apprentissage du berbère par un étranger. C'est pour enregistrer cette combinatoire que nous avons introduit la matrice qui se trouve à l'onglet « morphologie ». Elle permettra d'en faire une mesure exacte.

II. Faire de pauvreté vertu: vers l'enseignement du multilinguisme

II.a. *les raisons d'un enseignement / apprentissage pluriel*

Il existe, à notre avis, deux raisons d'envisager une telle approche:

1. La langue que l'on souhaite apprendre ne possède pas ou peu d'outils d'apprentissage, mais une langue très proche peut offrir de quoi apprendre cette langue parente et passer ensuite à l'appropriation de la première langue. C'est le cas que nous avons soulevé pour l'apprentissage du tamazight par le biais du tachelhit.

Parmi les nombreuses autres situations de ce type, nous citerons le cas de l'azéri qui nous semble le plus emblématique dans l'ensemble des langues turques. Il n'existe pratiquement rien: un ou deux lexiques azéri-anglais publiés par Hippocrene. Heureusement, la très grande proximité avec le turc de Turquie sauve l'azéri pour lequel la solution est d'apprendre le turc où il y a pléthore de matériels. Ainsi pour les langues turques, il existe une solution qui semble intéressante: apprendre 5 ou 6 langues turques de manière simultanée en s'appuyant à titre principal sur le turc et à titre secondaire sur l'ouzbek.

Cette situation courante permet d'inférer un type d'apprentissage pluriel, donc - en quelque sorte - une méthode d'apprentissage du multilinguisme. Nous pensons que ce qui semble impossible lorsque l'apprentissage se fait langue par langue, pourrait être réellement accessible si l'on développait une pédagogie multilingue adéquate. Cela permet d'élaborer un certain nombre de stratégies afférentes qui définissent la seconde option:

2. Pour un groupe donné de langues, on cherchera à dégager le système linguistique⁸⁰, puis on cherchera à déterminer le représentant qui est le plus près de l'extension maximale de ce système. Nous avons conduit ce type d'études sur les langues slaves de l'Ouest où les meilleurs représentants sont le haut-sorabe et le bas-sorabe, langues slaves minoritaires de l'ex-Allemagne de l'Est. Ils présentent, en effet, des temps simples du passé disparus dans les autres langues du groupe (polonais, slovaque et tchèque) ainsi qu'un duel omniprésent (au niveau du verbe, du substantif et de l'adjectif). Sur cette base large, nous construisons les outils pour l'ensemble des langues du groupe dont certaines ne satisferont qu'à un sous-ensemble de cette définition qui, elle, sera omniprésente et visible par l'apprenant. Il est remarquable qu'une langue slave du Sud, le slovène, entre dans ce système comme représentant exhaustif du domaine, mais avec un nombre de

⁸⁰ Nous avons avec Miloud Taïfi longtemps travaillé sur la recherche du système linguistique berbère et nos projets futurs se font autour de l'unicité et de l'homogénéité de ce système.

locuteurs conséquent, ce qui en fait un candidat adéquat de référence par rapport aux deux sorabes dont le nombre de locuteurs ne cesse malheureusement de diminuer.

II.b. *création de bases de données et applications (TAL et apprentissage des langues)*

Le traitement automatique des langues requiert un dépouillement extrêmement précis et, en même temps, exhaustif des données. Simultanément, de nombreuses tâches réalisées autrefois manuellement ne peuvent plus se passer de l'informatique appliquée aux langues pour des raisons de rapidité, de précision et d'exhaustivité. Ce mouvement croisé met en évidence un besoin très fort non seulement de données précises et exhaustives, mais surtout d'outils permettant la création, la gestion et la consultation de ces données tout en donnant l'opportunité de plusieurs applications dont l'apprentissage de la langue qui sera privilégié.

Ainsi, les bases de données définies et construites par nos soins sont l'outil primordial de l'organisation de nos données et de leur exploitation exhaustive. Elles peuvent être liées à l'exploitation automatique de corpus textuels. Pour des raisons pratiques, nous avons choisi un gestionnaire très grand public, Access de Microsoft qui a l'avantage de pouvoir être utilisé de manière très simple ou plus complexe, à l'aide de macros pour une meilleure automatisation ou même par programmation en VBA (Visual Basic for Applications). Access permet de fabriquer des bases de données individuelles locales, ce qui est le niveau le plus élémentaire en terme de développement de bases de données.

Après avoir fabriqué des modèles divers répondant à des besoins particuliers, nous avons entrepris la réalisation d'un prototype unique nous permettant de consigner les faits issus de langues de typologies différentes, essentiellement des langues indo-européennes, des langues chamito-sémitiques et des langues agglutinantes, notamment des langues ouralo-altaïques.

Nous présenterons ci-dessous la version de ce prototype destinée au tachelhit, mais dont les caractéristiques principales sont communes à l'ensemble des modèles.

Pourquoi avoir choisi de développer des bases de données ?

La base de données a un rôle de « réservoir » où les données sont conservées dans un lieu / outil unique. Mais la base de données fait bien plus. Elle est, tout d'abord, un moyen privilégié de structurer la langue et les représentations de la langue. La base de données ne peut se construire de manière adéquate que si elle correspond à la description structurée de la grammaire d'une langue. Il y a un double mouvement entre la nécessité préalable d'avoir une structuration de la langue et la construction de la base qui force la réflexion sur les structures.

De plus, la base de données n'est pas un outil figé. Il est possible par touches successives d'en affiner progressivement la définition, par ajout, modification ou retranchement de champs et de tables dans la mesure où la représentation que l'on se fait de certains phénomènes linguistiques évolue. Il convient ensuite de souligner la flexibilité dans les moyens d'exploiter la base de données: de très nombreux tris, constituant de véritables partitions sur le lexique de la langue, peuvent se faire à partir de critères élaborés lors de la structuration et introduit dans l'appareil de la base. Un système, plus complexe, basé sur les expressions régulières, permet de construire des requêtes nettement plus sophistiquées. Par cette flexibilité, il est possible de faire des bases de données un outil multifonction avec des applications diverses.

- **Définition et construction de bases de données pour le berbère**

Nous distinguons plusieurs composantes importantes:

- **informations générales**: elles sont données dans une classification à partir des mots, mais la structure donne la possibilité simultanée de fournir un classement par racines. Nous pourrions ainsi produire des lexiques et des dictionnaires classés aussi par racines (des indications enregistrées dans la base permettent de classer sous une racine donnée les mots individuels dans l'ordre suivant: verbe simple, verbe dérivé, forme verbo-nominale, forme nominale). A ces fins, les informations générales présentent un découpage morphématique qui permet de mieux définir la racine et ses variantes. Sont données également des informations sur le statut éventuel d'emprunt (si oui, à quelle langue) ou de néologie ainsi que sur une éventuelle composition. Des indications sur le champ terminologique éventuellement concerné permettront de produire des lexiques spécialisés.

- structuration lexicale:

C'est une structure qui permet essentiellement la production de dictionnaires. Nous devons prévoir une structure de la base de données telle qu'elle enregistre toutes les catégories lexicales d'un mot donné, puis toutes les significations possibles pour une catégorie lexicale d'un mot. Chacune de ces significations doit pouvoir englober d'autres tables: celle des exemples avec les traductions, y compris mot à mot, celle des synonymes, celle des antonymes, ... suivant l'organisation donnée ci-après :

1. mot
 2. catégorie lexicale (un même mot peut en avoir plusieurs)
 3. significations (il peut y en avoir plusieurs par cat. lexicale)
 4. exemples (avec les traductions) par signification
 4. cadre verbal syntaxico-sémantique
 4. synonymie (par catégorie lexicale - signification)
 4. antonymie (par catégorie lexicale - signification), ...
- et l'interface (onglet) suivant :

Dans ce contexte, nous avons prévu l'appareil nécessaire à des études syntaxiques, en particulier sur le cadre verbal, ce qui serait bienvenu tant pour l'apprentissage de la langue, pour la traduction vers le berbère et l'analyse automatique. L'interface ci-dessus est prêt pour ces études dont nous pouvons montrer le fonctionnement à l'aide d'extraits concernant la base de données pour le tchèque (travaux réalisés d'après Vallex 2.0 - dictionnaire de valences).

Nous enregistrons ici que le verbe tchèque « zaručovat » (garantir) a le cadre verbal suivant (ordre SVO) :

quelqu'un (acteur [ACT] - au nominatif - actant obligatoire) garantit
à quelqu'un (destinataire [ADDR] - au datif - actant optionnel) quelque
chose (patient [PAT] - à l'accusatif ou à l'aide d'une subordonnée
introduite par « zda » ou « že » - actant obligatoire) à l'aide de quelque
chose (moyen [MEANS] - à l'instrumental - participant externe type)

- renversement de la base:

Associée à la structure lexicale, nous avons développé une procédure simple de renversement de la base. Cette procédure permet de construire une nouvelle base de données français - langue étrangère qui contient tout le matériau lexical et grammatical de la base langue étrangère - français. Cette procédure assure la quasi équivalence de la masse lexicale dans les deux BD et donc des deux dictionnaires bilingues qui en découlent.

- composantes flexionnelles:

Elles sont toutes assurées par des tables secondaires imbriquées dans la table principale. Leur usage est facultatif, mais renseignées, elles permettront la production d'ouvrages utiles, par exemple de conjugaisons du type « 201 / 301 ... verbes x ». Les tables proposées sont :

- table de conjugaison
- table de déclinaison des substantifs
- selon les cas, éventuellement table de déclinaison des adjectifs.

Comme on peut le voir sur l'onglet ci-dessus « morphologie » de la base de données destinée au tachelhit, nous avons ici intégré les informations concernant le nom (substantif et adjectif) dans la table principale elle-même étant données la relative simplicité de la flexion nominale (deux genres et deux nombres, absence de cas) et la nécessaire connaissance des formes libres ou annexées.

Le système verbal, par contre, est divisé en deux sections:

- une partie « déclarative », appartenant à la table principale, rappelant la racine et présentant la forme d'impératif ainsi que les thèmes d'aoriste, d'aoriste intensif, de prétérit et de prétérit négatif. On remarquera que notre notation des thèmes est qualifiée également par les termes à connotation aspectuelle lorsqu'ils existent: inaccompli, accompli et accompli négatif. Devant l'ambiguïté de ces termes à référence soit temporelle, soit aspectuelle, nous avons ressenti le besoin de nommer ces thèmes FV1, FV2, FV3, FV4, c'est-à-dire « Forme Verbale x ». Nous pourrions les renommer Th1 à Th4.

- une partie flexionnelle, dans une table secondaire dédiée à la conjugaison, où l'on trouve les indications concernant les diverses formes d'aoriste, d'aoriste intensif, de prétérit et de prétérit négatif, mais aussi des impératifs et des participes. Signalons également la possibilité que nous nous sommes donnée de pouvoir vérifier précisément sur l'ensemble du vocabulaire la combinatoire des préfixations afférentes aux formes verbales dérivées (factitif; réciproque; réfléchi et passif) sur les trois positions possibles de préfixes dont l'ordre est compté à partir de la racine vers l'avant.

- composante multilingue:

Cette composante se situera, suivant les cas, à deux niveaux:

- celui des langues parentes issues d'un même groupe linguistique. Dans le cas des langues slaves de l'Ouest qui nous servira de référence pour ces travaux, la prise en compte de l'évolution historique de la phonologie permet une radiographie très précise des lexiques des langues concernées. Elle permet de percevoir nettement les phénomènes de distanciation progressive des langues d'un même groupe entre elles et de pouvoir en extraire des éléments déterminants d'un apprentissage global du groupe de langues. Dans la mesure du possible, nous tenterons de déterminer petit à petit des éléments de comparaison entre les grands groupes berbères qui puissent assurer un transfert lexical d'un parler à un autre par calcul, ce qui offre des applications tant en apprentissage qu'en analyse automatique.

- pour une langue comme le berbère, le système devra certainement prendre en compte la variété linguistique, ce qui signifie considérer simultanément deux niveaux: celui des parlers régionaux (tachelhit, tamazight, tarifit) et celui des parlers locaux liés à de petites communautés linguistiques.

Dans tous les cas, la base de données doit structurer la configuration la plus étendue du système linguistique. Chaque langue est ensuite définie et enregistrée dans un ensemble égal ou inférieur à celui du système. Cette démarche permet d'assimiler le système linguistique global, les limites particulières de chacune des langues du groupe et les phénomènes linguistiques diachroniques ou synchroniques qui déterminent la variation lexicale. Il nous semble que, menée à terme, une telle démarche est susceptible d'engendrer des moyens d'apprentissage d'un groupe de langues en évitant les phénomènes de confusion qui parsèment les apprentissages successifs sans lien les uns avec les autres.

Signalons également que les dispositions prises au niveau du multilinguisme pourraient servir de guide pour l'enregistrement de langues berbères actuellement peu étudiées comme les parlers de Djerba et du sud de la Tunisie ou les parlers libyens (Ghadames et Djebel Nefoussa) dans la mesure où l'on disposerait d'informateurs berbérophones.

Automatisation accrue de la base de données

La saisie de données pour constituer une base de données d'une langue est une opération fastidieuse. Il est donc nécessaire de rechercher les moyens d'alléger les procédures de saisie. Dans un premier temps, nous automatiserons toutes les parties qui peuvent être calculables dans le cadre

d'une base de données individuelle de type Access. En particulier, une partie de la flexion, par exemple conjugaison, peut être assurée par des macros ou des programmes en VBA (Visual Basic for Applications) dans la mesure où des régularités peuvent être mises en évidence, y compris la détermination automatique d'un paradigme de flexion.

Création (semi-)automatique de bases de données

Afin de réduire le temps de fabrication de ces bases de données, nous aurons recours à des procédures d'analyse automatique de corpus textuels berbères, véritables programmes de traitement automatique des langues, pour produire au moins certaines parties des bases de données correspondantes.

L'environnement informatique nécessaire à ces travaux sera constitué du langage de programmation Python associé à des logiciels d'interfaces homme - machine tels que QT4 et/ou WxPython et à des gestionnaires de bases de données tels que PostgreSQL.

Conclusion

Les deux composantes principales de l'apprentissage d'une langue sont le lexique et la grammaire. Il semble naturel qu'une base de données lexicales offre toute l'information voulue sur le lexique.

Mais cette même base de données définie et structurée par un linguiste permet d'enregistrer de nombreuses informations grammaticales. Dans le cas de nos bases de données toutes les classes afférentes aux flexions avec les tableaux correspondants sont présentées ainsi que le découpage morphématique, la détermination de la racine avec ses variantes et des indications souhaitables sur la composition. De plus, nos bases de données proposent des informations importantes sur la proximité des langues entre elles et sur les éléments phonologiques et/ou morphologiques qui fournissent les règles de transfert.

L'ensemble de ces informations concerne le lexique et la grammaire.

Cependant, la conception de nos bases de données autorise l'exploration de divers types de phraséologie (locutions, dictons, proverbes, ...), ce qui ajoute une dimension supplémentaire pour l'apprentissage.

Véritable mine d'information linguistique, les bases de données ainsi conçues sont un passage nécessaire et fructueux vers les applications en lexicographie, en traitement automatique des langues pour les niveaux (phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique) qui sont structurés dans la base de données et en didactique des langues, traditionnelle ou informatisée.

Une longue expérience du traitement automatique des langues et de l'enseignement de la grammaire nous a montré que les indications structurées et définies en extension nécessaires à l'automatisation sont aussi efficaces pour l'apprentissage de ces langues.

De telles bases de données, terminées - c'est-à-dire ayant de l'ordre de 50000 entrées par mot (classé par racines, le dictionnaire raisonné berbère - français de Miloud Taïfi représente 6685 racines) - pourraient fournir pour l'apprentissage les ouvrages suivants :

- un dictionnaire langue étrangère - français, puis à plus long terme, par retournement de la base de données et donc conservation de la même masse lexicale, un dictionnaire français - langue étrangère.

- des lexiques terminologiques

- des lexiques de phraséologie

- un lexique de conjugaison

- un / des lexique(s) multilingue(s)

- mais aussi une grammaire et des mémentos grammaticaux accompagnés de logiciels de présentation des phénomènes grammaticaux.

En ce qui concerne notre propre projet d'apprentissage du tamazight, il nous faudra utiliser les deux méthodes d'apprentissage du tachelhit, le dictionnaire des verbes, la conjugaison en tachelhit et le lexique de vocabulaire courant. Cet ensemble d'outils en tachelhit sera soutenu par la grammaire du kabyle de Naït-Zerrad qui servira de référence et de trame à l'étude de la grammaire.

Le dictionnaire raisonné berbère - français de Taïfi fournira la masse lexicale du tamazight nécessaire à la mise en parallèle avec l'acquis issu du tachelhit. Ce dictionnaire fournira ensuite la matière à un apprentissage plus avancé à l'aide d'outils informatiques d'exploitation du dictionnaire.

Bibliographie

- [1] Aneur, M. & al. (2004), *Initiation à la langue amazighe*, Rabat, IRCAM.
- [2] Aspinion, R. (1953), *Apprenons le berbère. Initiation aux dialectes chleuhs*, Rabat, Editions Félix Moncho.
- [3] Bentolila, F. (1981), *Grammaire fonctionnelle d'un parler berbère. Aït Seghrouchen d'Oum Jeniba (Maroc)*, Paris, Selaf.
- [4] Bisson, P. (1940), *Leçons de berbère tamazight. Dialecte des Aït Nahir (Aït Nâaman)*, Rabat, Editions Félix Moncho.
- [5] Boumalk, A. (2003), *Manuel de conjugaison du tachelhit*, Paris, L'Harmattan.
- [6] Bounfour, A. & Boumalk, A. (2001), *Vocabulaire usuel du tachelhit. Tachelhit - français*, Rabat, Centre Tarik Ibn Ziad.
- [7] El Mountassir, A. (1999), *Initiation au tachelhit, langue berbère du sud du Maroc - Ra nsawal tachelhit*, Paris, L'Asiathèque - Langues et Mondes.
- [8] El Mountassir, A. (2003), *Dictionnaire des verbes Tachelhit - Français (parler berbère du sud du Maroc)*, Paris, L'Harmattan.
- [9] Jebbour, A. (2004) « Le projet BDLA : Base de Données Lexicographiques Amazighes ». *Standardisation de l'amazighe*. Rabat, publications de l'IRCAM, pp. 260-269.
- [10] Lemaire, A. (2006) « La diffusion de l'alphabet dans le bassin méditerranéen ». *Langues et écritures de la Méditerranée*. ed. Rina Viers. Paris - Nice. Karthala - Association Alphabets, pp. 199-227.
- [11] Naït-Zerrad, K. (1995) « *tajeřřumt n tmaziyt tamirant (taqbaylit)* » « *grammaire du berbère contemporain (kabyle)* », Alger, ENAG.
- [12] Pognan, P. (2007) « Pour une approche multilingue des langues » in *Aspects sociologiques et anthropologiques de la traduction*, Centre de Civilisation Polonaise, Université de Paris – Sorbonne.
- [13] Quitout, M. (1997), *Grammaire berbère (rifain, tamazight, chleuh, kabyle)*, Paris, L'Harmattan.
- [14] Sadiqi, F. (1997), *Grammaire du berbère*, Paris, L'Harmattan.
- [15] Sadiqi, F. & Ennaji, M. (2004), *A Grammar of Amazigh*, Fès, Université Mohamed Sidi ben Abdellah, Pars Lettres 25.

- [16] Taïfi, M. (1991), « Dictionnaire tamazight – français (parlers du Maroc central) ». Paris, L'Harmattan – Awal.
- [17] Taïfi, M. (2004), « Si les berbérophones ne s'entendent pas oralement, qu'ils s'écrivent ! Pour une écriture grammaticale du berbère. », *Standardisation de l'amazighe*, Rabat, Publications de l'IRCAM.
- [18] Taïfi, M. & Pognan, P. (2005), « Langues berbères: à la recherche du système perdu », *Linguistique berbère: les nouveaux horizons*, Tétouan, Université Abdelmalek Essaadi.
- [19] Guia de conversa universtària amazic - català. (2006), Universitat de Barcelona.

Notes sur un manuel de berbère (Maroc)

Kamal NAÏT-ZERRAD

Inalco (Paris)

L'enseignement du berbère a été institué en Algérie et au Maroc en suivant des méthodes et des processus différents. Au Maroc, la création de l'Ircam (Institut royal de la culture amazighe) a permis l'élaboration de manuels et c'est en première année primaire que l'enseignement a débuté. Comme en Algérie, la formation des formateurs semble avoir été assez sommaire, au moins à la mise en place.

L'objet de cet article est d'une part, de proposer quelques éléments d'évaluation des manuels proposés au Maroc et d'autre part, d'étudier comment les concepteurs ont tenu compte de la variation linguistique.

Quels sont les objectifs de l'évaluation que nous proposons ? A notre connaissance, le manuel est utilisé depuis 2003 sans qu'il y ait eu à une nouvelle édition revue et corrigée. Il ne s'agit donc évidemment pas de validation mais plutôt d'un constat : outre le relevé de différents types d'erreurs et de contradictions qui pourraient éventuellement servir à la révision du manuel, ce sont les problèmes posés par la standardisation qui seront développés. On étudiera ici les premiers manuels publiés (ceux de 1^{ère} année) en procédant d'abord à l'évaluation puis en se penchant sur la variation linguistique et sa gestion⁸¹.

Pour l'évaluation, on s'appuiera sur l'ouvrage très complet de F.-M. Gerard & X. Roegiers (2003) qui détaille toutes les étapes de la conception, de l'évaluation et de l'utilisation des manuels scolaires.

On peut distinguer deux niveaux d'évaluation des manuels scolaires (F.-M. Gerard, X. Roegiers 2003 : 120) :

⁸¹ Deux remarques préliminaires de méthode :

Nous ne discuterons pas ici du choix de l'alphabet tifinagh de l'Ircam et de son bien-fondé théorique, ainsi que de celui des caractères.

On se placera bien entendu dans la perspective de standardisation linguistique du berbère adoptée par l'Ircam (voir plus bas) pour l'évaluation des manuels scolaires, question de fond qui ne sera pas développée dans le cadre de cet article.

1- celui de « **la qualité du manuel et de son utilisation**. Il consiste à porter un regard critique sur le manuel lui-même, sur les moyens mobilisés pour son élaboration, sur les conditions de sa mise en œuvre, sur les effets qu'il produit, etc., c'est-à-dire **sur le projet global d'élaboration et de mise en œuvre du manuel**. »

2- celui des acquis des élèves. « Ce second niveau pose la question de la place que le manuel réserve à l'évaluation de l'acquis des élèves, tant pour vérifier si les acquis sont effectivement maîtrisés, que pour permettre, si nécessaire, de mettre en place une procédure de remédiation. »

Nous ne nous intéresserons dans cette étude qu'au premier niveau d'évaluation et uniquement sur la base du manuel lui-même.

Pour ce faire, on peut faire intervenir de grands critères comme :

- la conformité au programme,
- la qualité pédagogique,
- la qualité scientifique,
- les aspects socioculturels.

Comme il s'agit de la mise en place d'un nouvel enseignement, on ne fera pas référence ici à la conformité au programme, que nous laisserons pour une autre étude.

Bien entendu, il faut distinguer des critères minimaux qu'il faut absolument respecter et d'autres liés aux objectifs du manuel d'une part et souhaitables, d'autre part.

Ce qui nous amène à une grille d'évaluation se basant sur les aspects suivants :

1. la présentation matérielle
2. la structure
3. le contenu
4. la lisibilité
5. les illustrations

Il faut ajouter à ces critères la gestion de la variation dialectale.

1. présentation de l'ouvrage

Le livre de première année est concrètement décliné en 3 volumes, chacun correspondant à une variété berbère (*tarifit, tamazight, tachelhit*)⁸². Ainsi, dans le Sud par exemple, on utilise normalement le manuel en tachelhit. Les manuels des années suivantes ont été réalisés en un seul volume divisé en trois parties.

On notera qu'aucune indication sur la variété n'est fournie dans les manuels hormis un petit cercle plein en couleur au milieu de la couverture (bleu pour le tarifit, jaune pour le tachelhit et vert pour le tamazight).

Le manuel commence par un tableau des caractères de l'alphabet tfinagh Ircam avec leur prononciation (p.3). On remarquera qu'il y a déjà là une coquille dans les trois volumes :

R : le titre du tableau est ainsi écrit : *isk kiln n tfinay* au lieu de *iskkiln n tfinay* « les caractères tfinagh ».

M, C : on lit « *isqqiln* » au lieu de « *iskkiln* » !

Ensuite vient un sommaire (échancier) détaillé avec les objectifs d'apprentissage par séquence : communication, lecture, écriture, grammaire, conjugaison, jeu (p. 4 et 5).

En page 6, on trouve un mot (paragraphe de 5 lignes) des concepteurs suivi de la structure générale d'une séquence sous forme d'organigramme.

Enfin, page 7 et 8, pour chaque activité d'une séquence, un « mode d'emploi » en une phrase, s'adressant à l'élève, est fourni.

Bien que l'aspect matériel ne fasse pas partie des critères minimaux sauf pour la lisibilité (qualité du papier), il existe un certain nombre d'éléments souhaitables comme la qualité de la couverture et du façonnage, l'adaptation du format et du volume au public cible, etc. Les manuels en question sont de bonne facture : couverture non cartonnée pelliculée, le format et le volume sont adaptés à l'âge des élèves, le papier favorise une bonne lisibilité.

⁸² On emploiera dorénavant ces termes pour désigner les principales variétés dialectales du Maroc (abréviations : R, M, C respectivement).

2. structure

Le manuel est structuré en 12 séquences. Chacune d'elles comprend 6 activités, une par page :

- communication : divisée en 2 parties, une illustration et un texte (à écouter)
- lecture
- écriture : divisée en 3 parties (écrits / copie / complète)
- grammaire et conjugaison : divisée en 2 parties (observation / construction de structure)
- jeu (ludique) : chanson, etc.
- évaluation

En outre, un autre élément, l'arrêt bilan, est inséré toutes les 3 séquences.

Le découpage du manuel obéit bien à une logique d'apprentissage : il s'agit dans chaque séquence d'acquérir une partie des caractères de l'alphabet, des éléments de grammaire, de conjugaison (implicite) et de vocabulaire.

3. contenu

Les objets d'apprentissages portent sur :

- l'alphabet ;
- les relations : accord masculin / féminin et singulier / pluriel ; état d'annexion ;
- les classes : pronom personnel ; possessifs ; démonstratifs ; adverbes ; interrogatifs ; nombres ; verbes primaires ; verbes dérivés ;
- les structures : comparatif ; présentatif ; formules de politesse ;
- le vocabulaire.

La progression de l'apprentissage est assez cohérente dans les séquences, même si par exemple, on ne voit pas l'importance de l'introduction de verbes dérivés en première année.

Il est aussi curieux que la phrase nominale *d + nom / g + nom* ne soit pas inscrite nommément dans les premières structures fondamentales. On trouve cette structure de manière incidente dans des exercices ou dans les textes, par exemple page 39 :

M	<i>wad aslm,</i>	<i>tad tizizwit</i>
C	<i>wad iga aslm,</i>	<i>tad tga tazzwit</i>
R	<i>wa d aslmad,</i>	<i>ta d tzizwit</i>

En tamazight, on s'attendrait plutôt à avoir *wa(d) d aslm* et *ta(d) d tizizwit* avec la particule prédicative...

En tarifit, *aslmad* a remplacé *aslm* et *tzizwit* est à l'état d'annexion (même si le nom est attesté sous cette forme à l'état libre, on aurait eu avantage à normaliser et rétablir la voyelle initiale)

De manière générale, on peut faire les remarques suivantes :

- il nous semble que le contenu du manuel n'est pas tout à fait en adéquation avec le niveau de l'élève, c'est-à-dire ici le niveau scolaire débutant. Le manuel est d'ailleurs censé s'adresser aux arabophones et aux berbérophones, ce qui d'un point de vue pédagogique est déjà problématique.
- On ne sait pas si une étude a été réalisée pour déterminer le vocabulaire fondamental à utiliser dans le manuel.
- Le contenu du manuel fait référence à des situations de la vie courante au Maroc mais elles ne sont pas compatibles avec l'environnement immédiat de l'élève (enseignes, panneaux, ...)
- Les objectifs pédagogiques généraux ne sont pas définis dans le manuel de l'enseignant : on y trouve uniquement les objets d'apprentissage de chaque séquence avec des modèles de conduite des activités d'une séquence.

4. lisibilité typographique

On constate qu'une seule police de caractère est utilisée dans ce manuel. La taille des caractères ne nous semble pas adaptée à l'âge et au niveau des élèves : elle est trop petite. On regrettera l'absence de variations de caractères, en particulier la graisse et l'espacement. Les pages ne sont pas suffisamment aérées : trop de textes et d'images. Par contre, la mise en page est cohérente à l'intérieur d'une séquence et entre les différentes séquences.

Au niveau linguistique, la lisibilité n'est pas facilitée par la longueur des phrases dans les textes ou dans les applications, mais ceci est lié au point précédent (non adéquation des contenus avec le niveau).

5. illustrations

Le manuel contient beaucoup d'illustrations de type dessin, étant donné qu'il s'adresse à des enfants. La qualité est assez bonne du point de vue de l'impression et de l'expression, par contre l'esthétique laisse un peu à désirer, en particulier pour les personnages, un peu kitsch. Elles ont surtout un rôle explicatif, évaluatif ou indicatif et sont assez pertinentes par rapport aux objets d'apprentissage et aux objectifs.

6. intégration de la variation ; standardisation

Le document le plus général émanant de l'Ircam est l'article de Boukouss (2004) dans lequel les grandes orientations concernant l'aménagement linguistique sont explicitées :

- Le but final affiché est la standardisation d'une langue berbère commune ;
- Cette opération devra se faire de manière progressive, en deux étapes : d'abord au niveau intra-dialectal puis au niveau inter-dialectal.

Cette voie – le primat de la standardisation (convergente) des dialectes - avait déjà été soulignée comme seule viable dans Chaker (1989) sans toutefois la subordonner à l'élaboration d'une langue berbère commune.

Nous avons déjà indiqué l'existence de trois volumes correspondant aux trois dialectes principaux pour le manuel de première année. Les autres parlers ou sous-dialectes n'ont pas été pris en compte dans le travail d'aménagement de l'Ircam.

Paradoxalement, on constate qu'aucune référence à la distance entre l'oral et l'écrit (intra- et inter- dialectal) et des solutions proposées, qui est ici importante, n'est explicitée ni même évoquée dans le manuel.

Avant de d'étudier comment la variation dialectale a été gérée, il faut dire un mot des erreurs de segmentation, des coquilles et de variations orthographiques dont sont émaillées le manuel. Ce qui est très dommageable pour un outil censé proposer une norme.

A/ Voici quelques exemples d'erreurs :

- Coquilles et variations orthographiques :

	<i>tamazight</i>	<i>tachelhit</i>	<i>Tarifit</i>	pour
p.3	isqqiln	isqqiln	isk kiln	iskkiln
p.24	d uwlaf nns	d ulaf nns	d ulaf nns	d uwlaf nns
p.41	usgg ^w as	usgg ^w as	usgg ^w as	usgg ^w as
p.41	tagrst	tagrst	Tagrist	tagrst
p.75	inna as uccn	uccn	issksa t wuccn	(1)
p.78	imalass	imalas	Imalass	imalass
p.101	tæcurt	tæcurt	tæacurt	(2)
p.101	i tæcurt	i tæcurt	i teacurt	(2)
p.112	ad t yamz	ad t yamz	ad t ittf	(3)

(1) les équivalents sont différents :

M : on a employé le verbe *ini* « dire » : « le chacal lui dit » ;

C : simplement *uccn* « le chacal » ;

R : on trouve *issksa t wuccn* au lieu de *issqsa t wuccn* « le chacal lui demanda », erreur due à la confusion entre le « k » et le « q », caractères assez semblables dans les tfinagh marocains (repris en fait de ceux de l'Académie berbère). C'est la même erreur page 3 (v. plus haut).

(2) On se demande pourquoi ce terme (emprunté à l'arabe et complètement berbérisé) n'est pas employé partout avec la même orthographe... En outre, dans la même page, le mot est écrit dans un cas avec un r simple (*i tæacurt*) et dans l'autre avec un r emphatique (*tæacurt*).

(3) en rifain, il s'agit du verbe *ttef*, noté dans le texte sans emphase.

- Segmentation :

	<i>tamazight</i>	<i>tachelhit</i>	<i>tarifit</i>
p.62	yay ca tifawt	yay kra tifawt	yuyi tt ca tifawt

R : une écriture correcte serait *yuy itt*, le *i* ne faisant pas partie du thème verbal. On note cette fausse coupe partout dans le manuel de rifain.

- Etat d'annexion :

	<i>tamazight</i>	<i>tachelhit</i>	<i>tarifit</i>
p.18	g tackkart inu	γ uckkaṛ inu	dg tackkart inu
p.50	s tguriwin ad	s tguriwin ad	s tiguriwin a

On a l'impression d'un certain flottement dans la notation de l'état d'annexion, en particulier en tarifit, où il est fréquemment « oublié », mais également en tamazight, alors qu'en tachelhit, il est systématique. On le voit dans les exemples ci-dessus :

On devrait avoir *tckkart inu* en tamazight ou en tarifit et *s tguriwin* en tarifit (comme dans les autres dialectes).

B/ variation dialectale et problèmes de standardisation :

On livrera quelques notes et remarques sur un corpus composé de deux textes du manuel donnés en annexe.

- Phonologie :

Les problèmes de variation phonétique sont les plus immédiats et peut-être les plus difficiles à régler sans un effort d'explication important, en particulier pour le tarifit.

On peut à travers la lecture du manuel constater qu'une ébauche de standardisation interne aux trois dialectes a été réalisée, en particulier pour le tarifit et le tamazight au niveau phonético-phonologique. Ainsi, les phonèmes étymologiques ont été rétablis comme le /l/ qui a évolué en [r], [j], etc., le /ll/ en [dʒ], etc., sans parler du phénomène de spirantisation. Cependant, on voit que les correspondances quasi-régulières *k* (C, M) ~ *c* (R) et *g* (C, M) ~ *j* (R) ont été maintenues dans le manuel.

- Morphologie et lexique :

Outre les variations orthographiques comme *imalass* / *imalas* (I.1), *twuriwin* / *twwuriwin* (II.2), etc., on peut citer également des exemples de

variation morphologique comme p.19 avec M et R : *tackkart* / C : *ackkar* pour « cartable d'écolier ».

Le nom *afgan* (II.2, II.6) est un mot rare sinon un néologisme : on aurait pu également l'utiliser pour le rifain. En fait, le correspondant de *afgan* (terme générique : être humain, Homme) en tarifit est une fois *iwdan* (pluriel : gens) et une autre fois *iwd*, singulier de *iwdan*, qui n'est pas attesté à notre connaissance, à moins que ce ne soit une coquille ? C'est sinon un néologisme spécifique au tarifit !

- Système verbal :

En tarifit, on ne sait pas si la forme donnée pour l'aoriste intensif de *azzel* « courir » (II.1) est voulue ou bien si c'est encore une erreur. On ne retrouve en effet pas la tension du « z ». Ici également, on aurait pu harmoniser l'écriture des trois variantes au moins par la tension du *t* et du *z*. On peut faire les mêmes remarques pour le nom verbal *tazzla* (II.4). On en trouve d'autres exemples p. 18, p. 96, etc., toujours dans le manuel de tarifit...

- Etat d'annexion :

Pour cette caractéristique également, on est en peine de faire la part de l'erreur et de ce qui a été fait à dessein. Pourquoi avoir en tamazight *n tlelli* et dans les deux autres variétés *n tilelli* (II.1) ? La forme normale de l'état d'annexion de *tilelli* est « *tlelli* ». Lorsqu'il s'agit d'un nom propre, on constate que l'état d'annexion n'est pas noté (I.6) : *ɣur tilelli* / *dar tilelli* / *ɣar tilelli*...

On aurait pu normaliser l'état d'annexion pour les 3 dialectes - soit *uzru* ou bien *wzru* (I.4) - sans que cela n'altère en quoi que ce soit le message. D'autant que l'on trouve dans le même volume (tarifit) les deux représentations ! Ainsi, p. 57, *ubrid* là où on attendrait *wbrid* (avec *w-*, notation la plus courante dans le volume devant une syllabe fermée) ; de même, p. 7 *udlis* au lieu de *wdlis* alors qu'on trouve ailleurs *wdrar* (I.1).

- Ponctuation :

Si on compare simplement les signes de ponctuation des textes, on a l'impression parfois que les virgules ou les points d'exclamation sont placés là un peu au hasard (?) : par exemple, pour la date ou la formule de salutation (annexe I).

D'ailleurs, même dans les indications données à l'élève, on trouve des signes différents (annexe II) : 1. *ɣr aɖris ad* : / ***ɣr aɖris ad*** ! / 1.*ɣr aɖris a* :

- le numéro manque pour le tachelhit,
- point d'exclamation pour le tachelhit, deux-points pour les autres,
- pas d'espace entre le numéro et le texte pour le tarifit.

Ce sont de petits détails mais le manuel en est truffé et ils sont révélateurs du manque de finition des 3 volumes.

7. Conclusion

Ce premier manuel publié par l'Ircam a été conçu dans l'urgence pour faire face à une nouvelle situation : l'enseignement du berbère dans les écoles. La tâche des concepteurs – non formés pour cet objectif – n'a donc pas dû être facile pour une première. Ce manuel est destiné à des enfants et comme outil pédagogique, il aurait fallu qu'il soit irréprochable, au moins au niveau de « l'orthographe », telle qu'elle a été promue par l'Ircam (si tant est qu'un dictionnaire orthographique ait été réalisé avant la conception de ce manuel, au moins pour le vocabulaire qu'on y emploie). Or, le nombre d'erreurs et de coquilles est tel que l'on peut se poser des questions sur les méthodes de travail des équipes concernées.

En tout cas, les trois volumes publiés ne sont pas la version définitive que l'on aurait pu attendre. Il a manqué un travail de finalisation et d'harmonisation par les concepteurs des trois volumes, entre lesquels on a l'impression qu'il n'y a pas eu concertation...

En outre, le volume pour le tarifit semble être celui pour lequel les réalisateurs ont eu le plus de mal, étant donné qu'il est le moins abouti.

Mais le problème fondamental à notre avis est l'absence de réflexion approfondie préalable sur la standardisation du berbère puisqu'on relève beaucoup de flottements à l'intérieur d'un volume et encore plus entre les volumes du même manuel, travail de réflexion qui aurait permis la fixation de normes et ce, avant de lancer l'opération « introduction du berbère à l'école ».

Annexe I

Page 78 du manuel *Tifawin* de première année (Il s'agit d'une lettre).

Pour mieux visualiser les différences, nous avons transcrit le texte phrase par phrase pour les 3 variétés dans cet ordre : *tamazight* (Maroc central), *tachelhit* (Sud du Maroc), *tarifit* (Nord du Maroc)

amuḍḍu / **amuḍḍu** / amuḍḍu

ẓṛ ! (= regarde) (illustration)

ssfld ! (= écoute) (texte)

ifran g 10 krayur 2004
ifran, 10 krayur, 2004
ifran 10 krayur 2004

azul masin,
azul, masin !
azul masin,

- 1 niwḍ ẓr ifran imalass nna izrin. da nttḍḍu ku ass ẓr udrar, ẓur xali muḥnd.
nlkm d s ifran imalass lli izrin. ar nfttu ku ass s udrar dar xali muḥnd.
niwḍ ẓr ifran imalass nni iedun. nggur kur ass ẓr wdrar ẓar xali muḥnd.
- 2 da ẓurs nttmsagar d imdyazn ar didsn nttgga aḥidus.
ar dars ntmiggir imdyazn, ar didsn nskar aḥidus.
ntmsagar ẓars din akd imdyazn, ntgg akidsnn aḥidus.
- 3 da d nttayul ku iḍ ẓr ifran. da nttnyuḍḍu s iyysan.
ar d ntturri ku iḍ s ifran. ar ntmuḍḍu f iyysan.
nddak^wal d kur tamddit ẓr ifran. nttmuḍḍu ẓf iyysan.
- 4 assnnaḥ nannay ẓan izm ittugan s uzṛu. assa nsgunfa g taddart.
Iḍgam nẓṛa ẓan izm ittuskarn s uzṛu! assa nsunfa ẓ tgm̄mi.
Iḍnnaḥ, nẓṛa ijj n wayrad itwaggn s wẓru. assa, nẓgnfa di taddart.
- 5 askka zikk, ad nmuḍḍu ẓr walili.
askka zikk, rad nmuḍḍu s walili.
tiwcca zic, ad nmuḍḍu ẓr walili.
- 6 nnif n uskka, ad nns ẓur tilelli illis n xalti rabḥa.
nif n uskka rad nns dar tilelli, illis n xalti rabḥa.
farwicca ad nns ẓar tilelli illis n xalti rabḥa.
- 7 adday nn aẓuly, ad ak iniy a aynna annayy g walili.
Iy d urriy, rad ak iniy mad ẓriy ẓ walili.
xmi ad dwly ad ac iniy min ẓriy di walili.

Annexe II

Page 106 du manuel *Tifawin* de première année.

Pour mieux visualiser les différences, nous avons transcrit le texte phrase par phrase pour les 3 variétés dans cet ordre : *tamazight* (Maroc central), *tachelhit* (Sud du Maroc), *tarifit* (Nord du Maroc)

Ayyis

Ayyis

ayyis

1. yr aḍris ad :

yr aḍris ad !

1.yr aḍris a :

- 1 G mayd izrin, kkiy ar ttazzlay g izaḡarn s kigan n tlelli.
y mad izrin, kkiy tt in ar ttazzaly y izuyar s kigan n tilelli.
Di min yaedun, tuya yari aṭṭas n tilelli, tuya tazly mamc xsy dg wzyar.
- 2 Dyi, issmyar i ufgan. da id s i ittgga kigan n twuriwin.
yilad, issmyar i ufgan. ar sri iskar kigan n twwuriwin.
Rxxu, snumn ayi iwdan akid snn ddary. Kssiy akid snn aṭṭas n tamara.
- 3 Mk zḡayy, da nzzyey awullu ar krrzy igran.
Iy dusy, ar lddiy awallu, ar kkrzy igran.
Mala zmmary, ad zzuyary asyar, ad carzy iyyran.
- 4 Mk fsusy, da ttazzlay g umrdul.
Iy fssusy ar tggay cala y umttul n tazla.
Mala fsusy, tggay amḡizwar dg umttul n tazla.
- 5 Mk yuday, da ttmuny d imnayn ar tggay tafrawt g ulmu.
Iy fulkiy, ar ttmuny d imnayn, ar skary tayzut.
Mala cniy qady, ad tmuny akd imnayn, ad tggay amḡizwar.
- 6 Nkk, yan umudar nna igan asmun n ufgan.
Giy yan umudar lli igan asmun n ufgan.
Ncc d ij n umudar nni illan d amddukk^wl n iwd.

Bibliographie

- Boukouss, A. (2004), « La standardisation de l'amazighe : quelques prémisses », *Standardisation de l'amazighe, Actes du séminaire organisé par le Centre d'Aménagement Linguistique*, Rabat, 8-9 décembre 2003, M. Ameer & A. Boumalk, dir., Rabat, Ircam, p. 11-22.
- Chaker, S. (1989), *Berbères aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan.
- Gerard, F.-M. & Roegiers, X. (2003), *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*, Bruxelles, éditions de boeck.
- Tifawin a tamaziyt, Livre de l'élève, 1^{ère} année de l'enseignement primaire, 1 Ircam, Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, Rabat, 2003 (3 volumes distincts).

De la littérature amazighe (berbère) comme outil didactique.

A propos d'un type poétique traditionnel : tamawayt

Aziz KICH

Faculté des sciences de l'éducation - Rabat

L'enseignement de l'amazighe s'appuie sur des textes de littérature et de culture. Or cette littérature n'est pas encore aisément définissable dans un métalangage spécifique approprié. Son système générique n'est pas non plus exempt d'ambiguïté. La réflexion sur l'enseignement ne saurait ignorer celle qui porte sur la dénomination des expressions culturelles qui en constituent la base. En abordant le cas délimité de la poésie tamazight, comme mode d'expression littéraire privilégié, nous montrerons que la description précise de la littérature constitue un outil didactique incontournable.

Le passage à l'écrit se faisant essentiellement par le biais de l'enseignement, ce dernier ne saurait se faire sans les textes de littérature et de culture, sur lesquels il s'appuie nécessairement. La réflexion sur l'enseignement passe donc par celle qui porte sur la dénomination des expressions culturelles qui en constituent la base. La description précise de la littérature constitue un outil didactique préalable et incontournable. L'enseignement de la littérature amazighe, qui ne saurait ignorer, dans un premier temps au moins, les genres issus de la tradition orale, peut-il se faire sans la prise en considération des éléments relevant du chant et des conditions de la performance ? En tout cas, même quand on ne retient que les textes, d'autres difficultés se posent. Si certaines expressions de cette littérature se prêtent à une exploitation didactique plus ou moins commode, une grande partie n'est pas encore aisément définissable dans un métalangage spécifique approprié. Son système générique n'est pas non plus exempt d'ambiguïté. Les dénominations que nous utilisons en poésie amazighe, par exemple, ne sont pas toujours aussi claires et aussi précises qu'aurait souhaité l'analyste ou le didacticien.

Or, s'il est nécessaire d'utiliser la terminologie autochtone, le premier constat à faire à cet égard concerne la difficulté de distinguer dans la tradition orale les différences définitoires pertinentes qui relèvent du texte proprement dit et celles qui sont seulement le fait du chant, des variations de

la déclamation et de la voix. Cette dernière permettant soit de combler des vides en allongeant certaines syllabes et/ou en ajoutant des vocatifs ou des vocalises (vides de sens), soit d'accélérer ou de ralentir le rythme en ajoutant ou en élidant d'autres, le décompte syllabique n'est pas toujours aisé à établir avec rigueur, alors qu'il peut se révéler fondamental comme critère de différenciation de certains types au moins.

La deuxième difficulté provient du fait que, ayant souvent eux-mêmes une connaissance intuitive de leur art et non pas toujours la distance suffisante pour une abstraction nécessaire à une approche métalinguistique du processus de création, les producteurs de l'oralité définissent telle notion par des termes avec lesquels on cherche justement à la différencier. Il n'a jamais été question pour eux de formuler les règles de la prosodie, qu'ils suivent intuitivement. Et comme l'a relevé H. Jouad (1995 : 40-41), un autre problème, auquel se heurte la recherche sur la prosodie traditionnelle, réside dans l'absence de garantie quant à la véracité des réponses qu'on obtient auprès des informateurs. En effet, ces derniers ont tendance à ne pas s'engager dans le débat avec le chercheur avant de l'avoir sondé, pour se faire une idée de ce qu'il sait. Quelle que soit la nature de ce que l'enquêteur désire savoir, l'enquêté cherche à garder une avance en abondant presque toujours dans le sens de celui-là, et ce en lui confirmant ce qu'il croit savoir et en ne le contredisant pas quand il se trompe.

Par ailleurs, la beauté du chant, de la mélodie, habille bien parfois des paroles qui, réduites à leur stricte dimension textuelle, peuvent se révéler peu ou pas du tout poétiques. Le type en question rentre alors plus dans la catégorie de la prose chantée que dans la typologie poétique proprement dite.

Un autre problème relève du caractère ethnologique, donc peu instructif sur la spécificité des textes, des dénominations utilisées respectivement par les uns et les autres pour parler surtout des chants et des danses qui ne sont pas les leurs. Liées aux circonstances (mariage, circoncision, baptême, etc.), qui en constituent souvent le cadre de performance au moins, et donc aux modes respectifs de célébrer celles-ci par les communautés concernées, ces dénominations correspondent plus aux chants qu'à la réalité des textes.

Notre contribution ici consistera à faire de la lumière sur un type poétique précis dans les limites de nos compétences et de l'espace offert

dans cette publication. Le type en question est *tamawayt*⁸³. Le corpus et les références bibliographiques sont reproduits à la fin de la communication. Une partie des poésies citées est suivie de la traduction en français et du découpage métrique⁸⁴.

Le mot « *tamawayt* » (pl. *timawayin*) provient-il du verbe « *awy* » : porter, prendre, emporter, emmener, contenir... ? Si c'est le cas, comme nous l'ont affirmé certains de nos informateurs, ce serait le nom d'agent féminin de l'action « *away* », l'expression signifiant « celle qui emporte » celui qui la chante, lui fait oublier la solitude, le distrait pendant qu'il fait du chemin, s'adonne à un travail, etc. Mais elle peut signifier également, selon d'autres sources, « celle qui transporte » et s'appliquer ainsi au mode de voix utilisé comme canal de transmission d'un message entre un émetteur et un récepteur, le plus souvent deux amoureux, plus ou moins éloignés dans l'espace. En effet, si toute poésie s'adresse d'abord à l'oreille, dans *tamawayt*, la voix est reine. Poésie chantée, sans accompagnement musical, par le voyageur, le berger... ou la femme restée seule pour vaquer à la corvée de la journée, *tamawayt* se chante dans la solitude et prend généralement pour cadre de performance les espaces libres : la montagne, la forêt et les grands chemins. Elle peut se présenter sous des dénominations différentes en gardant plus ou moins la même forme : en effet, *tamawayt* est dite *amserreh* chez Ait Sadden (au Nord de Fès) et *tahwawit*, chez Ait Hdiddou, dans le Haut Atlas oriental. Appelée également *lmayt* (« l'appel »), elle peut exprimer surtout un *lfal* (« invocation d'un sort favorable ») au commencement d'une cérémonie ou prendre la forme d'une joute entre deux ou plusieurs chanteurs, comme c'est le cas de *l'msaq* chez Ayt Mgoun-Ftouaka⁸⁵.

Sur la thématique des *timawayin*, les avis sont unanimes pour souligner le caractère sérieux de ce type poétique. Entre autres, Jeanine Drouin retient

⁸³ Voir actes du colloque sur *La Typologie poétique amazighe traditionnelle* (IRCAM : 2007).

⁸⁴ On trouvera un échantillonnage plus large dans Aziz Kich (2007a et 2007b).

⁸⁵ En effet, *l'msaq* présente des ressemblances frappantes avec *tamawayt* (du Moyen Atlas), à cette différence près que, commencée en solo, *l'msaq* est continuée et achevée en chœur. *l'msaq* est une « joute poétique sur un type de vers à douze syllabes suivi de l'ahwash, dans le Haut Atlas central » (Rovsing Olsen, Miriam. 1997 : 87 et 134). Notons au passage que la *tazerrart*, connue dans l'aire tachelhiyt, est parfois chantée aussi sur le mode de *l'msaq* et que, chez Ayt Atta, *l'msaq* est synonyme d'un chant-danse dit *tazehzakiyt* : nous en reparlerons plus loin.

surtout que « *Imayt exprime une pensée unique ou un adage, au contenu symbolique ou imagé dont le sens est –ou non- directement accessible* » (1975 : 161). Il est vrai que les appréciations à ce niveau peuvent être très différentes : ce qui émeut profondément un être risque de laisser un autre complètement indifférent. La vérité étant très relative, elle se mesure à la jauge des cultures et des sociétés, voire des individus. Mais choisissons quelques exemples et voyons très rapidement de quelle teneur ils peuvent être pour la communauté en question. La dénonciation de l'avidité démesurée trouve son expression dans *tamawayt* VII⁸⁶ à travers l'image du poisson qui ne se contente pas de ce que lui offre les profondeurs maritimes, où il se meut librement, et vient se faire attraper à la surface, dans un univers qui n'est pas exclusivement le sien. La métaphore s'applique à tous ceux, parmi les hommes, qui ne se contentent pas de vivre selon leurs moyens, vont chercher des richesses pour lesquelles ils ne sont pas doués, là où, inexorablement, ils risquent de rencontrer de sérieux problèmes ou de perdre même ce qu'ils possédaient auparavant. Plus philosophique sans doute est la valeur de WY.VIII : la seule jouissance sûre que veut s'offrir le poète réside pour lui dans les plaisirs de la vie d'ici-bas, ce qui va se passer dans l'au-delà ne relevant pas de son pouvoir. Il est même permis de dire que la deuxième partie du poème laisse planer le doute quant à l'existence d'une autre vie après la mort. Comme par hasard, WY.XIV semble avoir été conçue pour modérer cette exhortation à vivre à l'épicurienne : les obstacles existent et ceux qui se hâtent trop dans la vie courent le risque d'en payer trop cher le prix. L'essentiel, d'après WY.XV, est de mener une vie honnête et de garder l'espoir, voire la certitude que la « lumière » (la vérité) finit toujours par chasser l'obscurité (le mensonge), avec ce que cela représente comme menace pour ceux qui n'auront pas observé le droit chemin. Certes la distinction entre le bien et le mal n'est pas toujours chose aisée : il ne faut pas se vanter trop d'avoir commis une action jugée bonne, dit ésothériquement WY.XXIII ; la voie du « péché » peut se révéler plus bénéfique que le droit chemin. Cependant, celui-ci consisterait, selon WY.XVIII, à respecter ses engagements, dont le serment de fidélité fait au bien-aimé, sous peine de se voir transformé (métaphoriquement, s'entend) en animal de proie (en l'occurrence un lièvre) et l'amant trahi en oiseau rapace (éventuellement un faucon) qui le persécuterait éternellement. Les effets de la malédiction de l'amant abandonné sont d'autant plus à craindre que Dieu Tout-puissant aura été pris pour garant du serment de fidélité.

⁸⁶ Voir corpus à la fin de cet article. Désormais *tamawayt* sera désignée par l'abréviation WY, suivi de son numéro dans le corpus.

Déchirée entre le devoir de fidélité au mari et la passion pour l'amant, qui lui a ravi l'esprit, l'épouse mise en scène dans WY.XXVI tente de trouver la solution dans la prière. Plus calme, sans doute parce qu'il ne réalise pas encore la possibilité d'une infidélité, un autre amant se contente de dire qu'une trahison pareille renverserait la logique des choses : WY.XX souligne le désordre qui adviendrait alors du monde si elle venait à se confirmer : la pluie ne tombera plus en sa saison, le soleil se couchera en pleine canicule... Mais le doute s'étant résorbé, il est dit dans WY.XIX que le fleuve remonte effectivement en aval et que la brebis dévore désormais ses petits, au lieu de prendre soin d'eux. Et le poète de se résigner alors en inscrivant la trahison dans l'ordre des revirements attendus ici-bas. Le monde est ainsi monté : on fait les honneurs à celui qui peut les rendre (WY.XXIV)⁸⁷. Pire, on accuse à tort les faibles : WY.XXV insiste sur le fait que, soutenus par des complices, les escrocs réussissent à faire porter sur les démunis l'accusation de vols qu'ils commettent. Sans les ailes que donne la poche pleine (entre autres moyens), on peut s'attendre, dit WY.XXI, à ce qu'un être puisse être humilié ; toutefois, l'humiliation subie par pure lâcheté, elle, est inadmissible. La solitude, le sentiment d'étrangeté face au monde... bref, la souffrance en général est ce qui fait parler un poète, le fait « pleurer du sang » en composant des poèmes (WY.XXII), qui, contrairement à ce qu'on croit, ne relèvent pas ainsi du chant, dans le sens de plaisir et de jeu.

Plus sensible à une thématique non moins sérieuse que ce qui précède, même si l'on a souvent tendance à ne pas la déclarer ainsi, M. Peyron, lui, retient que « *la 'tamawayt' représente sans conteste la forme la plus authentique, la plus fouillée, de la poésie courtoise 'amazigh', le langage employé se distinguant aussi bien par sa beauté que par sa variété* » (1993 : 39)⁸⁸. Le raffinement, notons-le bien tout de suite, n'exclut pas l'expression explicite de la jouissance physique, qui peut même suggérer clairement la consommation de la « chair » : selon WY.XVII, la vue de l'amant suscite chez l'amante un désir physique qui la met hors d'elle, plus grand que l'appétit que provoque l'odeur des brochettes, met pourtant particulièrement prisé. La comparaison est très significative. Si WY. XVI, à titre d'exemple,

⁸⁷ On ne prête qu'aux riches, dit un proverbe d'expression française...

⁸⁸ Pierre angulaire de la poésie épigrammatique des 'amazighn', ajoute-t-il, la 'tamawayt' est « Plus fouillée, plus ésotérique que le distique [et] joue depuis sans doute fort longtemps un rôle de tout premier plan dans l'amour courtois berbère » (Michael Peyron, 1993 : 39 et 42).

compare les deux amants à deux corps célestes lumineux et inséparables, l'un (la maîtresse) à la petite étoile du soir et l'autre (l'amant) à la lune, ce langage spirituel prend des formes plus concrètes dans d'autres poésies. En effet, dans WY.V, on descend sur terre même si l'on continue encore à voltiger et que l'on puisse être transporté dans les airs : comparé au baiser du bien-aimé, métaphoriquement désigné par le mot « miel », le nectar des fleurs, que les abeilles butinent, devient une banale substance de broussaille. Aussi, pour aller le chercher dans la bouche de l'être aimé, l'amant prend-t-il le risque de se faire prendre pour un voleur (WY.VI) en se rendant chez sa maîtresse furtivement et à des heures indues, sans savoir comment faire taire le chien qui monte la garde et le rassurer sur les raisons réelles de cette visite mystérieuse. Si un tel amant s'apprête à voyager, la maîtresse lui offre en gages son « toupet » : le don d'une touffe de cheveux coupée sur la frange droite, évoqué dans WY.X, est un acte hautement symbolique car le toupet représente, selon des croyances communément admises, le siège du capital « chance » dont dispose une fille. Le geste équivaudrait donc à se priver soi-même de toute « protection » pour doubler celle de l'être aimé, à condition bien entendu que ce dernier partage la même passion. Pendant que cet ami du cœur est absent, son amour et sa nostalgie s'accaparent tellement de l'amante, dit WY.XI, qu'elle en voit son cœur se « broyer » littéralement, comme du grain transformé en farine sous l'effet d'une meule. La brise même sera solennellement saluée dans WY.XII pour la simple raison que, venant de l'Ouest, où se trouve l'être cher, elle l'aura ainsi probablement effleuré. Compensation minime pour celle que la passion pousse à émettre des hurlements, tel un chacal solitaire sur la cime des montagnes (WY.XIII). L'élan mystique, exprimé dans un langage religieux, qu'évoque WY.XXVII, se solde à la fin de cette poésie dans une casuistique amoureuse annonciatrice d'érotisme. Et l'ultime expression de la passion trouve sa cristallisation dans WY.XXVIII : elle consiste à appeler la mort de tous ses vœux pour rejoindre dans l'au-delà l'être aimé et continuer à partager avec lui le même sort.

La structure de *tamawayt*, quant à elle, ne se laisse pas facilement saisir. Emise dans un registre aigu, « *lmayt*, « l'appel » est, selon Jeanine Drouin, *une suite de sons modulés, ascendants, dont le dernier, à la fin du premier hémistiche, est tenu ; le deuxième hémistiche est chanté rapidement de façon monocorde. Il peut parfois y avoir deux couplets* » (ibid. : 161). Relevons d'abord l'ambiguïté du terme « hémistiche » : ici, il se confond avec le mot « vers ». Ceci dit, nous ferons remarquer également que, sauf la manière

avec laquelle elle est chantée, *tamawayt*, ainsi définie par J. Drouin, semble avoir la même composition que l'*izli*. Tout en soulignant que la *tamawayt* se caractérise par « un style vocal très mélismatique au début, les paroles étant quant à elle émises à la fin de la phrase musicale dans un débit rapide et syllabique », Miriam Roving Olsen, insiste aussi et plus clairement sur le fait que la *tamawayt* se compose d'un distique (1997 : 78). Ces affirmations semblent émaner de deux faits qui posent surtout à ce niveau deux types de problèmes : (i) celui de l'interférence entre les « deux genres » *izli* et *tamawayt* ; (ii) l'isométrie des parties qui composent certaines *timawayin*. Avant de considérer des exemples illustratifs de notre corpus, notons un autre fait qui contribue à la confusion de ces deux genres : ces dernières décennies, on assiste à un changement dans le traitement des *timawayin*, qui consiste notamment dans la tendance, de plus en plus marquée, à les faire accompagner de musique. Cela a eu souvent pour résultat de leur donner une structure symétrique qui les rapproche beaucoup des *izlan*. En effet, quand une *tamawayt* est constituée d'unités symétriques, le problème qui se pose réside dans la difficulté (voire l'impossibilité) de distinguer des *izlan* interprétés comme des *timawayin* et des *timawayin* devenues par la suite des *izlan* (ou des *Ileğa*).

***izlan* interprétables comme des *timawayin* :**

En principe, tous les *izlan*⁸⁹ peuvent être chantés à la manière des *timawayin*, d'autant plus que, n'étant pas tenu de suivre un rythme précis ni de marquer les arrêts à la fin des vers, l'exécutant peut, selon son bon plaisir et ses capacités vocaliques, se livrer aux modulations de la voix et du chant. Néanmoins, certains *izlan*, plus que d'autres, semblent se prêter mieux à cette performance : ce sont surtout ceux qui véhiculent une vérité générale et/ou dont le sens est imagé et profond⁹⁰. C'est le cas, par exemple, de l'*izli* I (désormais ZL) : au-delà de la relation amoureuse expressément privilégiée dans cette poésie, le conseil vaut pour tous les domaines de la vie. L'exhortation à la « douceur » (entendons « modération » et « bonnes manières ») souligne les regrets que ne manque jamais de laisser un comportement hâtif et peu prévoyant. Mêlant l'observation empirique à un langage religieux, dont la fonction la plus évidente est sans doute de mieux asseoir la conclusion finale, selon laquelle il faut jouir de la vie, ZL.II ne

⁸⁹ Au sens générique et non pas seulement de « couplets ».

⁹⁰ Pour les besoins de cette étude, nous nous sommes contenté de prendre quatre exemples d'*izlan*, reproduits après *timawayin*.

reflète pas seulement une attitude personnelle : elle fonctionne comme un adage, qui vaut pour tout le monde. ZL.III, elle, tire sa valeur métaphorique de sa teneur réelle, le but étant d'inciter à toujours garder l'espoir même dans les moments les plus désespérés. Avec la même dimension universelle, ZL.IV incite à toujours opter pour la qualité dans tout ce que l'on fait, en insistant sur le gain moral et matériel qu'on en tire à tout moment.

Les exemples sont très nombreux d'*izlan* profonds qui peuvent être performés comme des *timawayin*.

timawayin* susceptibles de devenir des *izlan* ou des *llega

Les *timawayin* composées de séquences symétriques sont susceptibles de devenir des *izlan* ou des refrains, qu'on peut chanter selon un ou des air(s) adéquats. Dans bon nombre de *timawayin*, la symétrie se trouve très souvent cachée derrière la structure des phrases et/ou le mode d'exécution du chant. Si la transcription de notre corpus a respecté la structure syntactico-sémantique des séquences chaque fois qu'il a été possible, le découpage métrique a tenté de révéler ces isométries cachées, en montrant que certaines « *timawayin* » peuvent être appréhendées comme des poésies obéissant à un moule métrico-rythmique plus ou moins régulier⁹¹. Notre hypothèse à cet égard est que, si ces poésies sont isométriques, c'est qu'il s'agit vraisemblablement d'*izlan* au départ : des *izlan* et des *timawayin* seraient émis ou collectés indistinctement. En relevant la composition presque exclusivement impaire des *timawayin* en question, comme c'est le cas de la majorité des *izlan*⁹², relevons la nette prédominance de l'ennéasyllabe⁹³. Parmi *timawayin* ainsi envisageables dans notre corpus,

⁹¹ Voici un exemple précis d'une *tamawayt* devenue le refrain (*Ilva*) d'autres *izlan* selon un air très connu :

sal, sal iselli d-ikkan aksar

is da ittagul ad iggafy asawn

Interroge la pierre qui s'est glissé le long d'une pente, demande-lui

Si elle peut rebrousser chemin et (re)grimper la montée...

⁹² *De la musique avant toute chose,*

Et pour cela, préfère l'impair

Plus vague et plus soluble dans l'air,

Sans rien en lui qui pèse ou qui pose.

(Verlaine, « Art poétique », *Jadis et Naguère*, 1886)

⁹³ Exécutée selon un rythme très rapide, la douzième syllabe que contient la deuxième séquence de certaines *timawayin* ne nous semble pas affecter cette « règle » générale.

retenons surtout celles qui offrent une correspondance régulière entre le « mètre » et le groupe syntactico-sémantique. Comme la segmentation métrique le montre, c'est le cas des textes I, IV, VI, VIII, XXIII⁹⁴, XXIV, XXVI, et XXVIII. Sauf WY.XXIII et XXVIII, dont ce sont les troisièmes monosyllabes qui sont marquées, le reste de ces *timawayin* présentent la régularité d'avoir la deuxième monosyllabe marquée au niveau de chaque séquence. Ces poésies ont en outre une syllabe marquée à la neuvième ou dixième position, avec une nette prédominance du démarquage de la neuvième. D'autres monosyllabes peuvent être marquées à l'intérieur de chaque *tamawayt*, mais ce sont les tendances générales que nous avons observé⁹⁵.

Disons pour résumer que ces symétries et cette régularité rapprochent *timawayin* des *izlan*, comme on peut le vérifier à propos de ceux-ci.

Mais très souvent la structure de *tamawayt* est irrégulière du point de vue métrique et nous nous trouvons devant des poésies en prose, généralement courtes, constituées d'une phrase (au sens grammatical du terme) ou deux, rarement plus. Selon M. Peyron, les *timawayin* devaient être à l'origine de « courtes strophes, formées d'un vers unique, ou de plusieurs vers, échangées sous forme de mélodie, plaintive, saccadée(...) Depuis, ce genre a connu des remaniements de forme et d'agencement » (1993 : 39). Il ajoute plus loin que c'est une « strophe relativement courte coupée par une césure qui intervient au bout de 11-13 unités syllabiques, selon la longueur de l'ensemble. Pour une *tamawayt*, l'insertion de la césure peut varier d'une région à l'autre, sans parler des variantes lexicales (...) » (ibid. : 48) Nous dirions même à cet égard que l'insertion de la césure varie très souvent d'une performance à l'autre chez un même exécutant et a fortiori d'une personne à l'autre. Nous en déduisons que la spécificité constante de *tamawayt* est à chercher ailleurs que dans la manière d'être déclamée. Dans (Arsène Roux : 2002), *timawayin* sont appelées « strophes », mais celles-ci ne sont pas réparties en séquences isométriques. Considérons à titre d'exemple la *tamawayt* I : les pauses, marquées dans le chant par les silences de la voix, sont indiquées ici par des barres, qui tombent parfois au milieu des phrases (au sens grammatical). Comme pour le reste du corpus,

⁹⁴ XXIII est un cas de figure dans la mesure où elle se compose clairement de trois séquences de onze monosyllabes.

⁹⁵ Le constat est surtout valable pour un échantillonnage beaucoup plus large ; celui qui est reproduit ici n'est pas assez représentatif.

dans le tableau métrique que nous en avons fait, nous avons marqué ces « silences » par le passage à la ligne et avons regroupé les éléments qui appartiennent à un même bloc syntaxico-sémantique. Certaines séquences, en l'occurrence la quatrième, sont exceptionnellement longues eu égard à ce que peut déclamer un chanteur d'une seule traite, dans cet exercice particulièrement éprouvant. Cette performance montre que les césures sont « capricieuses », dans ce sens qu'elles ne semblent obéir ni à des considérations de sens et de syntaxe ni à une quelconque distribution prosodique. Dans ce sillage, il est très intéressant de constater qu'aucune des *timawayin* rangées sous la rubrique "strophes de l'ancien temps" (ibid.), donc logiquement plus proches des *timawayin* authentiques, n'est formée de séquences isométriques à la manière d'*izlan*. Quelques autres illustrations suffiront ici pour notre propos.

La structure de WY.III est intéressante car elle représente un cas de figure exceptionnel à plus d'un titre : non seulement sa phrase grammaticale est « trop » longue par rapport à la composition moyenne des *timawayin* (elle n'est complète qu'au niveau au moins de la troisième séquence, soit 35 monosyllabes sur un total de 59), mais ses séquences, césurées en 17/15/13/14, peuvent être redistribuées des deux manières suivantes au moins : 21/13/10/15 ; 17/17/15/10. WY.IV est exécutée en deux séquences symétriques 12/12 alors que du point de vue syntaxique la structure en est 6/18. C'est aussi, à quelque variation près, le cas de WY.V, IX, X, etc.

Outre le mode de chant et de performance⁹⁶, la spécificité de *tamawayt* réside donc, selon nous, dans sa thématique mais surtout dans sa structure textuelle. En effet, cette structure est généralement triadique, même si *tamawayt* en question est composée de plus de trois phrases et même si l'exécutant procède à des césures qui ne respectent pas toujours la structure syntaxique de l'énoncé. L'hypothèse a déjà été avancée bien qu'elle semble avoir été abandonnée par la suite⁹⁷ : « *En principe, le message de chaque 'tamawayt' repose sur une triade : un énoncé initial, une seconde formulation, enfin un vers incisif qui boucle l'ensemble* » (Michael Peyron,

⁹⁶ Faut-il rappeler que, chantée d'une seule traite par une seule personne, *tamawayt* ne fait l'objet ni d'un accompagnement par un autre chanteur ni d'une quelconque reprise par un chœur ?

⁹⁷ Nous parlons d'hypothèse et non pas de constat car, s'agissant d'une production orale, la réception en est auditive et la transposition par écrit est déjà un choix et une orientation de lecture : nous y reviendrons.

1993 : 42). Si l'une des caractéristiques de *tamawayt* est de commencer le plus souvent par une invocation, un appel, un souhait (*a wayd as...*, « ne puisse-je lui... » ; *ya-c, a ima...*, « n'est-ce pas, ami, ... »), elle se termine le plus souvent par une idée qui crée un effet de surprise, fréquemment né de l'opposition de sens avec son début. La fin est souvent faite d'une question rhétorique ou d'une exclamation et cette séquence, souvent plus longue que les autres est mise en relief par la rapidité de son rythme.

Ceci étant la règle, les exemples illustratifs ne manquent guère ! Contentons-nous de voir rapidement quelques cas assez éloquentes. Le final de WY.II insiste sur le fait que les hommes ne sont pas les seuls à ne pas apprécier « l'invasion » par les européens : le Temps (*ssaet*) et le Monde (*ddunit*) eux-mêmes sont en deuil depuis l'arrivée du Protectorat français. La personnification de ces notions abstraites donne un relief particulier à l'idée exprimée à la fin de la *tamawayt*. Dans WY.V, la surprise ne naît pas seulement du fait que, comme nous l'avons déjà vu, les fleurs sont traitées de commune broussaille, mais aussi du traitement réservé aux abeilles, dont il est dit qu'elles ne produisent pas le « vrai » miel. La surprise créée par la dernière séquence de WY.XI réside dans (ou s'explique par) les effets mystérieux de l'amour : même si le cœur n'est pas une « chose », en l'occurrence du grain, il se transforme en farine ! Autrement plus étonnante est la fin de WY.XIV, qui associe les montées, les obstacles, aux plaines et aux espaces verts, dans lesquels la course prend normalement son allure. Alors que la séquence finale de WY.XX attribue le désordre absurde qui advient du monde à la trahison par le bien-aimé : l'exagération est recherchée pour créer chez le récepteur le même étonnement que celui ressenti par le poète. Le chant, dit WY.XXII, n'est pas synonyme de gaieté ; en fait, le poète « pleure du sang » : cette déclaration paradoxale doit inciter le récepteur à la réflexion. L'observance du droit chemin, conclut l'auteur de WY.XXIII, peut ne pas être bénéfique. Un innocent peut être accusé de crimes qu'il n'a pas commis (WY. XXV) : si cela surprend, on apprend ainsi à s'attendre à tout dans la vie. La surprise que crée la fin de WY.XXVII est d'autant plus grande qu'elle fonctionne comme un coup de théâtre : c'est non sans ironie que les élans teintés de religiosité exprimés dans les trois séquences précédentes se ramènent au souhait tout simple de « se coucher auprès de l'amant ».

Cependant, même quand la structure syntaxique de *tamawayt* ne se prête pas aisément à la forme ternaire, sa dernière séquence se distingue le plus souvent et nettement du reste par son relief particulier. Les illustrations offertes dans notre corpus sont assez parlantes à cet égard. En effet, IX et XVII, qui portent toutes les deux sur la relation amoureuse, ont une fin inattendue : la première rappelle ironiquement et de manière inopportune une croyance communément admise (l'existence des monstres) ; et la deuxième, nous en avons déjà parlé, assimile curieusement le bien-aimé à un met appétissant. La deuxième partie de WY.IV introduit un constat qui ne manque pas de surprendre, voire de déranger, ceux qui ne voient que les inconvénients du Protectorat et ne reconnaissent pas les points positifs qu'il a introduits (nous en reparlerons ailleurs). Finissons par reprendre WY.XXVIII, pour en commenter la fin : c'est parce que l'amant refuse d'admettre la mort du bien-aimé que l'enterrement de ce dernier ne signifie pas pour lui la fin de son « activité » ; aussi souhaite-t-il aller sous terre pour l'aider dans ce qu'il fait.

Avant de conclure sur les spécificités de *tamawayt*, notons que la structuration triadique du sens que nous y avons observée se retrouve dans le tercet de l'*asefrou* mohandien, tel que décrit par M. Mammeri⁹⁸. Cette comparaison avec l'*asefrou* nous semble d'autant plus légitime que la composition de celui-ci en trois temps se retrouve dans la structure de la strophe elle-même⁹⁹ :

« Le dernier vers y est le plus décisif ; le premier a une importance relative parce qu'il est le vers d'attaque ; entre les deux, le second constitue souvent un temps faible, c'est un simple pont, et quelquefois manifestement une cheville » (ibid.)

C'est, à notre avis, exactement le cas de la majorité des *timawayin* : les différentes parties qui les constituent sont d'importance inégale, mais l'ensemble forme un tout insécable et le sens n'en est parfaitement achevé

⁹⁸ Le parallèle a été déjà fait par A. Bounfour, qui se demande s'il ne s'agit pas là de deux dénominations pour un même genre (2007). Cette hypothèse ne nous semble envisageable que dans la mesure où l'on suppose que, à l'origine, l'*asefrou* se composait de trois *timawayin* et non pas d'une seule...

⁹⁹ A propos du tercet de l'*asefrou* de Si Mohand, Mammeri écrit : « (...) chacun des tercets joue un rôle particulier dans l'ensemble. D'une façon générale, le premier tercet propose le thème. Le deuxième y ajoute une circonstance secondaire. Le troisième donne la clef d'un sens resté jusque-là en suspens » (1969 : 82)

qu'à la fin, par la dernière séquence, qui a souvent la plus grande importance. Du reste, comme conclut Mammeri, le rythme ternaire « *n'est point si étranger à notre nature (...) il en existe d'autres formes dans la littérature orale des Berbères, en particulier dans le genre de la sentence gnomique* » (ibid.)

En guise de récapitulation, disons donc que *tamawayt* est une courte poésie en prose, qui traite d'une thématique sérieuse ; sa structure, généralement triadique, se termine par un final qui en constitue le moment fort, d'autant plus incisif qu'il crée souvent un effet de surprise, voire d'opposition par rapport au début. Son mode d'exécution, en solo et extrêmement vocalique, n'est pas sans rappeler le « cri primitif », libérateur des angoisses profondes de l'être livré à une réalité qui le dépasse.

CORPUS¹⁰⁰

I.

*ya-c, a ima, tya-i leezazit-*nnec* / amm(i) is da ttefzazx asekkuri ?/ ha-
t ur idd amcis./*

ammi gerx aħbub (n) wađil ? ur idd amcis.

*ammi neyx aħdadi, ammi nix aberrcan, / ammi nix awras ? nnix-ac
ur idd amcis.*

*ammi nella s / lq^weffan aziza d uwrağ / ar ħerrix aħbir ? / nnix-ac ur
idd amcis.*

ammi neqqim(a) d uyellid ay(d) nya d usmun-inw.

N'est-ce pas, dulcinée, que ton amour m'est aussi agréable/que de croquer des dattes de choix ? Vois-tu, ce n'est pas [exactement] cela.

Que de goûter quelque grain de raisin, que dis-je ?

Que de monter un blanc coursier, un cheval noir ou un cheval alezan, que dis-je ?

Que de me pavaner dans un kaftan bleu et dans un autre jaune en

¹⁰⁰ En optant pour une transcription essentiellement morpho-phonologique, celle qui est établie ici suit les principes exposés dans *Initiation à l'amazighe...* Le découpage métrique est fait selon la théorie syllabo-quantitative : voir, notamment, à cet égard, Bounfour (1999) ; Jouad (1995).

conduisant des brebis à la tête noire, que dis-je ?
Que dis-je enfin ? Lorsque je suis en compagnie de mon aimée,
c'est comme si j'avais pris place à côté du sultan.

II.

tumz lhez n,
ur as-igudi lhal i ssaet:
arumy ur tri ddunit ad ikcm gif-s.

Cette époque est en deuil,
Elle ne se porte pas bien :
Du Chrétien le monde refuse la domination.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	tu	mzl	Əz	n							
				u	ra	si	gu	Dil	ha	lis	saet
2	a	rum	Yu	rt	Ri	Du	Ni	Tad	di	kcm	gifs

III.

mm-r d-ihdi rebbi leq^wyad -unna mi ica rebbi leaql yini: /
leedab illa, may rix amuttel (n) lemsakin d tijjal / nusi-tn -
ad ax-heyvedn i wancti d irzan, ajjn- / ax arumy:
a(d) nemeawan, imaziġn, agg^wa nn-s.

Si Dieu pouvait conseiller les caïds -ceux d'entre raisonnables
diraient :

"Le châtement existe, à quoi bon accabler indigents et veuves et
commettre l'iniquité ? "

Ils nous épargneraient tant de pertes et nous laisseraient nous
occuper du Chrétien :

Ensemble, ô Imazighn, nous lui réglerions son compte.

IV.

nnix-ac zil(n) iřumin :
mur idd i iřumin, /
tteyyeed, a lhezq (n) iwujil(n) d tijjal, s ttulm.

Je t'affirme que le Chrétien est bon :

Sans le Chrétien,

Vous serez victimes d'injustice veuves et orphelins.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Ni	xac	zil	li	ru	mi	n					
							m	mu	rid	di	ru	min
2	Tt	Yye	tal	hq	qi	wu	ji	lt	tij	ja	ls	Ṭulm

V.

nnix-as: tamment imi uḥbib a y tella,

ur idd izizw; /

ur da ttawḡ tad i iḥeclafn!

Je lui dis : le miel, c'est dans la bouche du bien-aimé qu'il se trouve

Et non pas chez l'abeille ;

Ce miel-ci n'a pas été butiné dans la broussaille !

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1	Ni	xas	ta	mmn	ti	mi	wḥ	bi	ba	ytl	la	
2	u	rid	di	ziz	w							
					r	da	Ta	wḡ	ta	diy	ḥc	lafn

VI.

a iydi, tterx-ac cceṛe, ad i ur i-ttaḡt:

(a)meddakk^wel a ḡr di-ddiḡ,

ur idd a(d) k^wn-nacr!

En toute équité, cerbère, je te demande de ne pas aboyer;

Je suis venu auprès de mon ami [en visite]

Et non pas pour vous voler !

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	A	yiy	di	Tr	xac	cr	ea	diw	rit	taḡt
2	md	dak	la	ḡr	did	di	gu			

XI.

amarg nn-k da i-izzad am tisirt:
imendi ur i-idhiṛ,
awr(n) iga-t wul-inw!

Ta nostalgie me broie comme une meule [le ferait],
On ne voit guère de blé,
Mais farine mon cœur est.

XII.

a azwu, tekkid-d lǧerḃ:
ad ak-nini llah iεawn!
tekkid d i uḃbib-inw attayn!

O brise, tu viens de l'Ouest :
Je te dis : « Salut ! »
[Car] tu viens du côté où se trouve mon bien-aimé !

XIII.

a uccen, ali εari,
xf tizi, utat amrur !
unna ijeṛṛebn amarg d ad ac t-εawn.

Grimpe la montagne, chacal,
Va sur la cime et hurle ta peine !
Celui qui a éprouvé l'amour pleurera avec toi.

XIV.

ddut s lmehl, a wi-nn izizzil(n)
mani g tannim almu,
ha-n asawn da d awn-icard!

Allez-y doucement, vous qui courez
Partout où vous voyez de la verdure,
Une montée s'opposera à votre hâte !

XV.

meqqar ferǧent, sulnt ad i-nment;
iṭfar usidd tallest,
a bu ubrid n tḥellalt.

Même si ma destinée est torse, elle se redressera sans doute ;

La lumière suit [toujours] les ténèbres,
Ô toi dont le chemin est fait de mensonges !

XVI.

*a titrit d wayyur, nna d-ittmun,
is temmeejabm?
ayennax ay(d) nga d usmun-inw.*
Ô petite étoile, et toi, lune, qu'elle accompagne,
Vous plaisez –vous?
C'est ainsi que nous sommes, mon bien-aimé et moi.

XVII.

*a wa, cdix acanif gr ajjarn;
nekkint, dig-i ajnun n waggu
sg wadday c-annayx.*
Vois-tu, j'ai senti l'odeur du rôti chez le voisin;
Moi, je suis sous l'emprise du djinn de la fumée
Dès lors que je te vois.

XVIII.

*mc i-teğdeřt, illa rebbi d aħmil,
a(d) cm ig d tawtult,
ig-i d lbazz a(d) cm-kkatx*
Si tu me trahis, Dieu, qui est notre garant,
Te transformera en lièvre
Et moi en faucon, qui sans cesse, te persécutera.

XIX.

*rix-c, ur dmix anecti-d a(d) kⁿ id-iffğ ;
ha-n mmerbie iggufy asawn, tecca tixsi memmis ;
leib a ya : cuf abeřrem n luqqt !*
Je t'aime et ne m'attendais pas à un tel comportement de ta part;
Voici Oum-Rabia qui remonte la pente et la brebis a dévoré son
petit;
Ceci est inconvenant: vois ainsi les revers du temps!

XX.

ha-n ca ittinin idd ad iwwet nnayr s unzař,

ula tuly tagut εari :

mc iğdeṛ usmun, d a(d) tğli tafuyt s azal, ḍunnax.

Prends garde à ne pas dire qu'il pleuvra en janvier

Ou que la nuée sera au-dessus de la forêt :

Si mon bien-aimé me trahit, alors je pense que le soleil se couchera à midi.

XXI.

idd afr a(yd) ur ġur-un, a bu-ddelt,

mad ġas lxuf (d) tasa

a(yd) (a)c d yudr(n) s acal ?

Les ailes te manquent-elles, être sans dignité,

Ou est-ce seulement la peur et la lâcheté

Qui t'ont par terre rabaissé?

XXII.

ağurṛeb as nsawal,

ur idd lleġa a(d) mi tteggax tiġemmuṛa;

ġas idammen ay(d) allex.

La solitude me fait parler,

Ce n'est point d'un chant que je compose les recoins;

Je pleure du sang seulement.

XXIII.

ad ur c-isseeram lfeel add(a)-ac yizil :

ha-t llant lmeεšyyat nna da itterḥamn;

a ya mi nṛix ddan g^w ubrid ur t-nfien!

Ne compte pas sur ton acte même quand il est bon:

Vois-tu, il est des péchés qui sont source de clémence;

Que de gens ai-je vues suivre le droit chemin sans profit!

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	A	Dur	Cis	se	ra	ml	fe	la	Dac	yi	zil
2	ha	Tl	Lan	tl	mε	ši	Yat	Na	day	Tṛ	ḥamn
3	A	Ya	Min	zi	xd	dan	g ^w b	ri	dur	tn	fien

XXIV.

Ilig ar ġerresġ, ar aġ-ttuga tmeġrust;

(a)ssa g i-qđant wulli, ur yad da tteyawayġ.

Du temps que je sacrifiais des bêtes, on en sacrifiait en mon honneur;

Aujourd'hui que je n'ai plus de bétail, plus personne ne m'invite.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Li	gar	ġr	rs	ġa	ra	ġt	tu	gat	mġ	rust
2	Sa	ġiq	đa	nt	wu	Li	wr	ya	daT	ya	wayġ

XXV.

icca-tt wa ittetcan,

iddu-d ar tama-nw, isers iġšan;

nnan-i imeidan: ceggint!

Celui qui a l'habitude de manger l'a consommée

Et, près de moi, il est venu déposer les os;

Mes ennemis me dirent : "C'est bien toi [le coupable]"

XXVI.

ad ihdu řebbi ul ad iggan ġr wa nl(a)!

uma leeqqel yiwi-tn wadda ur iwilx.

Que Dieu inspire mon coeur pour qu'il dorme près de mon mari!

Quant à mon esprit, par celui que je n'ai pas épousé est ravi.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	A	dih	du	řb	bi	yu	la	di	Gan	ġr	wanl
2	U	mal	eq	ql	yi	wi	tn	wa	Daw	ri	wilx

XXVII.

Samħ-i, ġfeř-i, a řebbi, d is mezziyx,

a(d) k-eřux, đaex-c, a bab n tizza elanin!

bab n waskar(n), igan igenna d itran,

a mi tterx asmun, nna rix, ad iggan tama-nw.

Pardonne-moi, Seigneur, et absous-moi si, étant encore jeune,

[Tour à tour] je te désobéis et me sou mets à toi, patron des cols élevés !

C'est le Patron des plaines, qui a créé le ciel et les étoiles,
Que j'implore pour que mon bien-aimé se couche près de moi.

XXVIII.

a wayd itteddun, a řebbi, ddaw wacal

s ameddakk^{wel} :

anna xeddemn ad as t-ı̄awn !

Ô mon Dieu, si sous-terre je pouvais aller

Chez le bien-aimé

Et l'aider dans ce qu'il fait!

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	a	way	dit	td	du	na	řb	bi	Daw	wa	cal
2	sa	md	dak	la	Na	xd	dm	na	das	ti	ı̄awn

izlan

I.

unna nn-ı̄qgen ad immeğrağ xf wadda ı̄ra, řawln-as ;

řilat asmun am řjaj : gg^{wedx} ad iřreğ ur ittelřam !

Que celui qui sûrement aura des regrets traite avec douceur
son bien-aimé ;

Soignez votre ami comme du verre : je crains qu'il ne se brise
et ne puisse être réparé !

II.

ad qeşşerř, a mma-nw, ddunit ur tdam;

a xemmemř, a bba-nw, leirit ayd gan.

Je jouirai, ô mère, car éternelle la vie n'est ;

J'ai réfléchi, ô père, simple apparence elle est.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
a	dq	Sr	xa	Man	wd	du	ni	tu	rt	dam
a	xm	mm	xa	Ban	wl	ei	ri	ta	yd	gan

III.

*ixelf uġanim waxxa ittujeddar,
sul imuzaḡ al da ttayr(n) imenza.*

Le roseau se renouvelle, même s'il a été calciné,
Les plants tardifs seront sûrement plus grands que les précoces.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
i	xl	fu	ga	nim	wa	Xa	yt	tu	jd	dar
su	li	mu	za	ḡal	da	Ta	yr	ri	mn	za

IV.

*unna c-isġan, a lemlih, waxxa da c-yakk(a), a leġla :
mc ira lbié, izzenz-it ; mc yit-iny, ur iḡeccim.*

Celui qui achète la qualité n'a pas à se soucier du prix fort :
La revente est assurée ; et s'il monte dessus, il n'a point honte.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
u	Na	Cis	ga	na	Lm	lih	wa	Xa	dac	ya	Ka	lg	la
m	ci	Ral	bi	ei	Zn	zit	mc	yi	tin	yu	ri	hc	cim

Références bibliographiques

- BOUNFOUR, Abdellah. 1999. *Introduction à la littérature. 1- La poésie*. Paris-Louvain : Editions Peeters.
- BOUNFOUR, Abdellah. 2007. Genres et statut des textes. Actes du colloque international sur la *Typologie poétique amazighe traditionnelle*. Rabat : publications de l'IRCAM
- DROUIN, Jeanine. 1975. *Un cycle hagiographique dans le Moyen Atlas marocain*. Paris : Publications de la Sorbonne-Imprimerie Nationale. C'est une thèse de 3^{ème} cycle soutenue à Paris 5 en 1971
- JOUAD, Hassan. 1995. *Le Calcul inconscient de l'improvisation. Poésie berbère : rythme, nombre et sens*. Paris-Louvain : Ed Peeters.
- KICH, Aziz. 2007a. *Le Passage de l'oral à l'écrit en poésie tamazight. Les voies d'une parole en devenir*. Thèse de Doctorat d'Etat. Marrakech : Université Cadi Ayyad, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines.
- KICH, Aziz et al. 2007b. *Anthologie de la poésie amazighe traditionnelle*. Rabat : publications de l'IRCAM
- MAMMERI, Mouloud. 1969. *Les Isefra. Poèmes de Si Mohand-ou-Mhand*. Paris : Librairie François Maspéro.
- PEYRON, Michaël. 1993. *Isaffen ghanin (Rivières profondes). Poésies du Moyen Atlas Marocain*. Casablanca : Wallada.
- ROUX, Arsène. (2002). *Poésies berbère de l'époque héroïque. Maroc central (1908-1932)*. Edition établie par Michael Peyron. Edisud/ « Bilingues ».
- ROVSING OLSEN, Miriam. 1997. *Chants et danses de l'Atlas (Maroc)*. Paris : Cité de la musique / Actes Sud.
- Typologie poétique amazighe traditionnelle*. Ed. scientifique Aziz KICH. 2007. Actes du colloque international organisé le 30 septembre et le 1 octobre 2005. Rabat : publications de l'IRCAM

**Didactique du texte littéraire en amazigh
Etude des manuels de 3^{ème} et 4^{ème} années
du cycle moyen en Algérie**

Mohand Akli SALHI

Département de langue et culture amazighes
Université Mouloud Mammeri. Tizi-Ouzou (Algérie)

Nous tentons dans cet article de formuler un ensemble de remarques relatives à l'enseignement du texte littéraire en langue amazighe (variante kabyle). Il est notamment question de mettre en lumière l'esprit (orientation théorique et choix méthodologique) avec (dans) lequel le texte littéraire est enseigné et de dire les grandes caractéristiques et l'articulation de cet enseignement. Pour cela une discussion préalable, relative au type d'enseignement choisi, est proposée au début de cet article. Ensuite, interviendront les remarques sur les efforts de didactisation des textes (choix et exploitation) et la démarche de l'enseignement (organisation et exercices)¹⁰¹.

Le choix des manuels de 3^{ème} et de 4^{ème} années¹⁰² du secondaire se justifie par le fait que l'essentiel de l'enseignement littéraire se produit durant ces deux niveaux. Avant, en 1^{ère} et 2^{ème} années, les textes ne sont utilisés que comme des supports, essentiellement, pour les développements grammaticaux ou comme des supports de lecture¹⁰³.

¹⁰¹ En plus de celles contenues dans la troisième colonne du tableau n° 3 en annexe, nos propositions et suggestions sont données en notes en bas de page (notamment les notes n° 5, 15, 17, 18 et 19).

¹⁰² Ces manuels font partie de la deuxième génération de manuels officiels. Les manuels (d'enseignement ou de lecture) de la première génération étaient rejetés par l'ensemble des enseignants. Pour palier au manque de manuels, ces enseignants ont dû s'organiser pour confectionner des brochures qui les aideront dans leur mission.

¹⁰³ Les programmes de lycée ne sont pas étudiés ici pour des raisons de méthodologie. Deux logiques différentes sont à l'origine de la confection des manuels propres à chaque palier (moyen et secondaire). Alors qu'au cycle moyen on utilise l'approche par compétence, combinée à la pédagogie de projet, au cycle secondaire, on opte pour la division en chapitre orientée par la typologie discursive. Il y a lieu de noter que chaque palier possède sa propre équipe (appelée Groupe Spécialisé de Discipline (GSD)) chargée de la confection des manuels. La constitution de ces deux équipes obéit à des impératifs plutôt de proximité des

Enseignement du texte littéraire ou enseignement de la littérature ?

Cette question ne relève pas de la spéculation gratuite. Au contraire, elle nous renseigne sur l'esprit de cet enseignement. Opter pour l'une des deux orientations implique des choix concrets relatifs à la finalité, à la démarche de cet enseignement, aux exercices à pourvoir et à la terminologie à employer.

En effet, opter pour un *enseignement du texte littéraire* c'est s'inscrire dans une perspective structurale. L'accent y sera mis sur le fonctionnement du texte dans son immanence et l'étude de ses structures. Les types d'exercice seront réfléchis, pour des raisons de logique didactique, en fonction de cette perspective. Les exercices d'écriture (suivant des schémas préétablis) ou les questions liées aux modalités formelles du texte prennent toute leur valeur ici. Par ailleurs, les règles à enseigner, les questions de lecture et de compréhension et les exercices qui accompagnent les textes sont également orientés sur les aspects immanents du texte. On tente de focaliser l'attention des élèves sur les structures des textes, les instances d'énonciation, le type de narrateur, les champs lexicaux et sémantiques et les isotopies.

Par contre, *enseigner la littérature* c'est prendre en charge les éléments relatifs aux aspects institutionnels et sociologiques du fait littéraire tels que l'organisation et le fonctionnement de ce dernier et de son histoire. Cette perspective peut se concrétiser entre autres par l'option biographique des textes, la description des genres et des types littéraires (de poésie ou de prose), l'évolution des genres et des textes (tradition et modernité). Elle est la perspective qui prendrait mieux en charge la culture de la langue et de la littérature enseignées. Opter donc pour l'une ou l'autre de ces deux perspectives c'est imposer inévitablement une démarche particulière à l'enseignement du fait littéraire.

membres de chaque équipe : l'équipe du cycle moyen est composée des éléments de la wilaya (département) de Tizi-Ouzou, celle du cycle secondaire est composée des éléments de la wilaya de Béjaïa. Les deux groupes sont sous l'égide du Ministère de l'Education Nationale (MEN). La coordination entre les deux équipes n'est pas assurée. Ce qui crée un problème immense lié à la progression des enseignements du cycle moyen au cycle secondaire.

A la perspective immanentiste correspondrait une démarche plus théorique. Cette dernière consiste à prodiguer un enseignement théorique (de valeur universelle) visant à améliorer la compétence de l'élève. On présente à l'élève un savoir (les rôles actantiels des personnages, les instances et la progression de la narration, la typologie discursive, etc.) lui permettant de lire des textes. Ce savoir est, d'abord, formalisé dans des règles concises (relatives à la narration, à la description, aux types de narrateur, aux aspects de l'intrigue, etc.), puis, suggéré dans certaines questions (plutôt rares) constituant l'essentiel de l'opération de compréhension du texte et, ensuite, sollicité dans les exercices notamment de production écrite. Cette démarche nécessite, dans le cas amazigh, un grand effort dans l'opération de didactisation des savoirs. Le premier niveau dans cette dernière est la confection de terminologies qui nommeraient les notions enseignées¹⁰⁴.

L'autre perspective, historico-institutionnelle, est plus empirique. Sa démarche consiste à découper de l'ensemble de l'activité littéraire, telle qu'elle s'est produite ou telle qu'elle est en train de se produire, des tranches de connaissances dans le but de les enseigner aux élèves par le truchement des options biographique, typologique et historique par exemple¹⁰⁵. Le type d'enseignement est, dans ce cas, volontairement de l'ordre de la réappropriation et de l'accumulation culturelles. Si la perspective immanentiste permet de stimuler et d'alimenter l'imagination créative de l'élève (par l'acquisition des techniques textuelles)¹⁰⁶, la perspective historico-institutionnelle a l'avantage de prendre en considération prioritairement l'environnement culturel et historique de l'élève¹⁰⁷.

¹⁰⁴ Une étude de la terminologie littéraire est proposée dans (Salhi, à paraître).

¹⁰⁵ Il y a lieu cependant de réfléchir ce découpage dans une logique de progression didactique qui prendrait en charge plusieurs paramètres à savoir, entre autres, l'âge de l'élève, l'inscription historique de la connaissance à enseigner et l'articulation de cette connaissance avec d'autres types d'enseignement (thématique, structural, etc.).

¹⁰⁶ Notamment par le biais des différents types d'exercices d'écriture (voir plus loin).

¹⁰⁷ L'enseignement scolaire sera dans ce cas le prolongement de la cellule familiale en particulier et de la société en général.

Ceci dit, ces perspectives ne sont pas exclusives. En tous cas, elles ne devraient pas l'être. L'articulation de ces deux perspectives est possible et souhaitée. Une meilleure conception didactique du fait littéraire devrait être pensée dans le sens de garantir une accumulation progressive de connaissances (universelles et locales) tout en stimulant l'intelligence, la curiosité et la créativité de l'élève.

L'examen des deux manuels soumis à l'étude révèle que le groupe chargé d'élaborer les programmes d'enseignement de la langue amazighe a opté, en ce qui concerne le fait littéraire, pour la perspective immanentiste. C'est-à-dire qu'il a proposé un *enseignement des modalités du texte littéraire*, notamment du texte narratif¹⁰⁸. Ce choix apparaît à plusieurs niveaux. Il se lit d'abord dans la matière théorique didactisée, et ensuite dans la sélection des textes et les types d'exercice proposés.

Les raisons de ce choix sont à rechercher dans les directives et les objectifs de l'enseignement par compétence, notamment dans ses aspects textuels (option du Ministère de l'Éducation Nationale). Dans la préface du manuel de la 4^{ème} année, on peut lire que « ce manuel, tout comme ceux qui l'ont précédé, est élaboré suivant l'approche par compétence ; il contient des connaissances qui permettront à l'élève *de maîtriser mieux les formes du discours* » (p. 5, traduit et souligné par nous)¹⁰⁹. Dans la même préface, tout comme dans celle du manuel de la 3^{ème} année, ses auteurs exposent les compétences recherchées dans l'enseignement tout en expliquant pourquoi ils reprennent, respectivement en 3^{ème} et 4^{ème} années, l'enseignement du récit.

Par ailleurs, l'état de la recherche en littérature kabyle ne permet pas d'entreprendre un enseignement historique et institutionnel conséquent. A

¹⁰⁸ L'enseignement du texte poétique est plus au moins négligé dans les deux manuels. La présence de plusieurs poèmes ne se justifie que comme support. On a, cependant, tenté d'y amorcer une lecture thématique.

¹⁰⁹ « *Adlis-agi, am wid i t-izwaren yebna yef tesnedwelt s usenfar ; yegber timussniwin ara yefken unelmad ayen swayes ara iqetṭeb ugar talyiwin n yinaw* ».

Dans la préface du manuel de la 3^{ème} année, on peut lire presque la même préoccupation : « *Adlis-agi, am win n Useggas wis sin, yers yef tesnedwelt s usenfar. Yal asenfar yeddes d tigezmin. Yal tagzemt ad tessiweḍ anelmad yer yiwet n tezmert taddayt. Yal tazmert taddayt tbennu s yeswan n ulmad* » (p. 3).

titre d'exemple, on manque terriblement de monographies sur les genres et les agents littéraires traditionnels (de poésie ou de prose), de présentations biographiques des auteurs, de recensements bibliographiques (notamment pour la littérature dite moderne), etc. Autant dire que la recherche en littérature kabyle est restée loin des préoccupations de la problématique de l'enseignement et doit désormais s'orienter, au moins d'une manière partielle, vers les questions de l'école¹¹⁰.

Les types de textes et les niveaux de didactisation

Etant donné que l'option d'enseignement choisie est l'approche par compétence, dont l'un des objectifs est d'amener l'élève à maîtriser des structures du discours, les textes sont sélectionnés suivant leurs propriétés discursive et structurale. A un savoir (universel ?) à enseigner (les rôles actantiels ou les caractérisations du personnage par exemple), on cherche des textes qui, d'une manière ou d'une autre, l'actualisent et lui donne forme. Les textes choisis ne sont que des exemples d'application pour ce savoir. Ainsi, l'enseignement proposé procède d'une manière déductive. C'est pour cette raison essentiellement que les textes de l'oralité littéraire traditionnelle sont rares dans les deux manuels (seulement trois textes qu'on peut considéré comme contes et un seul poème). C'est pour la même raison également que l'essentiel de l'enseignement du récit (notamment les modalités du descriptif, du narratif et du discours rapporté entre autres) est fait en s'appuyant sur des textes traduits (Mammeri et Mérimée).

Les textes sont abondant (plus de trente textes¹¹¹ dont une vingtaine de poèmes¹¹²) et variés (prose, poésie et traduction). Les efforts les plus perceptibles et les plus louables dans les deux manuels résident dans la

¹¹⁰ Le malaise est encore plus important pour l'explication et l'enseignement des nouveaux textes et genres (notamment le roman, la nouvelle et le théâtre). Déjà au niveau de la recherche, on commence à peine à les étudier.

¹¹¹ Le texte Mateo Falcone de Mérimée est adapté en kabyle et présenté en huit parties dans le manuel de 4^{ième} année. Chaque partie constitue une séance à part dans le déroulement de l'enseignement du narratif (voir l'annexe, les premières colonnes de chaque tableau).

¹¹² L'essentiel de cette catégorie de textes est composé de poèmes appartenant soit à l'oralité médiatisée (Ait Menguellat, Ferhat, Matoub, Zeddek, Si Moh) soit à la poésie écrite initialement mais chantée par la suite (Mohya, Kezzar, Muheb, Mezdad, Hadjira Oubachir)

préparation de ces textes à l'enseignement¹¹³. La didactisation de ces textes et du savoir touchent plusieurs niveaux : l'amazighisation, la vulgarisation et la structuration des savoirs. En effet, un grand effort est fourni dans la délicate et difficile opération d'amazighisation des savoirs. Cette opération ne se limite pas, comme certains le croient, à l'établissement des terminologies susceptibles de véhiculer des contenus précis et conceptuels mais encore de situer ces derniers dans des contextes adéquats, de les décrire, de les expliquer et les exemplifier en utilisant une langue compréhensible qui échapperait à la banalité du parlé quotidien. Le véritable enjeu dans cette opération est, sur le plan proprement linguistique, d'éviter les calques syntaxiques, de mesurer l'utilisation de la néologie et d'opérer la nécessaire rupture qu'exige toute langue scientifique par rapport à la langue quotidienne, et, sur le plan textuel, d'assurer la cohésion et la cohérence du texte¹¹⁴ (la progression et la gradation thématique). La tâche est très ardue mais pas impossible¹¹⁵. Les rédacteurs des deux manuels sont conscients de ces épineuses questions¹¹⁶.

Par ailleurs, la vulgarisation du savoir traduit ou adapté en kabyle est perceptible dans les efforts réalisés dans le sens de faciliter et d'hierarchiser,

¹¹³ Il y a lieu de signaler ici qu'il y a délibérément, chez certains, une volonté de passer sous silence, tout l'effort, aussi modeste soit-il, réalisé particulièrement dans les manuels actuels et plus généralement dans la jeune et difficile dynamique d'aménagement linguistique (qui se fait généralement en dehors des institutions de l'Etat) de la langue amazighe. Loin de toute capitalisation démesurée et de toute polémique improductive et stérilisante, il est de bon sens de soumettre ce qui est réalisé jusqu'à présent à des critiques objectives et constructives et de proposer les voies et moyens à même d'améliorer l'enseignement de la langue amazighe.

¹¹⁴ Les questions, entre autres, des mises en relief thématiques et des reprises anaphoriques poseraient beaucoup de problèmes pour la rédaction en amazigh si elles sont pensées en dehors des possibilités qu'offre cette langue. La solution de facilité, pratiquée généralement d'une manière inconsciente, est de calquer sur les langues de documentation (arabe mais surtout le français).

¹¹⁵ Il est désormais nécessaire d'engager la linguistique amazighe dans de nouvelles perspectives qui prendraient en charge la grammaire textuelle et les aspects pragmatiques. Par ailleurs, il faut également multiplier les études sur les questions de syntaxe.

¹¹⁶ Quelques membres rédacteurs, dont certains interviennent d'une manière non officielle, travaillent depuis longtemps, dans le cadre universitaire, sur les problématiques de l'expression moderne de la langue kabyle.

d'une séance à une autre et d'un cours à autre, l'enseignement. De même, la structuration et mise en relief de ce savoir se fait à travers les règles (notamment dans la rubrique *ad cfuy*) et les différents types d'exercice particulièrement ceux d'écriture.

La matière théorique enseignée

Dans l'enseignement du narratif, on a mis l'accent, en 3^{ème} année, sur la structure triadique (début – transformation – fin) et sur le fonctionnement actantiel du récit. On s'est attaché en fait à décrire le déroulement narratif du récit, de mettre en lumière le rôle que joue chaque personnage dans l'histoire. C'est ainsi que les séances d'enseignement sont organisées suivant le moment du récit : commencement – milieu – fin. Chaque moment est expliqué, exemplifié et constitue par la suite l'objet d'un exercice de production écrite. On s'est attelé également à expliquer la valeur narrative du schéma actantiel (tel que dégagé par Greimas) et à définir les actants¹¹⁷. Par ailleurs, l'enseignement du descriptif prend forme dans l'explication des modalités notamment du portrait et du paysage¹¹⁸.

L'enseignement du texte littéraire de la 4^{ème} année s'inscrit dans la continuité de celui de la 3^{ème} année. On y reprend la même perspective en l'augmentant de nouveaux éléments (type et position du narrateur, présentation des personnages et de l'espace, constitution de l'intrigue, etc.). Les tableaux donnés en annexe présentent la structuration de l'enseignement du récit¹¹⁹. Pour mieux encadrer l'objet de l'enseignement de chaque séance et de mieux circonscrire son objectif¹²⁰, les auteurs des deux manuels ont prévu une rubrique intitulée *ad cfuy* dans laquelle ils définissent, catégorisent et spécifient l'objet de la séance (ou du cours). Cette rubrique

¹¹⁷ Cette partie d'enseignement gagnerait beaucoup en clarté et en consistance si elle intègre également le modèle fonctionnel (qualification du héros – actions de quête d'objet de valeur – glorification du héros) qui permet de prendre en charge l'explication du déroulement narratif de l'histoire en relation avec les (types de) personnages.

¹¹⁸ Il est intéressant d'accompagner cette lecture du descriptif par la distinction des types de caractérisation (directe / indirecte) notamment en ce qui concerne le personnage.

¹¹⁹ Des suggestions allant, nous l'espérons, dans le sens de l'amélioration de cet enseignement sont données dans le troisième tableau de l'annexe.

¹²⁰ Pour rappel, il s'agit d'améliorer la compétence narrative de l'élève que se soit au niveau de la lecture ou au niveau de l'écriture.

est marquée typographiquement par un encadré de couleur différente. Tout le contenu de cette rubrique constitue des règles à assimiler, à pratiquer et à reproduire.

Les types d'exercices

Deux types d'exercice sont à distinguer dans les deux manuels : exercices de compréhension et d'interrogation orale et exercices de production écrite. Dans le premier type, on relève deux sortes de questions. La première sorte est orientée vers la saisie du thème (du texte) et le sens des mots, des phrases et des expressions (dont certaines sont figées). Elle constitue la tendance lourde¹²¹. C'est ainsi que l'élève est sollicité pour extraire, entre autres, les isotopies et des champs sémantiques du texte et de réaliser des rapprochements synonymiques et thématiques. L'autre sorte de questions s'inscrit dans l'ordre immanentiste qui consiste à interroger l'élève sur la structure du texte. L'interrogation concerne notamment, entre autres, la position du narrateur, l'action du personnage ou l'implication d'une action ou d'un choix descriptif sur la suite du récit.

L'autre type d'exercice, celui relatif à la production écrite¹²², se subdivise en trois sous-types :

1- Exercice d'écriture balisée

Les instructions données à l'élève concernent la manière d'écrire. L'élève est tenu de produire un texte (un récit) ou la fin d'un texte suivant un schéma établi. On lui fournit la technique qu'il doit utiliser (obligation d'un type de narrateur par exemple).

2- Exercice d'écriture semi-contrôlée

L'instruction d'écriture (objet de contrôle) ne concerne qu'une partie de l'exercice. En effet, l'élève est tenu de suivre une seule instruction (écrire un dialogue par exemple) ; il est cependant libre d'écrire comme il veut en dehors du passage qui fait objet de l'instruction.

¹²¹ Pour une idée globale, il faut se rapporter au deuxième tableau (structuration de l'enseignement du récit) donné en annexe.

¹²² Pour plus de précisions voir le deuxième tableau donné en annexe.

3- Exercice d'écriture imaginative

Dans ce type d'exercice, l'élève ne reçoit pas d'instruction d'écriture particulière. Il est libre d'écrire comme bon lui semble. Seules son imagination et ses compétences (linguistique, narrative, littéraire, etc.) constituent les balises pour son écriture.

En guise de conclusion

A travers ces quelques remarques sur l'enseignement (en kabyle) du texte littéraire en Algérie, on aura compris que l'expérience engagée est stimulante. Toutefois, on y observe certaines lacunes auxquelles il y a lieu d'apporter des solutions adéquates. Cet enseignement gagnerait certainement en consistance si des connaissances socio-littéraires proprement kabyles, et plus généralement amazighes, y sont introduites. Il y a lieu également, étant donné l'option choisie, de renforcer les questions de compréhension et d'interrogation orale par celles relatives aux aspects structuraux des textes et de les équilibrer avec les questions abordant le thème.

Annexe

Structure de l'enseignement de la nouvelle donnée dans le manuel de la 4^{ème} année.

Cette nouvelle est présentée en 8 extraits :

Texte	Objet du cours	Objectif
Tigzirt n tafukt (1)	Présentation des personnages et de l'espace	Connaissance des constituants du début de la nouvelle
Gelden (2)	Description du personnage Gelden	* Idem * définir la nouvelle
Inebgi n tmara (3)	Les indices de l'évènement + l'évènement qui provoque le changement de situation	Connaître la valeur de l'évènement dans la construction de l'intrigue
Imestal, ðefren-d Megdal (4)	Idem	Idem
Yaɣmur yebɣa ad d-yesqir Ireg (5)	L'intrigue (sommets narratifs)	Saisir le moment culminant de l'histoire
Ireg yexdeɛ (6)	Idem	Idem
M d-yuyal Gelden 7	Dénouement et fin de l'histoire	Saisir la chute de la tension narrative
Nnif aseɣtaf (8)	Idem	Idem

Texte	Questions	Exercices (d'écriture)
Tigzirt n tafukt (1)	Quest. relatives aux personnages, à la description de l'espace et au type de texte (descriptif)	
Gelden (2)	Quest. sur la description du personnage et distinction de la nouvelle du conte	
Inebgi n tmara (3)	Quest. sur l'état de l'élément provocateur du changement + possibilité d'actions nouvelles	
Imestal, defren-d Megdal (4)	Beaucoup de quest. suggèrent les antécédents et les conséquences des séquences narratives	Ecriture (orientée) d'un récit contenant un dialogue (non encadré)
Yaymur yebya ad d-yesqir Ireg (5)	Seule q. 8 a une implication narrative (succession des états)	
Ireg yexdee (6)	Quest. 7 et 8 ont une valeur didactique (construction narrative)	Reprise et réécriture du récit produit en (4) en l'augmentant par d'autres séquences narratives et description (instructions sur la description)
M d-yuyal Gelden (7)	Quest. 4 à 8 importantes pour la suite et la compréhension de l'histoire	
Nnif aseṭṭaf (8)	Aucune quest. ne porte sur l'aspect narratif de cette séquence	Reprise et réécriture du récit produit en (4) et (6) en l'augmentant par d'autres séquences et dialogue (instructions sur le dialogue et les actions)

Texte	Matière théorique	Suggestions
Tigzirt n tafukt (1)		* Le rapprochement de la nouvelle du conte peut induire en erreur notamment si on établit une comparaison plate au niveau structural * Définir aussi la nouvelle par rapport au roman
Gelden (2) 2	Définition de la nouvelle par comparaison au conte	Etoffer la définition par des exemples de la littérature kabyle pour favoriser et encadrer la lecture
Inebgi n tmara (3)		Orienter un peu plus les questions sur les aspects narratifs
Imestal, defren-d Megdal (4)	Mise en intrigue (causes et conséquences + travail de vraisemblance)	Idem (notamment la q. 11)
Yaymur yebya ad d-yesqir Ireg 5		
Ireg yexdee (6)	L'importance de l'évènement dans la construction de l'intrigue	Mettre l'accent sur le repérage du moment culminant de l'intrigue (ce moment détermine la suite du récit)
M d-yuyal Gelden (7)		Accentuer l'aspect narratif des questions 4 à 8
Nnif aseṭṭaf (8)		Mettre l'accent sur les conséquences de certaines actions (valeur narrative)

Références bibliographiques

- Adlis-iw n tmaziyt : aseggas wis 3 n Ulmud Alemmas, ONPS, 2005.
- Adlis-iw n tmaziyt : aseggas wis 4 n Ulmud Alemmas, ONPS, 2006.
- Chaker Salem, 2005, « Le berbère : de la perspective linguistique à l'enseignement d'une langue maternelle », *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement : le cas de la langue amazighe*, (dir. Marielle Rispaï en collab. Avec Nora Tiziri), l'Harmattan, Paris, pp. 167-175.
- Dumortier J-L., 1989, *Ecrire le récit*, De Boeck-Duculot, Bruxelles, Paris, Louvain-la Neuve.
- Dumortier J-L., Plazanet Fr, 1990, *Pour lire le récit*, De Boeck-Duculot, Bruxelles, Paris, Louvain-la Neuve.
- Fossion A., Laurent J.-P., 1981, *Les lectures nouvelles : linguistique et pratiques textuelles*, A. de Boeck, Bruxelles; J. Duculot, Paris.
- Papo E., Bourgain D., 1989, *Littérature et communication en classe de langue : Une initiation à l'analyse du discours littéraire*, Hatier, Paris.
- Rispaï Marielle (dir. en collab. Avec Nora Tiziri), 2005, *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement : le cas de la langue amazighe*, l'Harmattan, Paris.
- Salhi Mohand Akli, 2005, « Le texte narratif dans l'enseignement du kabyle : étude de deux manuels de lecture », *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement : le cas de la langue amazighe*, (dir. Marielle Rispaï en collab. Avec Nora Tiziri), l'Harmattan, Paris.
- Salhi Mohand Akli, à paraître, « Néologie (métalangage) et enseignement de la littérature berbère (kabyle) », communication présentée au 4. *Bayreuyh-Frankfurter-Leidener kolloquium zur Berberologie*, Frankfurt, du 22 au 23 septembre 2006.
- Salhi Mohand Akli, à paraître, *Amawal n tsekla* [=Lexique littéraire], [Tizi-Ouzou].
- Vigner Gérard, 1979, *Lire : du texte au sens : éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, CLE international, Paris.

Introduction de la langue amazighe dans les cursus scolaires : état des lieux

Bouazza MADOUCH

MEN - Rabat

La rentrée scolaire 2005/2006 est caractérisée par l'arrivée de l'intégration de la langue Amazighe dans les cursus scolaires à la troisième année de l'enseignement primaire. La présente communication essaie de donner quelques éclairages sur le processus de cette intégration : difficultés, contraintes et perspectives d'avenir.

L'expérience accumulée pendant les trois années écoulées d'enseignement de la langue Amazighe ne permet pas encore de parler de l'évaluation de l'introduction de la langue Amazighe dans les cursus scolaires. L'évaluation d'un processus aussi complexe que l'introduction d'une langue, qui était jusqu'à ces dernières années une langue orale, peut donner des résultats pervers car les conditions d'une évaluation d'un tel processus ne sont pas encore réunies. C'est dans cette optique qu'il vaut mieux éviter ce risque et parler plutôt d'état des lieux que d'évaluation.

1-Fondements

L'intégration de l'enseignement de la langue Amazigh dans les cursus scolaire s'appuie essentiellement sur les fondements suivants :

- le discours du 20 Août 1994 de feu sa Majesté le Roi Hassan II, que Dieu ait son âme ;
- le discours de sa Majesté le Roi Mohamed VI le 30 Juillet 2001 ;
- le discours de sa Majesté le Roi Mohamed VI à Ajdir le 17 Octobre 2001 ;
- le Dahir 1-01-299 du 2 Rajab 1421 (17 Octobre 2001) portant promulgation de la loi de création de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM) ;
- la Charte Nationale d'Education et de Formation ;
- la convention de partenariat entre le Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse et l'IRCAM en matière d'enseignement de la langue amazighe.

2. Actions entreprises

La préparation du lancement de du processus d'intégration de la langue amazighe dans les cursus scolaires a été précédée par l'élaboration de nombreux documents pédagogiques, supports didactiques et un plan de formation couvrant la période s'étalant entre Septembre 2003 et Septembre 2008. Ce plan présente un chronogramme détaillé pour l'élargissement du réseau des écoles concernées par l'enseignement de la langue Amazigh jusqu'à sa généralisation progressive, à l'horizon de Septembre 2008.

Dans le cadre de la préparation des sessions de formation, un corps professoral a été constitué pour la formation, aussi bien des encadrants que des enseignants. Il est composé de plus de 40 enseignants chercheurs dans les domaines linguistiques, historiques, civilisationnels et culturels de la langue Amazigh. Ces enseignants chercheurs exercent à l'IRCAM et dans les diverses facultés des lettres et des séances humaines de 5 universités marocaines. Les premiers travaux de formation ont été inaugurés par une session de formation à Rabat le 30 Juin 2003 et le 1^{er} Juillet 2003 au profit d'environ 100 inspecteurs de l'enseignement primaire amazighophones. Leurs tâches consistent à assurer l'encadrement pédagogique et le suivi de l'enseignement de la langue Amazigh dans leurs circonscriptions d'inspection. Cette session a été encadrée et animée par les membres du corps professoral susmentionné. Une autre session a été organisée au profit des enseignants dans 9 centres régionaux entre le 7 Juillet 2003 et le 18 Juillet 2003 à laquelle ont assisté 860 enseignants sur les 1090 inscrits et convoqués.

En préparation à la rentrée scolaires 2004/05, des sessions de formation ont été organisées au profit de 236 inspecteurs entre le 26 et le 29 juin 2004 dans 3 centres à savoir Agadir, Meknès et Nador. Une autre formation a été organisée par l'IRCAM les 3 et 4 Septembre 2004 au profit de 49 inspecteurs.

La note ministérielle N° 82 du 20 juillet 2004 a été adressée aux Académies Régionales d'Education et de Formation (AREF) dans laquelle il leur a été demandé d'organiser trois sessions de formation portant sur l'enseignants de la langue amazighe : la première en Septembre 2004; la seconde en Novembre 2004; et la troisième en Avril 2005. Ces sessions sont encadrées par des inspecteurs amazighophones ayant bénéficié de

formations encadrées par des enseignants chercheurs linguistes et littéraires de l'IRCAM et des universités marocaines.

2.1. L'approche d'intégration adoptée

Il a été convenu de commun accord entre le Ministère et l'IRCAM d'adopter le principe de la progression régulière suivante :

- élargir progressivement l'enseignement de la langue Amazigh d'un niveau à un autre, en commençant par un nombre limité d'écoles primaires (environ 5% de l'ensemble des écoles primaires) pour mieux maîtriser le début du processus d'introduction la langue amazighe dans l'enseignement primaire jusqu'à la couverture totale de tous les niveaux de l'enseignement primaire ; Couvrir progressivement toutes les délégations du royaume en choisissant les enseignants amazighophones les plus motivés et ayant manifesté leur volonté de vouloir enseigner la langue amazighe ;
- choisir plus d'écoles dans les provinces où la langue Amazigh prédomine plus que dans les autres provinces où il y a homogénéisation des populations amazighophones et arabophones ;
- augmenter de 20% annuellement de l'ensemble des écoles primaires à partir de Septembre 2004 ;
- assurer la formation des enseignants de la langue amazighe au primaire en leur donnant un corpus de modules de formation en linguistique et en littérature amazighe, en écriture Tifinagh, en histoire, civilisation et culture amazighe du Maroc, d'une part, et en formant des inspecteurs amazighophones de l'enseignement primaire pour dispenser l'encadrement pédagogique des enseignants en classe et à travers des activités hors classe ;
- réserver un curriculum pour la langue amazighe au primaire et élaborer des manuels scolaires pour élèves et des guides pédagogiques correspondants pour les enseignants tout en soumettant l'apprentissage de l'amazighe aux mêmes normes d'évaluation que les autres unités didactiques ;
- réserver un volume horaire hebdomadaire de 3 heures à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue amazighe dans tous les niveaux de l'enseignement primaire.

3. Perspectives du développement de l'enseignement de la langue amazighe

3.1. Programme d'extension de l'enseignement de la langue amazighe

Le chronogramme prévu pour l'extension progressive de la l'enseignement de la langue amazighe entre septembre 2003 et septembre 2009 est résumé dans le tableau 2, ci-dessous.

3.2. La rentrée scolaire 2006 – 07

Dans le cadre de la préparation de la rentrée scolaire 2006 – 07, une note ministérielle a été adressée aux Académies Régionales d'Education et de Formation et aux délégations provinciales dans laquelle il leur a été demandé, à l'instar des années précédentes, de proposer des inspecteurs et des enseignants amazighophones motivés et désireux renforcer les staffs d'encadrement et d'enseignement de la langue amazighe, ainsi que la liste des écoles où ces enseignants exercent. L'élargissement du réseau des écoles concernées par l'enseignement de la langue Amazighe s'effectue verticalement pour toucher des niveaux supérieurs (la quatrième année de l'enseignement primaire pour l'année scolaire 2006 – 07) et horizontalement pour toucher d'autres écoles et classes qui n'étaient où l'Amazigh ne s'enseignait pas. D'après les données reçues jusqu'à présent, le réseau des écoles sera renforcé de plus de 1150 nouvelles unités scolaires, de 4104 nouveaux enseignants et d'environ 57 nouveaux inspecteurs de l'enseignement primaire.

4. Les contraintes

Insuffisance de la période réservée à la formation aussi bien des inspecteurs que des enseignants. La cause majeure étant l'insuffisance du nombre d'encadrants à l'IRCAM qui doivent consacrer plus de temps aux activités d'encadrement des sessions de formation si l'on veut pallier cette contrainte. Cette contrainte sera dépassée par :

- l'introduction des modules de la langue Amazighe dans la formation initiale des élèves maîtres dans les centres de formation des instituteurs ;
- la création d'une filière langue et littérature Amazighe dans les universités ; l'accumulation de l'expérience des 236 inspecteurs Amazighophones du primaire ;
- la constitution récente d'un groupe d'universitaires linguistes spécialisés dans la langue Amazighe disposés à intervenir pour encadrer les sessions de formation au niveau des Académies régionales d'éducation et de formation (AREF) ;

- la production de nombreux documents pédagogiques et supports didactiques par l'IRCAM et le MEN.

Une autre contrainte réside dans le financement des activités de formation à l'enseignement de la langue amazighe. Quoique le budget de la formation continue est répartis sur les AREF, l'octroi d'un budget pour la formation à l'enseignement de la langue et à la littérature amazighe au niveau central pourrait mettre fin aux problèmes inhérents à la formation des inspecteurs et des enseignants. La mobilité des enseignants et le nombre insuffisant des enseignants volontaires constituent également une contrainte dans certaines écoles.

الفاعل ورتبة مكونات الجملة
في تعليم اللغة الأمازيغية
رشيد لعبدلوي
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

1 - تقديم

نتناول في هذا المقال إشكالية الرتبة في اللغة الأمازيغية وطبيعة العنصر الذي يشغل وظيفة الفاعل ودورها في تعليم تركيب اللغة. انطلاقا من أن تعليم أو معرفة رتبة مكونات الجملة للغة من اللغات سيساعد المتعلم على فهم العلاقات بين هذه المكونات وتكوين جمل سليمة من جهة ويفتح له المجال أمام تعلم تركيب هذه اللغة وتمييز مختلف الأساليب اللغوية التي تتوفر عليها تلك اللغة من جهة أخرى. كما تتجلى أهمية هذا الموضوع من كون أغلب الدراسات التي تناولت البنية التركيبية للغة الأمازيغية تجعل في مقدمة القضايا التي تعالجها إشكالية الفاعل ومحاولة تقديم بعض الافتراضات بخصوصها، خاصة وأن للفاعل وظيفة أساسية في الجملة بل لا تستقيم أية جملة بدونه. وسنحاول خلال هذا المقال مقارنة القضايا التالية :

- إشكالية الرتبة في علاقتها بوظيفة الفاعل
- تحديد مفهوم الفاعل في اللسانيات عامة.
- تحديد خصائص الفاعل عند مختلف الدارسين للغة الأمازيغية.
- مدى تأثير القضايا السابقة على تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية

2 - اللغة الأمازيغية لغة فعل فاعل.

هناك ثلاث جوانب أساسية يعتمد عليها في تعليم تركيب لغة من اللغات،

وهي:

- الرتبة: رتبة مكونات الجملة ورتبة جميع العناصر في علاقة بعضها ببعض. وتصنف اللغات إلى عدة أنواع حسب الترتيب السائد فيها وهكذا تنتمي الأمازيغية كما سنبين لاحقا ضمن اللغات فعل فاعل مفعول.

- النبر أو التفخيم: وعبره نتمكن من التمييز بين مختلف أنواع الجمل، فنبر الجملة الخبرية ليس هو نبر الجملة الاستفهامية الذي يختلف بدوره عن نبر التعجب...إلخ.

- التطابق: ويعكس العلاقة بين مختلف العناصر داخل الجملة. وتصنف اللغات في هذا المستوى إلى اللغات التي لها تطابق قوي أخرى ذات تطابق ضعيف، وتندرج اللغة الأمازيغية ضمن اللغات التي تتوفر على تطابق قوي.

لنتأمل في البداية الجمل التالية أو بالأحرى الرتب الممكنة في اللغة الأمازيغية :

(1)

أ. ي - ورا ومحضار تابرات

تط[3، مفر، مذ] - كتب: [-مستقبل، +تام] [مفر، مذ:تر]-

طالب [مفر، مؤ:إر]- رسالة

"كتب الولد الرسالة"

ب. امحضار ي - ورا تابرات

[مفر، مذ:إر]- طالب تط[3، مفر، مذ] - كتب:[-مستقبل،

+تام] ضم [مفر، مؤ:إر]- رسالة

" الولد كتب الرسالة"

ج. تابرات ي- -ورا ت ومحضار

[مفر، مؤ:إر]- رسالة تط[3، مفر، مذ] - كتب:[-مستقبل،

+تام] متصل [مفر، مذ:تر]- طالب

" الرسالة كتبها الولد "

د. ؟ي- -ورا تابرات ومحضار

تط[3، مفر، مذ] - كتب:[-مستقبل، +تام] [مفر، مؤ:إر]-

رسالة [مفر، مذ:تر]- طالب

"كتب الرسالة الولد "

تري جل الدراسات اللسانية التي تناولت اللغة الأمازيغية بمختلف لهجاتها أن الترتيب السائد هي الترتيب فعل ثم فاعل ثم مفعول فهو الترتيب الوحيد الذي لا يرتبط تحقيقه بسياق معين خلاف لما نجده بالنسبة للجمل (1ب) و(1ج) أما الجملة (1د) فهي بنية لاحنة في بعض لهجات اللغة الامازيغية وهامشية في بعضها (انظر قاضي قدور (1990) بخصوص تاريخية). فالرتبة فعل فاعل مفعول، نجدها في الجملة البسيطة (1أ) والجملة الدامجة والمدمجة (2) التاليتين :

(2)

أ. سّد - خ يس ي- -ورا ومحضار تابرات

عرف - [-مستقبل، +تام] - تط [1، مفر] مص تط [3، مفر، مذ] -
كتب: [-مستقبل، +تام] [مفر، مؤ:تر] - طالب [مفر، مؤ:إر] - رسالة
"أعرف أن الولد كتب الرسالة"

3 - تحديد وظيفة الفاعل في اللغة الأمازيغية. 3-1 - أي مفهوم للفاعل.

لا أحد يجادل بأن الفاعل ووظيفة نحوية كغيرها من الوظائف التي تسند
للأسماء حسب موقعها من الجملة. وبما أنه كذلك فوظيفة كلمة ما بصفة
عامة أو مجموعة من الكلمات هي الدور الذي يلعبه هذا العنصر داخل بنية
الجملة بأكملها. ولهذا فإن تحديد الوظيفة يتم دائما على أساس علائقي.
ويمكن تحديد الوظائف النحوية حسب مجموعة من المعايير منها:

- المعيار الموقعي له علاقة بالرتبة
- المعيار الصرفي له علاقة بالتطابق والإعراب
- المعيار التحويلي له علاقة بالرتبة والتطابق والنبير
- المعيار التأويلي

ويلعب الفاعل دورا أساسيا في الجملة انطلاقا من حضوره الضروري
مما يميزه عن الفضلات الأخرى للفعل [مارتيني (1962)] أما تشومسكي
(1965) و(1986)] فيرى أن الفاعل علاقة نحوية وليس مقولة نحوية كمقولة
المركب الاسمي والمركب الفعلي. فالأمر يتعلق بمفهوم علائقي، وبوظيفة
تركيبية تشغلها المركبات الاسمية، وتتميز هذه المركبات أثناء شغلها لهذه
الوظيفة بخصائص صرفية تركيبية تفصلها عن المركبات التي تشغل

وظائف أخرى. وتوجد مجموعة من الخصائص تمكنا من تعيين الفاعل في اللغة الأمازيغية وهي:

- الفاعل على المستوى التركيبي هو أحد العنصرين الأساسيين لتكوين الجملة (الفعل والفاعل).

- يراقب الفاعل التطابق الفعلي في الشخص وفي العدد وفي الجنس (التطابق الإجمالي).

- الفاعل هو العنصر الوحيد الذي يؤثر نقله في صيغة الفعل (الاستفهام والحصر مثلا).

- لا يكون الفاعل إلا اسما أو أحد العناصر التي تعوضه فكيف عالجت الدراسات اللسانية للأمازيغية مفهوم الفاعل.

3-2 - الفرضيات الثلاث للفاعل في الأمازيغية

3-2-1 - فاعل قبل الفعل أو فاعل بعد الفعل

عرف تحديد موقع الفاعل والعنصر الذي يشغله عدة اختلافات في الدراسات اللسانية التي تناولت تركيب اللغة الأمازيغية. فكل دارس يحدد الفاعل حسب رأيه وحسب المدرسة اللسانية التي ينتمي إليها. فباصي (1950) وبونشون (1973) مثلا يرى أن الفاعل في اللغة الأمازيغية يكون إما اسما بعد الفعل في حالة تركيب أو اسما قبله في حالة إرسال. وبالتالي فإن مركب الاسمي [ومحضر] في (3) و[أمحضر] في (3ب) يشغلان وظيفة الفاعل حسب باصي (المرجع السابق) :

(3)

أ. ي- -ورا ومحضار تابرات

تط[3، مفر، مذ] - كتب: [-مستقبل، +تام] [مفر، مذ:تر]-

طالب [مفر، مؤ:إر]-رسالة

"كتب الولد الرسالة"

ب. امحضار ي- -ورا تابرات

[مفر، مذ:إر]- طالب تط[3، مفر، مذ] - كتب: [-مستقبل،

+تام] ضم [مفر، مؤ:إر]-رسالة

"الولد كتب الرسالة"

فالاسم [امحضار] في الجملة الأخيرة بالنسبة إلى باصي (المرجع نفسه)

ما هو إلا تقديم للفاعل Anticipation du sujet . ويمكن صياغة افتراض

باصي على الشكل التالي :

(4)

الفاعل في الأمازيغية يكون (م س) بعد الفعل في حالة تركيب أو مركب

اسمي قبل الفعل في حالة إرسال.

ويتضح لنا أثناء تفحص هذا الافتراض أنه يطرح بعض المشاكل منها :

- وجود عدد من الأسماء تشغل موقعا قبل الفعل وتكون في حالة

إرسال لكن لا يمكن اعتبارها فواعل. وتقتضي من افتراض باصي

بعض التقييد مثل التطابق مع الفعل.

- توجد في الأمازيغية جملا لا تتكون إلا من فعل أو من فعل

ومفعول. وفيما يلي أمثلة توضح الإشكاليين معا :

(5)

أ. تابرات يـ - ورات

[مفر، مؤ:إر]- رسالة تط[3، مفر، مذ] ع - كتب:-

مستقبل، +تام]- ضمير متصل[3، مفر، مؤ] ضم ع

ب. يـ - ورات تابرات

تط[3، مفر، مذ] - كتب:-[مستقبل، +تام] [مفر، مذ:تر]-

طالب [مفر، مؤ:إر]- رسالة

"كتب الولد الرسالة"

ج. يـ - ورات

تط[3، مفر، مذ] ع - كتب:-[مستقبل، +تام]-

ضمير متصل[3، مفر، مؤ] ضم ع

"كتبها"

فالاسم [تابرات] "الرسالة" في (5) توجد في حالة إرسال وتشغل موقعا قبل الفعل إلا أننا لا يمكن اعتبارها فاعلا للفعل وإنما تشغل موقع الموضع فهي توجد في علاقة تطابق مع الضمير المتصل. أما الجمل (5ب) فإن الفعل لم يرد معه مركب اسمي في موقع قبله وفي حالة إرسال ولا في موقع بعده وفي حالة تركيب مما يطرح تساؤلا حول فاعل الجملة. أم أننا سنتحدث في مثل هذه التراكيب على جمل بدون فواعل.

3- 2- 2 - الفاعل النحوي والفضلة المفسرة.

لا نجد عند باصي (المرجع السابق) جوابا للإشكالات أعلاه بل ما يمكن استخلاصه من افتراضه هو خلطه بين تحديد الفاعل وتحديد العلاقة بين الترتيب "ف، فاء، " . والترتيب "فاء، ف". وفي هذا الإطار حاول كالان (1964) إيجاد حل لهذه الإشكالية حيث يرى ومعه اللسانيون الذين يعملون في إطار المدرسة البنيوية الوظيفية كأكواو (1976) وشاكير (1978، و1983) والشامي (1979) وهباز (1979) والمجاهد (1981) أن الفاعل في اللغة الأمازيغية ليس هو مركب الاسمي الموجود قبل الفعل أو بعده وإنما هو قرينة الشخص Indice de personne التي تتصل دائما بالفعل حيث لا نجد أي فعل مجرد منها كما في الأمثلة أعلاه.

فقد اقترح كالان (1964:33) Galand هذا الفترض لتخريج البنى من نوع

(5) أعلاه خاصة (5ب) و(5ج) وهكذا يصل إلى التعميم التالي :

(6)

"... تحضر قرينة الشخص دائما في كل صيغة فعلية في الأمازيغية، وإليها

يمكن إسناد وظيفة الفاعل... " كالان (1964 : 33).

وقد جر ذلك الافتراض كالان إلى الحديث عن الفضلة المفسرة لإيجاد

وظيفة للمركب الاسمي الذي يوجد في موقع بعد الفعل وهو في حالة

تركيب ويكون في علاقة تطابقية مع الفعل. بحيث يرى أنها تفسر محتوى

قرينة الشخص. وسار على منواله جل الدراسات إن لم يكن كلها التي

أنجزت في إطار المدرسة البنيوية (ذكر البعض منها) مع اختلاف في

المصطلح، حيث أطلق بعضها على الاسم الذي يأتي بعد الفعل في حالة تركيب ويتطابق معه الفعل فضلة مفسرة كما هو الحال بالنسبة لكالان فيما فضلت دراسات أخرى مصطلح *expansion référentielle* وفضلت أخرى *complément référentielle*. ومن بين المشاكل التي يطرحها هذا التحليل عدم التمييز بين درجة ارتباط الفعل بالاسم الذي بعده (الفاعل) والاسم الذي قبله (الموضع) انظر (بنطولية (1981)).

يتلخص من هذا أن الدراسات السالفة الذكر سيطر عليها الجانب الدلالي.

3- 2- 3 - الفاعل المعجمي (الظاهر) والفاعل الفارغ (المستتر).

استغلت الدراسات اللسانية التوليدية التي تناولت الأمازيغية حدس كالان للتسليم بأن الأمازيغية من اللغات التي تجيز الفاعل الفارغ. فهذه هاريس جونيت جونسون (1966) ترى في معرض دراستها لأمازيغية الخميسات أن الفاعل فيها يمكن أن يكون مركبا اسميا أو ضميرا مفخما وقد يكون موقع الفاعل فارغا. وهكذا تكون هاريس جونيت جونسون أول من يتحدث عن الفاعل الفارغ في اللغة الأمازيغية، إلا أنها سقطت في خلط بين المركبات الاسمية التي تشغل مواقع موضوعة كموقع الفاعل وتلك التي تشغل مواقع غير موضوعة كموقع الموضع. فإذا تمكنت من تخريج البنى التي لا يرد فيها أي عنصر في موقع الفاعل وذلك بالحديث عن الفاعل الفارغ فإنها بالمقابل لم تحدد لنا خصائص المركبات الاسمية التي يمكن أن تشغل وظيفة الفاعل في اللغة الأمازيغية.

وهناك ثلاث خصائص تساعد على معاينة الفاعل في الأمازيغية ، وهي : موقعه، وحالته، وعلاقته بالفعل. فمن حيث موقعه فإنه يشغل دائما موقعا بعد الفعل. أما من حيث حالته فإنه يكون دائما في حالة تركيب. وفيما يخص علاقته بالفعل فإن هذا الأخير يكون دائما في علاقة تطابق معه.

(7)

الفاعل في اللغة الأمازيغية يكون إما اسما في حالة تركيب ويقع بعد الفعل أو يكون ضميرا فارغا (مستترا). (جونسون (1966) Harries-Jonson) لتتأمل الجمل التالية في ضوء الخصائص السابقة :

(8)

أ) ي - - كرز و - فلاح امتول
تط[3، مفر، مذ] - حرث: [-مستقبل، +تام] [مفر، مذ: تر] -
فلاح [مفر، مذ: إر] - حقل
"حرث الفلاح الحقل"

ب) كرز - بن ي - - فلاح - بن امتول
حرث: [-مستقبل، +تام] - تط[3، جم، مذ] الفلاحون [مفر،
مذ: إر] - حقل
"حرث الفلاحون الحقل"

ج) كرز - نت ت - - فلاح - ين امتول
حرث: [-مستقبل، +تام] - تط[3، جم، مؤ] الفلاحات [مفر،
مذ: إر] - حقل

"حرف الفلاحة الحقل"

تشغل المركبات الاسمية [وفلاح] و[يفلاحن] و[تفلاحين] على التوالي وظيفة الفاعل في (ا6) و(ب6) و(ج6). فهي دائما تأتي في موقع بعد الفعل وهي في حالة تركيب، كما أنها في علاقة تطابق ضروري وفي جميع السمات مع الفعل. ونستخلص مما تقدم أنه لا تكفي خاصية واحدة من الخصائص الثلاث السابقة لتمييز المركب الاسمي الفاعل عن باقي المركبات الاسمية الأخرى التي تشغل وظائف مختلفة. وبالتالي فإن الفاعل في اللغة الأمازيغية يكون إما مركبا اسميا معجميا في حالة تركيب، وفي تطابق تام مع الفعل، ويكون في موقع بعد الفعل. أو يكون ضميرا مستترا يعين محتواه التطابق الفعلي. مع العلم أنه توجد لغات أخرى يشكل فيها الفعل لوحده جملة أو مع المفعول به دون حاجة إلى أن يشغل الاسم الظاهر وظيفة الفاعل كالإيطالية وبعض البنيات في العبرية وكذا العربية الفصحى والدراجة.

ويمكننا هذا الافتراض من النظر إلى اللغة الأمازيغية كغيرها من اللغات التي تجيز الفاعل الفارغ أو الضمير المستتر وليس النظر إليها كحالة خاصة فيما يخص ظاهرة الفاعل.

4 - الترتيب فاعل فعل مفعول.

تتوفر الأمازيغية تاشلحيت على نوعين من البنيات التي يحتل فيها المركب الاسمي الصدارة، نطلق على النوع الأول **الموضوعة** Topicalisation وعلى النوع الثاني **الحصر** Clefting. ونعتمد في التمييز بين النوعين طبيعة

العنصر الذي يخلفه المركب الاسمي المبرأ¹²³ في موقعه الأصلي. ففي بنية
الموضعة نجد هذا العنصر ضميراً عائداً فيما يكون في الحصر عنصراً
فارغاً وبالتالي لا يمكن الحديث عن الرتبة فعل فاعل في اللغة الأمازيغية.

وتختلف البنيتان في الخصائص التالية:

• يخلف العنصر المحصور في موقعه الأصلي
مقولة فارغة (أثر)، فيما يخلف العنصر الموضع
ضميراً إما مستتراً في حالة الفاعل أو متصلاً فيما دون
ذلك.

• يفصل بين العنصر المحصور وباقي الجملة
بالمصدرى [اد]، فيما لا يفصل بين العنصر الموضع
وباقي الجملة بأي أداة.

• تخضع صيغة الفعل للتغيير في حالة كون العنصر
المحصور فاعلاً، حيث يأخذ الفعل صيغة المشارك، بينما
لا يطرأ أي تغيير على الفعل في حالة موضعة الفاعل.

4 - 1 - الموضعة.

(8)

موضعة المركب الاسمي المفعول	موضعة المركب الاسمي الفاعل
- تابرات يورا - تّ ومحضار	- امحضار يورا تابرات
- سنّخ تابرات يسد - تّ يورا ومحضار	- سنّخ امحضار يس يورا تابرات
- سنّخ يسد - تّ يورا ومحضار	- سنّخ يس يورا تابرات

¹²³ نستعمل هنا البوّرة باعتبارها مقولة تركيبية وليس باعتبارها مفهوماً تداولياً كما في سيمون ديك (1978).

4 - 2 - بنية الحصر.

(9)

حصر المركب الاسمي المفعول	حصر المركب الاسمي الفاعل
- تابررات اد يورا ومحضار	- امحضار اد يوران تابررات
- سنخ يس د تابررات اد يورا ومحضار	- سنخ يسد امحضار اد يوران تابرات
- *سنخ تابررات يس د اد يورا ومحضار	- *سنخ امحضار يس اد يوران تابرات
- سنخ يس اد يورا تابررات	- * سنخ يس اد يوران تابررات

5 - تركيب الجملة وديداكتيك اللغة الأمازيغية

إذا تأملنا في الفرضيات أعلاه سنلاحظ أن مختلف الدارسين لتركيب اللغة الأمازيغية بمختلف مدارسهم قد اتفقوا على أن الترتيب السائد على مكونات الجملة في اللغة الأمازيغية هو الترتيب فعل فاعل مفعول إلا أنهم اختلفوا فيما يخص طبيعة العنصر الذي يشغل وظيفة الفاعل كما اختلفوا حول الرتب المرتبطة بالرتبة الأولى.

من أهم الخطوات التي يجب اتباعها في تعليم لغة معينة هو الانطلاق من البسيط أو الأشكال البسيطة إلى الأشكال المعقدة، مما يطرح إشكالا بالنسبة للجملة في اللغة الأمازيغية كيف تحدد الجملة البسيطة في هذه اللغة؟ إن الجملة البسيطة في الأمازيغية لن تكون سوى الجملة التي لا يقتضي انتاجها سياق تواصل محدد. ولن تكون هذه الأخيرة غير الجملة التي تتكون من فعل وفاعل إذا كان الفعل لازما أو فعل وفاعل ومفعول إذا كان الفعل متعديا وتجسدها الجملة (أ) أعلاه. وعبرها يتم تقديم البنيات الأخرى.

يجب عدم فصل كل بنية جمالية عن سياقها التواصلية وهذا يجنب التلاميذ الانطلاق من ما هو موجود في اللغات الأخرى لإنتاج جمل باللغة الأمازيغية.

6 - خلاصة.

إن الأصل في الجملة في اللغة الأمازيغية حسب ما تقدم هو الجملة التي تتكون من الفعل والفاعل والمفعول إذا كان الفعل متعديا ويتموقع الفاعل دائما بعد الفعل فيكون اسما ظاهرا في حالة تركيب أو ضميرا غير بارز يعين خصائصه التطابق الفعلية. فالأصل إذن هو ظهور الفاعل ويتفرع عنه تقديره وتقديمه لأن هاتين الحالتين مرتبطتان بسياق يكون ذكر الفاعل سابقا.

المراجع

- ايت أوشان علي (1998)، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي. دار الثقافة ، الدرا البيضاء.
- لعبد لوي رشيد (1997)، بنية العتاصر الصُرفية في اللغة الأمازيغية، حالة التطابق بين الفعل والفاعل. رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، وجدة.
- BASSET, A. 1932a. « Notes sur le genre dans le verbe et dans le Nom en Berbère ». *Cinquantaine de la fac. des lettres d'Alger*. pp : 63-71.
- BASSET, A. 1950. « L'Anticipation en Berbère ». *Mélanges William Marçais*, pp : 17-27.
- BASSET, A. 1952. *La Langue Berbère*. Handbook of African Language, Part 1, London. (réédité en 1969).
- BERTHA M. Watts 1949. «The Teaching of Word Order». *College English Vol. 10 n° 6*. pp. 328-334.
- BLYTH C. 1997. «A Constructivist Approach to Grammar : Teaching Teacher to Teach Aspect». *The Modern Language Journal* 81 pp. 50-63.
- BRUCE G. S. 1978. «Teaching Spanish Word Order». *Hispania, Vol. 61, N° 3*. pp. 410-434.
- CADI, K. 1989. « Structure de la Phrase et Ordre des Mots en Berbère Tarifit ». *Etudes et Documents Berbères ; n°6* ; pp :42-59.
- CADI, K. 1990. « Pour un Retour d'Exil du Sujet lexical en linguistique Berbère ». *Awal, n° Spécial*. Pp : 213-242.
- CHAKER, S. 1995. « Linguistique Berbère : Etude de Syntaxe et de Diachronie ». *PEETERS (eds) Paris*

- COLE, P. 1987. «Null Subject in Universal Grammar». *Linguistic Inquiry* 18, pp : 597-612.
- EL MOUJAHID, E. 1993. *La Syntaxe du Groupe Nominal en berbère, Tachelhiyt d'Ighrm*. Thèse d'Etat. Univ. Med V, Rabat. Editée par la fac. des lettres de Rabat en 1997.
- EMONDS, J. 1987. «The Invisible Category Principle». *Linguistic Inquiry* 18, pp : 613-632.
- ENNAJI, M. & F. SADIQI, 1986. «The Syntax of Cleft Sentences in Berber». *In Studies in Languages*, 10 pp : 63-77.
- FOLEY L. 1950. «On Teaching Word-Order». *The Modern Language Journal*, Vol. 34. N° 3. pp. 182-188.
- GALAND, L. 1979. «Relation du Verbe et du Nom dans l'énoncé Berbère ». *Lacit. Documents. Eurasic* 2 : 1-16.
- GALAND, L. 1964. «l'énoncé verbale en Berbère : Etudes des Fonctions », *C.F.S.* 21, pp : 33-53.
- GUERSSEL, M. & K. HALE, 1987. *Studies in Berber Syntax ; lexicon Project working paper, number 14*, January 1987 ; MIT. Center for Cognitive science.
- GUERSSEL, M. 1986. *Subject Clitic in berber*, Ms. Cambridge Mass, MIT.
- JAEGGLI, O. & K. SAFIR. 1989. *The Null Subject Parameter*. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht.
- KENNETH R. 1983, «Comprehension and Production of Word Order in Stage I». *Child Development*, Vol. 54. N° 2. pp. 443-449.
- MEREU L. 2004, «Linguistic Data as Complex Items». *The linguistic Review* 21. pp. 211-233.

- OUHALLA , J. 1993. «Subject Extraction, negation and the Anti-agreement Effect». *Natural Language and Linguistic Theory*. Pp : 477-518.
- OUHALLA, J. 1988. *The Syntax of Head Movement, a study of Berber. PHD in linguistic*. University College . London.
- RICHARD C. Helt 1977. «A Word Order « Formula » for Begning German Students». *The Moden Language Journal*, vol. 61, N° 8. pp. 406-409.
- SPEAS, M. 1993. «Nul Arguments in a theory of Economy of Projection». *In Benidicto & Runner (eds)*. Pp : 179-208.
- TIMMIS, I. 2005. «Towards a Framework for Teaching Spoken Grammar». *ELT Journal Vol. 59/2*. pp. 117-125.
- WATERMAN, T. J. 1957. «Basic Syntax for Language Learning». *The German Quarterly*, Vol. 30, No. 4 pp. 262-268.



TOP PRESS

Adresse : N° 22, rue Kalkuta, Océan - Rabat
Tél. : (+212) 05 37 73 31 21 - Fax : (+212) 05 37 26 39 28
web : www.toppress.ma - E-mail : toppress2@gmail.com



يتضمن هذا الكتاب مجموع مداخلات الأيام الدراسية التي تم تنظيمها بتنسيق بين كلية الآداب والعلوم الانسانية بجامعة ابن زهر بأكادير والمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وذلك في الفترة الممتدة ما بين 24 و 26 مارس 2006، وقد تم تنظيمها بكلية الآداب والعلوم الانسانية بأكادير، تحت عنوان: "اللسانيات الوصفية وديداكتيك الأمازيغية"، وتأتي هذه الأيام الدراسية في إطار الشراكة المثمرة بين المؤسستين، لدعم جهود الأساتذة الباحثين في النهوض بمشاريع التكوين الخاصة بمسالك اللغة والثقافة الأمازيغيتين، والاستجابة لحاجيات الطلبة والباحثين وكل المهتمين بقضايا ديداكتيك الأمازيغية.

La Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de l'Université Ibn Zohr d'Agadir et l'IRCAM ont le plaisir de mettre à la disposition de l'étudiant, du chercheur et de toute autre personne intéressée par la question de la didactique de l'amazighe ces actes du Colloque qui a eu lieu au siège de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines d'Agadir, les 24 – 26 mars 2006, sous le thème « Linguistique descriptive et didactique de l'Amazighe ». Cet ouvrage vient consolider la formation dispensée dans les filières d'études amazighes.