

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique

Université Mouloud MAMMARI de Tizi-Ouzou
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Département de Langue et Culture Amazighes



MEMOIRE DE MAGISTER

Spécialité : Langue et culture amazighes

Option : Linguistique berbère

Présenté par : M. ALIK Koussaila

Sujet :

*L'aménagement linguistique du tamazight à travers son
enseignement.*

La norme envisagée dans les manuels scolaires.

Devant le jury composé de :

M. Amar NABTI ;	M. C. A. ;	UMMTO ;	Président
Mme Noura TIGZIRI ;	Professeur ;	UMMTO ;	Rapporteur
M. Mohand Akli SALHI ;	M. C. A. ;	UMMTO ;	Examineur
M. Saïd CHEMAKH ;	M. C. B. ;	UMMTO ;	Examineur

Soutenu le 18 Janvier 2011

Remerciements

Je tiens à remercier Madame Nora TIGZIRI d'avoir accepté de diriger ce mémoire ainsi que pour les conseils et les orientations qu'elle m'a donnés. J'adresse aussi mes profonds remerciements et ma reconnaissance à Monsieur Saïd CHEMAKH pour son aide, ses conseils et pour toutes les corrections et commentaires dont il m'a fait part pendant la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais remercier tous ceux qui m'ont aidé de loin ou de près, le professeur Kamal Nait Zerrad, qui m'a encouragé à poursuivre tout en m'indiquant d'autres pistes de réflexions assurément pertinentes.

Sans oublier les auteurs des manuels scolaires et certains enseignants pour leur soutien et leur disponibilité, en l'occurrence : M. Ramdane Boukhrouf et M. Ramdane Achour.

Tous ceux qui me font l'honneur d'évaluer et de juger ce travail, trouvent également ici l'expression de mes sincères remerciements et de ma profonde gratitude.

Dédicaces

Je dédie le présent travail à tous ceux qui me sont chers en particulier :

Mes parents ;

Mes frères ;

Mes sœurs ;

Egalement, à mon grand père, qui m'a appris tellement de choses sur taqbaylit, et qui m'a beaucoup impressionné par ses vifs témoignages sur la wilaya III au temps de la guerre de libération.

À tous mes ami(e) s.

À la mémoire de ma grande mère, qui a connu la prison et la torture lors de la guerre d'indépendance.

À la mémoire des Martyrs de la guerre d'indépendance.

À la mémoire des Martyrs de la démocratie.

« Tous les massacres qui ont eu lieu au cours des dernières années, ainsi que la plupart des conflits sanglants, sont liés à des dossiers identitaires complexes et fort anciens ; quelquefois, les victimes sont désespérément les mêmes, depuis toujours ; quelquefois, les rapports s'inversent, les bourreaux d'hier deviennent victimes et les victimes se transforment en bourreaux ». (p. 42).

« Rien n'est plus dangereux que de chercher à rompre le cordon maternel qui relie un homme à sa langue. Lorsqu'il est rompu, ou gravement perturbé, cela se répercute désastreusement sur l'ensemble de la personnalité. Le fanatisme qui ensanglante l'Algérie s'explique par une frustration liée à la langue plus encore qu'à la religion ». (p. 154).

A. MAJLOUF, Les Identités meurtrières, 1998.

SOMMAIRE

Sommaire

Sommaire	4
Introduction	7
Cadre conceptuel et délimitation du sujet	
1. Planification, aménagement et normalisation linguistique	14
2. La norme et la pratique terminologique en contexte de l'aménagement linguistique	15
2.1. La notion de la norme.....	15
2.2. La pratique terminologique.....	18
Chapitre I : Le tamazight à travers les manuels scolaires	
1. Historique de l'enseignement du tamazight en Algérie	23
2. Analyse critique et évaluative des manuels scolaires du tamazight	27
Chapitre II : L'aménagement du corpus dans les manuels scolaires	
1. Les problèmes de notation	57
2. Renouvellement lexical et créations néologiques	69
3. L'emprunt	84
4. La néologie	99
5. Sources des néologismes	107
6. Constatations	115
Chapitre III : Les positionnements épilinguistiques des informateurs (Analyse des questionnaires)	
Introduction	124
1. Connaissances linguistiques des informateurs.....	128
2. Le travail sur la langue.....	129
3. Elaboration et confection des manuels.....	132
4. Didactique et enseignement de la langue.....	148
5. Promotion et aménagement de la langue.....	152

Conclusion générale.....	168
Bibliographie.....	175
Annexes	
Annexes 1 : Inventaire des emprunts.....	181
Annexes 2 : Inventaire des néologismes.....	192
Annexes 3 : Questionnaire.....	213
Annexes 4 : Résumé en tamazight.....	222
Annexes 5 : Lexique amazigh.....	233
Annexes 6 : Glossaire	235
Tables des matières	238

Introduction générale

Introduction générale

Tamazight, langue de tradition orale, est scindée en plusieurs dialectes se retrouve marginalisée au sein des institutions par l'usage de l'arabe et du français. Certains chercheurs et spécialistes s'interrogent sur son avenir et posent sa problématique en fonction des défis de la modernité. Ils mettent au centre des débats toutes les questions qui touchent principalement au choix de la graphie, à la modernisation du vocabulaire et la standardisation linguistique ; cela pour qu'elle puisse assurer d'autres fonctions dans l'enseignement, les média...

Ce genre de réflexion est tout à fait nouveau, tout le travail mené sur le berbère s'inscrivait dans le descriptivisme linguistique où l'aménagement et l'enseignement se situaient à la périphérie. C'est à partir des années 80, plus précisément à l'initiative de S. CHAKER, que l'idée d'aménagement linguistique explicite commença à s'épanouir ; on passe alors vers la phase de l'interventionnisme linguistique.

De même, l'introduction du tamazight dans le système éducatif ne s'est pas faite sur la base d'un corpus préparé, d'une norme standardisée ; elle a reposé sur la base d'initiatives individuelles. Rendre didactique les différents lexiques élaborés, afin de les exploiter en milieu scolaire, s'avère une tâche difficile au quelle les enseignants furent confrontés. Les concepteurs des manuels scolaires versent dans la recherche de néologismes pouvant couvrir la terminologie scolaire, notamment l'enseignement de la grammaire. S. CHAKER pose une question principale pour l'enseignement de tamazight en tant que langue maternelle :

« Le matériel doit être adapté, différencié et développé dans la perspective d'une utilisation en situation scolaire. Car la quasi-totalité des terminologies qui ont été élaborées sont clairement de niveau universitaire : comme cela a souvent été le cas pour les langues minoritaires ou dominées. On sait déjà traduire en berbère les traités de physique nucléaire, de mathématiques avancées, de linguistique ou d'informatique, mais on est encore bien démuné pour les vocabulaires de base scolaire, de niveau primaire ou secondaire ».¹

Nous avons centré le présent mémoire de magistère sur l'aménagement de la langue amazighe à travers son enseignement ; nous voudrions traiter la question de la norme envisagée dans les manuels scolaires, en se focalisant sur l'équipement du lexique et les créations néologiques, voire terminologiques.

L'axe de notre étude s'inscrit essentiellement dans le cadre des problématiques de la recherche en sociolinguistique. Il tourne autour des interrogations inspirées par nos observations effectuées sur notre terrain de recherche. Etant donné que notre axe de recherche ne sépare pas les faits linguistiques du social, nous estimons en effet que les représentations sociales interviennent également dans les transformations de la langue ; nous avons aussi voulu connaître les motivations du recours aux néologismes menés par les auteurs des manuels scolaires. Nous souhaitons jeter un éclairage sur la formation des représentations sociales et les attitudes linguistiques, sur les manières concrètes d'intervenir en faveur du développement de la langue amazighe.

Nous sommes alors confrontés à deux grandes questions :

- Quelle est la norme envisagée à travers les créations néologiques et terminologiques dans les manuels scolaires ?
- Quel est le discours épilinguistique que véhicule cette contribution d'aménagement ?

Afin d'avoir un fil conducteur qui puisse éclairer notre objectif, nous avons formulé quelques hypothèses à l'aide d'une pré-enquête et de nos recherches bibliographiques. Nous admettons comme constat de départ et comme première hypothèse que le travail opéré sur l'équipement du lexique, particulièrement les créations néologiques, envisagent implicitement la standardisation de la langue berbère.

¹ -CHAKER S., « Le berbère : de la linguistique descriptive à l'enseignement d'une langue maternelle », In : *Actes du colloque international sur l'enseignement des langues maternelles*, Tizi-Ouzou, les 23, 24 et 25 mai 2003, Sous la direction de TIGZIRI N., Tizi-Ouzou, 2006, pp.125, 133.

Comme deuxième hypothèse, nous admettons que le discours épilinguistique que véhicule cette contribution d'aménagement, nous ramène vers un investissement symbolique pour la langue, il est un réflexe de défense avant tout.

Pour mieux cerner notre objet d'étude dans le cadre d'une recherche sociolinguistique, en s'appuyant sur d'autres disciplines : la didactique, la lexicologie et l'analyse du discours épilinguistique. La didactique nous permettra d'analyser les manuels scolaires. Nous nous appuierons sur l'analyse de l'enseignement faite par W. F. MACKY² et la grille d'analyses proposée par L. LAFORGE³ pour la description des méthodes. Celles-ci sont appliquées au domaine berbère dans la thèse de S. CHEMAKH⁴.

Dans l'optique du lexique notamment, l'étude sera consacrée au champ de la créativité lexicale. Nous tiendrons compte en priorité de ses procédés de formation, puis de ses orientations, et ce en raison de l'intervention de nombreux éléments extralinguistiques. Cela s'inscrit dans la démarche d'une critique du courant néologique étudiée par R. ACHAB⁵ dans sa thèse.

Dans le domaine de l'analyse du discours, nous avons posé la problématique des appréciations et des attitudes que les auteurs des manuels scolaires véhiculent sur cette langue, voire leurs positionnements épilinguistiques. Nous suivons pour l'analyse des questionnaires les travaux de chercheurs intéressés par ce phénomène, tels que S. BENNIS⁶, qui a analysé le discours des chleuhs au Maroc. Egalement, J. M. COMITI⁷ pour le corse et D. MORSLY⁸ sur les jugements qu'adoptent les Algériens avec les variétés et les langues en présence.

²- MACKY W. F., *Principes de didactique analytique, analyse scientifique de l'enseignement des langues*, Librairie Marcel Didier, 1972, Imprimé en France. (Nouvelle édition, traduite et mise à jour par Lorne LAFORGE).

³ - LAFORGE L., *La sélection en didactique analytique, C.I.R.B.*, Presses de l'université de Laval, 1974.

⁴- CHEMAKH S., *Lexicologie berbère : L'élaboration du vocabulaire fondamental du kabyle*, Thèse de Doctorat Nouveau Régime, INALCO, 2002-2003, pp. 26-31.

⁵- ACHAB R., *La Néologie lexicale berbère, approche critique et propositions*, Thèse de Doctorat, INALCO, Paris, 1994.

⁶- BENNIS S., « Dynamique épilinguistique en Maroc, le cas du discours des chleuhs », *Cahiers d'études africaines* [En ligne] Revues, URL : <http://etudesafricaines.revues.org/113./document>, 163-164 / 2001, *Langues déliées*, pp. 637- 648.

⁷ - COMITI J. M., *Les Corses face à leur langue : de la naissance à la reconnaissance de la langue*, éd. Squadra diu Fimusellu, Paris, 1992.

⁸ - MORSLY D., *Le Français dans la réalité algérienne*, Thèse de Doctorat, Sorbonne, Paris V, 1988.

Nous essaierons de traiter quelques questions de diachronie même si l'étude est menée dans une perspective synchronique cela en raison des faits étudiés, d'autant plus que le mouvement de la création lexicale est un moment de l'évolution de tamazight.

Pour ce faire, nous avons adopté comme terrain de recherche l'étude d'un corpus collecté dans les manuels scolaires de tamazight, au niveau des trois cycles (primaire, moyen et secondaire). Cela pour tout d'abord leur faire une évaluation globale concernant les méthodes, les objectifs, les contenus et les programmes d'enseignement. Puis pour situer le travail de la langue qui porte plus précisément sur les créations terminologiques et lexicales. C'est pourquoi, nous avons fait un inventaire des emprunts et des néologismes relevés dans ces manuels.

Étant donné que notre travail porte à la fois sur les représentations et les attitudes linguistiques, nous avons pensé à réaliser notre enquête à l'aide d'une technique de recherche largement utilisée dans les Sciences sociales : le questionnaire.

Selon A. BOUKOUS :

« Le sociolinguiste élabore le questionnaire dans le but de confronter avec les données empiriques, la pertinence des questions qu'il se propose d'élucider et de confirmer la validité des hypothèses postulées dans la phase préliminaire de sa recherche »⁹.

Notre questionnaire a été élaboré en français, il comprend quarante questions et englobe des questions d'identité, de faits et celles d'opinion. Ce sont des questions fermées, ouvertes et semi fermées. Ce moyen d'investigation porte dans l'ensemble sur les positions des auteurs des manuels. Il permet de situer globalement leurs contributions au travail de la langue, leur façon d'appréhender les faits. Il porte sur l'analyse du discours épilinguistique.

L'échantillon de la présente étude est constitué de neuf informateurs, dont sept (7/9) de sexe masculin et deux (2/9) de sexe féminin. Le choix de cette population a été fait d'une façon sélective, nous avons interrogé ceux qui ont joué un rôle important pour la confection des manuels ; c'est un échantillon par quotas. Nous avons constitué un échantillon représentatif en tenant compte du critère du nombre d'auteurs des manuels scolaires et des enseignants qui les ont aidés ; il constitue un nombre restreint.

⁹ -BOUKOUS A., « Le questionnaire », In : *L'enquête sociolinguistique*, Sous la direction de L. J. CALVET & P. DUMONT, l'Harmattan, 1999, p.15.

Ce mémoire comprend trois chapitres. Le premier est un historique de l'enseignement du tamazight, plus particulièrement comment la langue est présentée à travers les manuels scolaires. Il est centré sur une lecture analytique et évaluative des manuels scolaires : contenus, programmes et méthodes.

Le deuxième chapitre traite de l'aménagement du corpus mené à travers les manuels scolaires, il tient compte des systèmes alphabétiques utilisés, il contient aussi une étude réservée à la transcription latine et aux lacunes les plus fréquentes, en envisageant des remédiations. Il se rapporte également à l'équipement du lexique, en récapitulant les emprunts et les néologismes utilisés, les procédés de formation, leurs origines, ainsi que les références lexicographiques exploitées.

Le troisième chapitre est l'analyse des questionnaires distribués aux informateurs, nous y avons recueilli un certain nombre de points. Ce qui nous permettra d'établir la visée de cette contribution, son apport à l'enseignement de la langue en particulier et pour son aménagement d'une façon globale.

En ce sens, notre analyse portera sur deux niveaux. Le premier entraîne une réflexion sur les relations entre l'enseignement et l'aménagement de la langue ; le second s'intéresse aux visées de cet enseignement et les stades d'intervention sur la langue auxquels les auteurs ont accédé. Donc, l'un nous renseigne d'une façon directe sur la contribution de l'aménagement du lexique découverte dans le manuel, l'autre fait appelle à l'analyse du discours épilinguistique que véhiculent ces concepteurs sur la langue à travers son enseignement et sa promotion. Une façon de voir d'abord, la façon de concevoir la langue à l'écrit, et ce qu'ils pensent de cette langue en tant qu'aménagistes et en tant que pédagogues ?

Nous avons à étudier :

- Les manuels du cycle primaire (4^{ème} et 5^{ème} A E.).
- Les manuels du cycle moyen (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} A M.).
- Les manuels du cycle secondaire (1^{ère} et 2^{ème} et 3^{ème} A S.).

Cadre conceptuel et délimitation du sujet

Cadre conceptuel et délimitation du sujet

1. Planification, aménagement et normalisation linguistique

Le premier concept a été créé par E. HAUGEN¹ après avoir traité les problèmes linguistiques que vit la Norvège, et ce pour voir comment l'État est intervenu dans le but de forger une identité nationale contre la domination danoise à l'époque. Le terme gestion est à l'origine l'un des mots clés des domaines de l'économie et du management. Le linguiste E. HAUGEN reprend le concept pour présenter la planification linguistique, il a emprunté quelques concepts à l'économie (planification) et à la gestion (théorie des décisions) et les adopte dans la littérature linguistique pour illustrer l'interventionnisme de l'État sur la langue, en s'appuyant sur les cas de la Norvège, la Turquie et la Grèce.

En Amérique du Nord, principalement au Québec, le terme *langage planning* a d'abord été traduit par *planification linguistique*. Mais dans les années 70, il a été remplacé par le terme *aménagement linguistique* sous la plume de Jean Claude Corbeil, celui-ci a participé à l'élaboration de *la charte de la langue française* (1977) et à la mise en application d'un plan d'aménagement linguistique québécois. Ce qui a rendu le terme en usage courant au sein de la francophonie.

Les sociolinguistes catalans ont eu recours à l'usage du concept de normalisation, proposé par L. ARACIL ; il consiste dans la mise en œuvre des normes d'usages linguistiques. On le définit comme :

« *La normalisation linguistique consiste à réorganiser les fonctions linguistiques de la société de façon à réadapter les fonctions sociales de la langue à des conditions externes changeantes* »².

Cependant, les multiples emplois terminologiques expliquent différemment l'intervention linguistique même s'ils conviennent d'expliquer un même fait.

¹ - CALVET L.J., *Les Politiques linguistiques*, PUF, 1996, p.11

² - MAURAIS J., *Politique et aménagement linguistique*, Les publications du Québec, Paris, Le Robert, 1987, p.12.

J. MAURAIIS explique les choses de cette manière :

« *Le mot même de planification connote d'avantage le dirigisme, l'intervention étatique, alors que le concept d'aménagement linguistique repose sur une intention de consensus social par rapport à un projet linguistique collectif; la notion de normalisation suppose l'existence d'une situation inadaptée qu'il s'agit de réadapter au courant linguistique pour la rendre normale, comme l'indique le terme* »¹.

Il y a lieu de signaler que leur usage est concurrencé aujourd'hui par la naissance d'un concept nouveau, c'est celui de *glottopolitique* employé par certains sociolinguistes français, en particulier ceux de l'université de Rouen (J. B. MARCELLESI et L. GUESPIN), pour remplacer les termes d'aménagement linguistique, de planification linguistique et même de politique linguistique par celui de *glottopolitique*. Cette innovation terminologique définit toute action de gestion de l'interaction langagière où intervient la société.

Cependant, dans le présent travail, nous allons employer *aménagement linguistique* comme terme désignant toute intervention consciente sur la ou les langues, cela pour éviter la profusion synonymique des concepts et la confusion avec les deux autres terminologies que nous situons à la périphérie.

2. La norme et la pratique terminologique en contexte d'aménagement linguistique

2.1. La notion de norme

Il est utile de s'interroger sur la *notion de norme* et son rapport au contexte d'aménagement, mais nous verrons d'abord quelle est l'origine de ce concept. Cela en tenant compte de la réflexion faite par D. BAGGIONI² examinant le fonctionnement du concept de *norme* dans l'histoire de la linguistique.

Le mot *norme* issu d'un emprunt au latin s'impose comme terme international par le biais de la philosophie allemande d'inspiration néo-kantienne et la sociologie

¹ - MAURAIIS J., *Politique et aménagement linguistique*, Les publications du Québec, Paris, Le Robert, 1987, p.12.

² - BAGGIONI D., « Présentation de l'émergence du concept de norme linguistique en sciences humaines et en linguistique », In : *Genèse de la (des) norme(s) linguistique(s)*, Publications de l'université de Provence, 1994, pp271-294.

anglo-saxonne. Il désigne un ensemble de conduites dont on constate la régularité dans un groupe quelconque. Il est connu récemment en linguistique.

La norme linguistique posera en premier lieu la question du bon usage de l'écrit : les règles grammaticales, lexicales et orthographiques régissant le fonctionnement et l'usage correct de la langue. Ce qui amènera à valoriser cette notion de norme par l'importance du style d'écriture voire d'expression, son caractère académique ou soutenue, tout en cultivant le mythe de la belle langue. À ce niveau, se greffent des questions sociales sur les divers facteurs légitimant l'usage et la pratique d'une langue ou d'une variété quelconque, de même son hégémonie sur le paysage linguistique de la communauté en question.

Pour aborder cette notion du point de vue sociolinguistique, il est crucial de faire appel à deux positions : attitudes prescriptives et attitudes descriptives. Les attitudes prescriptives se manifestent quand une langue repose sur des conventions de tradition grammairienne qui s'intéressent à sa forme écrite et littéraire. Les attitudes descriptives quant à elles, sont les positions des linguistes qui ne se contentent pas d'observer ; elles s'efforcent d'être scientifiques et n'auraient pas de jugements de valeurs esthétiques. Il sera bien entendu que l'observation doit éviter le recours aux appréciations externes, elle s'appuiera sur des critères internes.

Ces deux points de vue supposeront ce que nous pouvons appeler : norme objective et norme subjective. La norme objective renvoie à l'attitude prescriptive ; elle est l'ensemble des règles mises en place et qu'il faudrait parvenir à appliquer. Elle est un moyen de référence pour la langue, son usage normal. La norme subjective au contraire, remonte à des faits observables, de l'usage pour parvenir à la langue. Ce sont les jugements émis par les locuteurs et qui véhiculent tout discours méta- ou épilinguistique.

De nombreuses définitions de la norme ont été données ; en voici deux qui s'interrogent sur son contenu.

J. P. KAMINKER dit qu'elle est :

« Comme opinion, comme appréciation sur les pratiques linguistiques et dans les pratiques linguistiques »¹.

Cette définition pose le primat de la norme subjective sur la norme objective. C'est le cas des normes sélectives qui justifient un ensemble de normes de fonctionnement comme étant une référence ou un modèle à suivre ; ce qui fait le retour à la tradition, au bon usage qu'avait connu la langue ou la variété dans le passé.

Pour D. BAGGIONI :

« La norme est le mode d'existence de la domination, d'une pratique linguistique sur une autre »².

Il pose clairement la norme en termes de pouvoir : imposée et intégrée par les sujets comme légitimité, en donnant la priorité au groupe dominant.

Ce nouveau regard nous montre toute l'hégémonie linguistique d'une telle pratique sur une autre et les symboles sur lesquels reposera sa légitimité.

Autrement dit : comment un locuteur justifie-t-il le choix d'une pratique sur une autre ? A quoi s'identifie-t-il pour nourrir son discours épilinguistique et comment impose-t-il sa pratique linguistique comme norme objective ?

En outre, l'émergence d'une norme s'explique par d'autres facteurs : Elle peut apparaître sous l'égide de l'unification politique d'un pays et l'intervention de l'État par promulgation d'une loi. Comme elle peut être marquée par la qualité de sa production littéraire, en s'appuyant sur le rôle des médias pour la diffusion des standards.

¹ - GAUDIN F., *Pour une socioterminologie : Des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles*, Publications de l'université de Rouen, N°182, 1993, p. 171.

² - BAGGIONI D., *Op.cit*, p. 172.

Nous citerons pour conclure A. JIMINEZ :

« Le terme norme contient plusieurs notions qui se croisent, se fondent et confondent souvent, soit dans l'opposition commune soit dans l'utilisation technique. Cependant il y en a deux, l'une plus utilisée que l'autre, qui semble constantes :

1) celle qui correspond à l'aidée de guide, modèle, règle ou exemple. C'est-à-dire, celle qui désigne ce qui doit ou devrait être.

2) celle qui souligne ce qui est commun, usuel. C'est-à-dire, ce qui est habituel ou qui se pratique de forme habituelle. »¹

2.2. La pratique terminologique

Aux côtés des deux courants de la terminologie, le courant linguistico terminologique et le courant traductionnel, se manifeste un courant aménagiste (normalisateur), orienté vers la planification de la langue. Il naît à partir des années soixante dix.

Dans un premier temps, ce dernier a essayé de redonner sa valeur à une langue minoritaire, menacée par la présence d'une ou plusieurs langues dans son territoire, par le biais de nombreuses créations néologiques ; il lui assure incessamment de nouveaux espaces de communication.

Par ses applications, la terminologie a pu acquérir d'autres fonctions, spécialement la fonction cognitive, liée à la modernisation du lexique. C'est parce que la demande sociale exige le développement de la fonction communicationnelle, dont l'objectif est la réorganisation de la communication inter-linguistique, lui simplifiant le style à utiliser, et la préservation de la fonction symbolique qui garantit la survie d'une langue peu développée, de sorte qu'elle acquière une certaine légitimité dans son usage.

La pratique terminologique change selon les contextes et les situations sociolinguistiques. Elle peut s'agir, sur le plan international, d'un accord sur l'emploi du vocabulaire, des mots universellement admis dans les différentes langues. Dans un

¹ - JIMENEZ A., « Norme et diversité : L'espagnol parlé en Andalousie (Espagne) », In : *Norme linguistique et société*, P.U.V 2003, p 91.

cadre national, il peut s'agir d'une mise à jour du lexique de la langue nationale, en le développant par une succession de nouvelles terminologies, pour palier à celles que caractérise l'emprunt. Elle est également un travail guidé par la technologie et les Sciences ; chaque nouvelle création s'accompagne pour la langue d'une nouvelle unité linguistique ; cela concerne les langues vivantes, notamment l'anglais, dans une double implication : diffusion du nouveau vocabulaire et bouleversement économique. Selon AUGER¹, elle s'explique par six marques indispensables : *la recherche, la normalisation, la diffusion, l'implantation, et la mise à jour.*

Cette discipline récente (la pratique terminologique) entre en symbiose avec le développement des connaissances, au point qu'elles se retrouvent en interdépendance. L'influence de l'une sur l'autre n'a pas laissé les spécialistes des langues dans l'indifférence, au contraire, ils se sont interrogés sur la nature du lien, sur le voisinage entre terminologies et locuteurs d'une langue, aux travers de nombreuses rencontres organisées.

Nous avons à reprendre les recommandations du colloque tenu par le Rint en 1991, à Rouen, en ce qui concerne la terminologie et le développement global, synthétisées par J. L. ROUSSEAU. En voici les plus considérables² :

« Tout d'abord, il semble que la langue peut être, tout à la fois, un obstacle au développement et au transfert des connaissances, ainsi qu'un moyen pour y parvenir lorsque certaines conditions sont réunies. Il faut ainsi que les langues en question soient suffisamment développées, sur le plan terminologique notamment, pour constituer un véhicule adéquat de communication scientifique et technique. »

¹ - Voir CABRE M. T., *La Terminologie : théorie, méthode et applications*, Les Presses universitaires d'Ottawa, Québec, Canada, 1998, p. 95.

² - ROUSSEAU L. J., « Terminologie et aménagement linguistique », In : *Office de la langue française*, Secrétariat de Realter, Union latine-DTIL, realter@umilat.org, 14 décembre 1995, pp. 19-29. Jornada Panllatina de terminologia (1995 : Barcelone, Espagne). *Jornada Panllatina de Terminologia : perspectives i camps d'aplicació*, 14 de desembre de 1995. -- Barcelone : Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 1996.

« Une deuxième condition est que ces langues doivent connaître une diffusion certaine auprès des locuteurs témoignant d'un niveau élevé de littérarité. Ceci fait référence à l'alphabétisation et à l'enseignement dans les langues que l'on souhaite aménager. »

« Il faut également souligner que ces langues jouent un rôle important non seulement dans les institutions nationales, mais également dans les activités de recherche et de production, ce qui leur donne un statut de fait qui permet leur développement continu. Le statut juridique d'une langue ne suffit pas à en faire une langue d'usage réel, d'où l'importance des politiques linguistiques formulées afin de renforcer l'aménagement linguistique devant accompagner le développement économique et social. »

Les trois propositions sous citées ont convenablement redéfini les objectifs que la terminologie doit atteindre. Elles la conçoivent de manière à rendre la langue accessible au développement économique, l'intégrant dans la modernité.

C'est au développement culturel de la société que le travail terminologique se rattache profondément. C'est sur lui que repose la diffusion et l'implantation ; cela par le biais de la scolarisation dans la langue aménagée, son emploi massif par ces locuteurs, notamment ceux qui détiennent un savoir et un niveau intellectuel plus élevé. Ajoutant à cela, l'apport de la production littéraire et culturelle au développement de la langue aménagée ; le développement de l'économie, lui, introduit de nouvelles connaissances linguistiques, tout en se servant de la pratique terminologique.

Nous assistons de la sorte à l'apparition d'un nouveau concept, baptisé *sciocioterminologie*, qui met en interaction la terminologie et le développement global. Une discipline en voie de constitution, ayant comme champ de recherche l'évaluation de l'aménagement terminologique, l'implantation des termes nouveaux et leur influence sur l'évolution linguistique de la langue.

Cette démarche d'analyse mesure la distance qu'il y a entre les terminologues et leurs communautés linguistiques ; elle évalue à quel point ils peuvent influencer celles-ci. Elle est confirmée auparavant par M. T. CABRE, estimant le taux de réussite du travail terminologique :

« De même qu'on ne peut parler de réussite d'un plan d'aménagement linguistique que si l'on arrive à modifier la situation linguistique, le succès d'un plan d'aménagement terminologique ne se termine pas avec son élaboration, mais avec son implantation dans son usage réel. »¹.

¹ - CABRE M. T., *La Terminologie : théorie, méthode et applications*, Les Presses universitaires d'Ottawa, Québec, Canada, 1998, p. 96.

Chapitre I
Le tamazight à
travers les manuels
scolaires

I. Le tamazight à travers les manuels scolaires

1. Historique de l'enseignement de tamazight en Algérie

Nous pouvons scinder l'enseignement de tamazight en Algérie en deux périodes essentielles.

La 1^{ère} période est celle d'avant l'indépendance. Il s'agissait d'enseigner le berbère par le biais du français. Cette période est marquée par :

- La création d'une chaire pour l'enseignement du berbère à la faculté des lettres d'Alger à partir de 1880.
- La création d'un brevet de langue berbère en 1885.
- L'instauration d'une prime annuelle aux instituteurs titulaires du brevet de berbère.

Par ailleurs, il y a eu quelques publications qui ont traité de cet aspect, il s'agit de :

- *Manuel de langue kabyle de R. BASSET.*
- *Cours de langue kabyle de B. BENSEDIRA.*
- *Première année de langue kabyle de S. M. BOULIFA¹.*

Par suite, d'autres publications ont vu le jour, entre autres :

- Méthode de langue kabyle, recueils composition (d'un auteur anonyme).
- Recherches en linguistique berbère et création de cours de berbère à l'*Institut des Langues Orientales* (d'actuel *INALCO*).
- Les recherches faites par A. BASSET, J. M. DALLET et A. PICARD en assurant des cours à la chaire de berbère à l'université d'Alger comme pôle scientifique de recherche et d'enseignement du kabyle.
- Le centre du Fichier de Documentation Berbère (F.D.B.) créé par les pères blancs à Michelet, qui a ensuite activé à Fort National jusqu'en 1973 date de sa délocalisation vers Alger et sa transformation en Fichier Périodique. Il est interdit par les autorités depuis 1976.

La 2^{ème} période est celle d'après l'indépendance où l'enseignement du berbère a perdu son caractère académique et a pris la voie de la clandestinité. Ce n'est qu'après

¹ - CHEMAKH S. : « Enseignement du berbère : données introductives », In : *Revue Anadi N°03 / 04*, Tizi-Ouzou, 1999, p. 98.

Voir aussi l'intervention de S. CHEMAKH sur l'émission *Tisuraf* de la radio nationale chaîne II en date de 04 septembre 2007.

1989 que les choses vont changer graduellement en faveur de l'enseignement de tamazight.

Notons aussi que la politique d'enseignement en Algérie n'a changé d'orientation qu'à la fin des années quatre vingt dix. Depuis l'indépendance, cette politique s'est concentrée sur la généralisation de la langue arabe, l'enseignement des valeurs islamiques et l'éducation dite socialiste ; malgré les nouvelles positions portées durant les années quatre vingt, dans l'adoption d'un enseignement fondamental, elle demeure toujours la même, bien au contraire, elle ne remet pas en cause l'ancien système. Lors de cette période, la question identitaire et linguistique amazighe n'a jamais été prise en charge, l'école algérienne ne l'avait pas étudiée ni en tant que langue à enseigner, ni en tant qu'un des éléments essentiels de l'histoire et de la sociologie de l'Algérie, et même dans d'autres langues, sa littérature n'avait pas sa place devant celle de l'orient. L'apprentissage de l'écriture et la grammaire amazighe ne sont connus que des quelques militants travaillant dans la clandestinité et dans les espaces de l'émigration, notamment en France.

D'une manière officieuse et informelle, l'enseignement du tamazight est destiné à quelques étudiants berbéristes à l'université d'Alger avec le cours assuré par M. MAMMERY (1965-1972). Il y a aussi le rôle joué par l'*académie berbère* en France dirigée par M. A. BESSAOUD (1966-1978), et qui a essayé dans la clandestinité de stimuler l'apprentissage de cette langue ancestrale.

Suite à l'ouverture démocratique, liée à l'émergence du mouvement associatif kabyle et avec la création des deux départements de langue et culture amazighes à Tizi-ouzou (1990) et à Bougie (1991), suite à la marche du 25 janvier 1990 organisée par le *mouvement culturel berbère* en dehors de tout cadre partisan, la question de l'introduction du tamazight dans le système éducatif algérien et sa consécration comme langue nationale prennent le devant de la scène de la revendication berbère.

De même que le débat sur la réforme du système éducatif considéré comme le point d'ancrage par les leaders politiques qui pensent qu'il constitue une issue pour réformer la société algérienne, et pouvant lui permettre d'accéder à la modernité, et une issue à la crise politique, culturelle, identitaire que vit le pays. Face à cette réalité, Le *Ministère de l'Education Nationale* a procédé dans un premier temps au réaménagement de quelques manuels scolaires en ce qui concerne les contenus et les programmes, en y

introduisant des éléments nouveaux qui n'étaient pas tolérés ou connus auparavant. A juste titre, les manuels d'histoire, qui ont connus des changements importants dans le niveau secondaire, notamment l'introduction de quelques cours destinés à situer le rôle et la place de la dimension amazighe dans la structure de l'identité nationale.

L'insertion du tamazight dans le système éducatif est devenue un des points abordés par la réforme de l'école, et cela à partir de 1995, suite au boycott scolaire (l'année blanche) que la région de Kabylie avait engagé comme moyen de lutte pour la reconnaissance et l'enseignement de cette langue.

Depuis, le tamazight fait ses premiers pas dans l'école algérienne, et à partir de 2002, après avoir appliqué le nouveau système scolaire, les choses ont beaucoup changé.

Les premières classes ont été ouvertes dans 16 wilayas lors de la rentrée scolaire 1995 / 1996. Cela accomplissait la volonté d'encourager la prise en charge de cette matière par l'intermédiaire du *H.C.A.*, qui a recruté dans un premier temps, quelques enseignants qui activaient déjà dans le mouvement associatif ainsi que ceux qui ont accepté la réorientation de leurs branches d'origines pour enseigner la langue amazighe. Cet enseignement était structuré en deux éléments essentiels : l'un est la reconduction des cours de la grammaire traditionnelle initiée par M. MAMMERRI, l'autre, s'est inspiré du schéma envisagé pour l'enseignement du français notamment. Il comprend jusqu'à huit dossiers (unités didactiques) dont chacun est sanctionné par une séance de lecture, une séance de grammaire, une séance d'écriture et une séance d'exercices, auxquelles s'ajoute une séance réservée à la connaissance des dictons, les énigmes et les expressions du patrimoine. Mais généralement, tout est convenu à l'enseignement de la grammaire et l'écriture. Au début l'élève ne disposait pas de manuel et la charge de la préparation des leçons revenait à l'enseignant lui-même qui suivait les programmes recommandés lors des stages de formation organisés par le *H.C.A* et le Ministère de l'Education Nationale.

C'est en septembre 2002 qu'a eu lieu la nouvelle démarche pour l'enseignement du tamazight, suite à l'élaboration des manuels scolaires. Elle est conduite par d'autres approches pédagogiques nouvellement connues en Algérie, entre autre la pédagogie de

projet¹ et l'approche par compétences². La recherche du support didactique pour l'apprentissage et la connaissance de la langue est à la charge de l'enseignant qui recherche les textes conformes au programme de référence et aux contenus proposés.

Ces nouvelles recommandations modifiaient les rôles de l'apprenant et ceux du professeur ; le premier devient acteur de ses apprentissages, il est toujours soumis à la situation-problème, à partir de laquelle, il cherche une solution, tandis que l'enseignant n'est plus un transmetteur des connaissances, il n'est qu'un conciliateur et intervient uniquement pour guider l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

Par-là, il a été même envisagé pour l'enseignement de tamazight de suivre la démarche inductive lors du processus d'apprentissage, elle comprend trois étapes :

- Conduire l'apprenant à repérer un certain nombre d'éléments à partir d'une observation directe d'un énoncé oral ou écrit extrait du texte.
- À base de ces normes intéressées, le professeur dégage un fait grammatical, lexical ou orthographique à apprendre.
- Mettre en application ou intégrer la notion découverte dans une production orale ou écrite.

L'apprenant tire ses leçons à partir d'un certain nombre d'activités pédagogiques, en faisant rupture avec la démarche inverse que suivait l'ancien système : le cours magistral suivi d'exercices d'applications. Pour ainsi dire, l'exercice devient le noyau de l'activité d'apprentissage.

À partir de ce nouveau prototype, l'enseignement de tamazight à tous les paliers scolaires, envisage deux objectifs à atteindre. Dans le primaire et le moyen, l'apprenant aura la possibilité de développer ces compétences de lecture, d'écriture et de communication orale dans sa variante linguistique (dialecte) et à acquérir la compétence de témoigner de sa culture. Dans le secondaire, il passera graduellement vers

¹ - La pédagogie de projet est un processus d'apprentissage qui met un groupe de personnes en situation d'exprimer des envies, des ambitions et des questions, de rechercher les moyens d'y répondre, et de planifier collectivement la mise en œuvre du projet et de le vivre.

² - L'approche par compétences est l'un des fondements sur lesquels le programme est structuré. Par définition, elle est la mise en application d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales.

l'intercompréhension dialectale, ce qui peut le rendre conscient des différentes variétés linguistiques.

Concernant les apprenants non berbérophones, il a été recommandé d'accompagner les contenus du même programme par les méthodes d'apprentissages des langues étrangères, tout en suivant d'une certaine manière et en s'appuyant d'avantage sur la pédagogie différenciée¹.

Par ailleurs, la progression des effectifs depuis 2002 remonte à une série de facteurs :

- La reconnaissance du tamazight en tant que langue nationale améliore et valorise le statut de son enseignement.
- Les événements de 2001, qui ont joué un rôle important dans le changement de perception des citoyens vis-à-vis de la langue amazighe.
- L'arrivée en 2000 / 2001 de la 1^{ère} promotion de licenciés en langue et culture amazighes sur le milieu de travail.
- L'élaboration des manuels scolaires et la confection des programmes pour l'enseignement de tamazight suite à la réforme du système éducatif.

2. Analyse critique et évaluative des manuels scolaires de tamazight

2.1. Présentation des manuels

Avant d'entamer notre lecture évaluative, nous avons à faire des fiches d'identification des manuels scolaires. Nous nous appuyons sur la grille d'analyse proposée par L. LAFORGE², que nous estimons la plus adéquate pour la description des méthodes. Elle a été appliquée sur le domaine berbère sous la plume de S. CHEMAKH³ pour décrire, notamment les méthodes de R. BASSET, B. BENSDIRA, S. BOULIFA, J. M. DALLET et J. CROUZET.

¹ - La pédagogie différenciée proposée, dans sa mise en application, a donné lieu à une nouvelle conception au système éducatif en général, et au programme scolaire en particulier. Elle prescrit de nouvelles relations avec les élèves. Schématiquement, elle concerne la gestion de la classe et de l'école, qui doit y avoir une meilleure connaissance de la diversité des dispositions, des mesures d'apprentissage et les orientations des apprenants. Cela pour permettre à chaque apprenant de construire ses connaissances à partir de celles qu'il détient déjà.

² - LAFORGE L., *La sélection en didactique analytique*, C.I.R.B., Presses de l'université de Laval, 1974.

³ - S. CHEMAKH, *Lexicologie berbère : L'élaboration du vocabulaire fondamental du kabyle*, Thèse de Doctorat Nouveau Régime, INALCO, 2002-2003, pp. 26-31.

Selon S. CHEMAKH :

« Cette description porte uniquement sur les aspects extérieurs pouvant figurer dans une fiche bibliographique ».

Pour notre description, les fiches établies pour les manuels sont les suivantes :

- Manuel de 4^{ème} année primaire.

1- Fiche bibliographique :

- a) - Titre : *Adlis-iw n tmaziyt*
- b) - Sous-titre : *Aseggas wis 4 n ulmud amenzu*
- c)- Auteur(s) : - HERRUC Muhub
 - LEWNIS Aeli
 - ΣAcur Ramdan
 - KEBIR Buseed
- d)- Lieu de publication : Alger
- e) - Edition : Office nationale des publications scolaires
- f) - Date : 2005-2006
- g) - Nombre de pages : 82 pages (version latine).
78 pages (version arabe).

2- Inventaire : Un manuel (format A4) en deux parties : une partie en caractères latins, une autre en caractères arabes.

3- But du manuel :

- Initiation à la langue berbère (lecture, écriture et grammaire).

4- Organisation du cours :

- a) - Plan externe :

Première partie (version en caractères latins)

- Page de garde.
- Présentation.
- Sommaire.
- Alphabet.
- Projet 01 : Tanekda

- Projet 02 : Aglam
- Projet 03 : Tamacahut
- Lexique.

Deuxième partie (version en caractères arabes)

- Page de garde
- Présentation
- Sommaire
- Alphabet
- Projet 01 : Tanekda
- Projet 02 : Aglam
- Projet 03 : Tamacahut

b) - Plan interne :

Chaque séquence pédagogique comprend :

- Description d'une image.
- Lecture et compréhension de texte.
- Lexique.
- Orthographe.
- Grammaire.
- Conjugaison.
- Lecture et compréhension de textes.
- Poésie chantée.
- Rédaction.

Explication :

L'équivalent des néologismes récapitulés est donné en français.

- **Manuel de 5^{ème} année primaire.**

1- Fiche bibliographique :

- a) - Titre : *Adlis-iw n tmaziyt*
- b) - Sous-titre : *Aseggas wis 5 n ulmud amenzu*
- c)- Auteur(s) : - HERRUC Muhub

- LEWNIS Aeli

- Sacur Ramdan

- BEXTI Aeli

- d)- Lieu de publication : Alger
- e) - Edition : Office nationale des publications scolaires
- f) - Date : 2006-2007
- g) - Nombre de pages : 82 pages (version latine). 76 pages (version arabe)

2- Inventaire : Un manuel (format A 4) en deux parties : une partie en caractères latins, une autre en caractères arabes.

3- But du manuel :

- Apprendre à communiquer, à lire, à écrire et à chanter en tamazight.
- Initiation à la langue berbère (lecture, grammaire, écriture).

4- Organisation du cours :

a) - Plan externe :

Première partie (version en caractères latins)

- Page de garde
- Sommaire
- Présentation
- Leçons de révision pour rentrer dans le programme (exercices et lecture en six leçons).
- Projet 01 : Tira n tmacahut
- Projet 02 : Tira n tebrat
- Projet 03 : Tifert tagelmant n useklu
- Lexique

Deuxième partie (version en caractères arabes)

- Page de garde
- Sommaire
- Présentation
- Projet 01 : Tira n tmacahut
- Projet 02 : Tira n tebrat
- Projet 03 : Tifert tagelmant n useklu

b) - Plan interne :

Chaque séquence pédagogique contient :

- Description d'une image
- Lecture et compréhension de texte
- Lexique
- Orthographe
- Grammaire
- Conjugaison
- Lecture et compréhension de textes
- Poésie chantée
- Rédaction
- L'équivalent des néologismes récapitulés est donné en français.

- Manuel de 1^{ère} année moyenne

1- Fiche bibliographique :

- a) - Titre : *Adlis-iw n tmaziyt*
- b) - Sous-titre : *Aseggas amezwaru n ulmud alemmas*
- c)- Auteur(s) : - ΣACUR Ramḍan
BELĠUDI Malek
BELLIL Yahya
- d)- Lieu de publication : Alger
- e) - Edition : Office nationale des publications scolaires
- f) - Date : 2004
- g) - Nombre de pages : 159 pages (version latine, dont 28 pages en tifinaghes).
156 pages (version arabe).

2- Inventaire : un manuel (format A5) en deux parties : la 1^{ère} en caractères latins, suivie de quelques textes en tifinaghes, la 2^{ème} en caractères arabes.

3- But du manuel :

Le présent manuel travaille par unité didactique, dont chacune vise un objectif particulier.

Les buts tracés par le programme sont les suivants :

- Donner à l'élève des cours élémentaires de grammaire, lexique, conjugaison et orthographe berbères ;
- Initier l'élève à rédiger tout genre de textes, entre autres : le dialogue, l'explicatif, le descriptif, l'exhortatif, et à découvrir les situations d'un conte berbère (*situation initiale, complications et situation finale*) ;
- Améliorer progressivement ses productions en s'exprimant dans une langue assez élaborée et en structurant sa pensée de façon satisfaisante.

4- Organisation du cours :

- Plan externe

a) - La première partie : (caractères latins)

- Pages de garde
- Présentation
- Sommaire
- Lexique
- Unité N°1 : *Agemmay*
- Unité N°2 : *Tanekda*
- Unité N°3 : *Adiwenni*
- Unité N°4 : *Ullis*
- Unité N°5 : *Tadyant ye dran*
- Unité N°6 : *tabrat*
- Unité N°7 : *Asegzan*
- Unité N°8 : *Asunay n tfekka n umdan*
- Unité N°9 : *Amanaɗ*
- Unité N°10 : *Tamacahut*
- Quelques textes en tfinaghes
- Tableau des caractères arabes tfinaghes

b) - 2^{ème} partie : (caractères arabes)

- Présentation de l'ouvrage
- Présentation
- Sommaire
- Lexique

- L'alphabet berbère en caractères arabes
 - Les unités didactiques sont présentées telles quelles sont dans la 1^{ère} partie
- Plan interne :

Présentation

Chaque unité didactique est sanctionnée par :

- Image
- Texte
- Lexique : exercices
- Grammaire et conjugaison
- Orthographe
- Poème
- Texte N°2 du même genre que le 1^{er}
- Exercices d'expression écrite
- Exercices d'intégration

Explication

- L'équivalent des néologismes récapitulés est donné en berbère uniquement.
- Dans la 2^{ème} partie (celle rédigée en caractères arabes), la première unité (l'alphabet) est présentée en langue arabe.

- Manuel de 2^{ème} année moyenne

1- Fiche bibliographique :

- a) - Titre : *Adlis-iw n tmaziyt*
- b) - Sous-titre : *Aseggas wis sin n ulmud alemmas*
- c)- Auteur (s) : - HERRUC Muḥub
 - LEWNIS Aɛli
 - ΣACUR Ramḍan
- d)- Lieu de publication : Alger
- e) - Edition : Office nationale des publications scolaires
- f) - Date : 2004 / 2005
- g) - Nombre de pages : 134 pages (version latine, dont 22 pages en tifinaghes).
96 pages (version arabe).

2- Inventaire : Un manuel (format A4) en deux parties : la 1^{ère} en caractères latins, suivie de quelques textes tfinaghes, la 2^{ème} en caractères arabes.

3- But du manuel :

- Lire silencieusement un texte en saisissant son contenu et sa structure ;
- Lire à haute voix de façon expressive (bonne articulation, respect de la ponctuation, rythme) ;
- Reconstituer et expliquer un texte à l'oral et à l'écrit ;
- Rédiger des textes à domination narrative avec des séquences descriptives, dialogales, et explicatives.

On visera par là le développement de compétences en expression orale et écrite.

4- Organisation du cours :

a) - Plan externe :

1^{ère} partie :

- Page de garde
- Sommaire
- Présentation
- Projet 01 : Tira n tmacahut s tugniwin
- Projet 02 : Tira n tebrat
- Projet 03 : Asewsen n kra n temnaḍt
- Lexique
- Quelques textes en caractères tfinaghes

2^{ème} partie :

- Page de garde
- Sommaire
- Présentation
- Projet 01 : Tira n tmacahut s tugniwin
- Projet 02 : Tira n tebrat
- Projet 03 : Asewsen n kra n temnaḍt
- Alphabet berbère en caractères arabes

b) - Plan interne :

Présentation

Le manuel comprend trois projets pédagogiques, chacun est réparti en séquences.

Chaque séquence comprend :

- La description d'une image
- Lecture et compréhension écrite
- Lexique
- Grammaire
- Conjugaison
- Orthographe
- Lecture et compréhension écrite
- Poésie
- Expression écrite

Explication

- L'équivalent des néologismes récapitulés est donné en français uniquement.
- Dans le tableau de la graphie arabe, l'équivalent de chaque caractère est donné en latin, de même pour les exemples.

- Manuel de 3^{ème} année moyenne

1- Fiche bibliographique :

a) - Titre : *Adlis-iw n tmaziyt*

b) - Sous-titre : *Aseggas wis 3 n ulmud alemmas*

c)- Auteur(s) : - HERRUC Muḥub

LEWNIS Aeli

ΣACUR Ramḍan

d)- Lieu de publication : Alger

e) - Edition : Office nationale des publications scolaires

f) - Date : 2005 / 2006

g) - Nombre de pages : 115 pages (version latine, dont 20 pages en tifiṅghes)

88 pages (version arabe).

2- Inventaire : un manuel (format A4) en deux parties : la 1^{ère} en caractères latins, suivie de quelques textes tifinaghes, la 2^{ème} en caractères arabes.

3- But du manuel :

Le présent manuel adopte la méthode par projet, il envisage à ce que l'élève aura la compétence à :

- Rédiger un récit de fiction
- Rédiger une lettre
- Exposer un phénomène naturel (texte scientifique)

4- Organisation du cours :

a) - Plan externe :

1^{ère} partie :

- Page de garde
- Présentation
- Sommaire
- Projet 1 : Ullis le récit).
- Projet 2 : Tabrat (la lettre).
- Projet 3 : Tasyunt tamugilt (le journal mural).
- Lexique
- Caractères arabes tifinaghes
- Quelques textes en tifinaghes

2^{ème} partie :

- Page de garde
- Présentation
- Sommaire
- Projet 1 : Ullis (le récit).
- Projet 2 : Tabrat (la lettre).
- Projet 3 : Tasyunt tamugilt (le journal mural).

b) - Plan interne :

Présentation des cours

Le manuel comprend trois projets pédagogiques, chacun est réparti en séquences.

Chaque séquence comprend :

- Deux textes du même genre littéraire (description d'un lieu dans un récit, description d'un personnage dans un récit, etc.)
- Exercices du lexique
- Cours et exercices de grammaire
- Cours et exercices de conjugaison
- Cours et exercices d'orthographe
- Lecture d'un poème
- Exercices d'expression écrite à base du genre de textes proposés dans la séquence.

Explication

L'équivalent des néologismes récapitulés est donné en français uniquement.

- Manuel de 4^{ème} année moyenne

1- Fiche bibliographique :

- a) - Titre : *Adlis-iw n tmaziyt*
- b) - Sous-titre : *Aseggas wis 4 n ulmud alemmas*
- c)- Auteur(s) : - HERRUC Muḥub
 - LEWNIS Aeli
 - ΣACUR Ramḍan
- d)- Lieu de publication : Alger
- e) - Edition : Office nationale des publications scolaires
- f) - Date : 2006
- g) - Nombre de pages : 94 (version latine)
94 (version arabe)

2- Inventaire : un manuel (format A4) en deux parties : la 1^{ère} en caractères latins, la 2^{ème} en caractères arabes.

3- But du manuel :

Le présent manuel comme ceux que nous avons déjà cités, il suit la méthode par projet, le but principal est à se focaliser sur les typologies textuelles, entre autres : la narratif et l'argumentatif.

4- Organisation du cours :

a) - Plan externe :

1^{ère} partie :

- Pages de garde
- Présentation
- Sommaire
- Projet I : Tullist (*la nouvelle*).
- Projet II : Asfukkel (*l'argumentatif*).
- Lexique
- Proverbes

2^{ème} partie :

Elle est identique à la première, mais le lexique du manuel ne figure pas dans cette partie.

b) - Plan interne :

Présentation des cours

Le manuel comprend deux projets pédagogiques, chacun est réparti en séquences.

Chaque séquence comprend :

- Deux textes du même genre littéraire
- Grammaire : cours et exercices
- Conjugaison : cours et exercices
- Orthographe : cours et exercices
- Poème

L'expression écrite sera remplacée par un exercice inclut dans le second texte de la séquence.

Explication

L'équivalent des néologismes récapitulés est donné en français uniquement.

- Manuel de 1^{ère} année secondaire

1- Fiche bibliographique :

- a) - Titre du manuel : *Tamaziyt seg yiles yer tira*
- b) - Sous-titre : *Aseggas amezwaru n tsenawit*
- c) - Auteur(s) : - HERRUC Muhib

- BELĠUDI Sebdelmalek

- BELLIL Yehya

- IXLUFI Ğamel

d)- Lieu de publication : Alger

e) - Edition : Office nationale des publications scolaires

f) - Date : 2005 / 2006

g) - Nombre de pages : 80 pages (version latine)

77 pages (version arabe)

2- Inventaire : un manuel (format A4) en deux parties : une partie en caractères latins, une autre en caractères arabes.

3- But du manuel :

L'enseignement du tamazight à ce niveau vise à :

- Amener l'élève à mieux savoir lire, réfléchir, organiser sa pensée, s'exprimer oralement et par écrit, et à rédiger des textes variés ;
- Acquérir la maîtrise de la langue, non seulement comme moyen de communication mais aussi à titre de véhicule de valeurs socioculturelles.
- Prendre connaissance de la littérature berbère en particulier et de la littérature algérienne d'une manière générale.

4- Organisation du cours :

a) - Plan externe :

Première partie (version en caractères latins)

- Page de garde
- Présentation
- Sommaire
- Premier chapitre : Genres de discours
- Deuxième partie : Aperçu sur la culture
- Troisième partie : Lectures critiques
- Annexes : - Quelques textes de lecture
- Lexique

Deuxième partie (version en caractères arabes)

- Page de garde
- Présentation
- Sommaire
- Premier chapitre : Genres de discours

- Deuxième partie : Aperçu sur la culture
- Troisième partie : Lectures critiques
- Annexes : - Quelques textes de lecture

b) - Plan interne :

Présentation :

Chaque séquence est organisée de cette manière :

- Lecture et compréhension de texte
- Lexique
- Grammaire de la phrase
- Grammaire du texte
- Production écrite

Explication

L'équivalent des néologismes récapitulés est donné en berbère uniquement.

-Manuel de 2^{ème} année secondaire

1- Fiche bibliographique :

- a) - Titre du manuel : *Tamaziyt seg yiles yer tira*
- b) - Sous-titre : *Aseggas wis sin n tsenawit*
- c)- Auteur(s) : - HERRUC Muḥub
 - BELĠUDI Sebdelmalek
 - BELLIL Yehya
 - IXLUFI Ġamel
- d)- Lieu de publication : Alger
- e) - Edition : Office nationale des publications scolaires
- f) - Date : 2006 / 2007
- g) - Nombre de pages : 69 pages (version latine)
59 pages (version arabe)

2- Inventaire : un manuel (format A4) en deux parties : l'une en caractères latins, l'autre en caractères arabes.

3- But du manuel :

- Amener l'élève à mieux savoir lire, réfléchir, organiser sa pensée, s'exprimer oralement et par écrit, et à rédiger des textes variés ;

- Acquérir la maîtrise de la langue, non seulement comme moyen de communication mais aussi à titre de véhicule de valeurs socioculturelles.
- Prendre connaissance de la littérature berbère en particulier et de la littérature algérienne d'une manière générale.

4- Organisation du cours :

a) - Plan externe :

Première partie (version en caractères latins)

- Page de garde
- Présentation
- Sommaire
- Chapitre 01 : Tukkist seg ungal (textes extraits de romans).
- Chapitre 02 : Tullist (la nouvelle).
- Chapitre 03 : Amezgun (le théâtre).
- Le roman : Tirga n umennay (Allaoua Rabhi)

Deuxième partie (version en caractères arabes)

- Page de garde
- Présentation
- Sommaire
- Chapitre 01 : Textes extraits de romans
- Chapitre 02 : La nouvelle
- Chapitre 03 : Le théâtre

b) Plan interne :

Les séquences sont organisées de la même manière que le manuel de 1^{ère} année secondaire.

- Manuel de 3^{ème} année secondaire

1- Fiche bibliographique :

- a) - Titre : *Tamaziyt seg yiles yer tira.*
- b)- Sous titre: *Aseggas wis krad n tesnawit.*
- c)- Auteur(s) : - HERRUC Muḥub
 - LUNIS Σli
 - BELLIL Yehya

- REMDAN Sacur

d)- Lieu de publication : Alger

e) - Edition : Office Nationale des Publications scolaires.

f) - Date : 2007-2008.

g) - Nombre de pages : 62 pages (version latine).

63 pages (version arabe).

2- Inventaire : Un manuel format A4.

3- But du manuel :

- Il est la suite des contenus des manuels qui l'ont précédé.
- Il rattache les cours des outils de langue (grammaire) à la lecture et à l'expression écrite.
- Il suit le processus du passage de l'oral à l'écrit, en orientant l'apprenant à découvrir l'évolution de la poésie berbère, l'apparition de la nouvelle et le théâtre ; une façon de l'inciter à rédiger ces genres de textes.

4- Organisation du cours :

a) - Plan externe :

1^{ère} partie : (version en caractères latins)

- Page de garde
- Présentation
- Sommaire
- Chapitre 01 : Tamedyazt d umezruy (poésie et histoire).
- Chapitre 02 : Tullist (la nouvelle).
- Chapitre 03 : Amezgun (le théâtre).
- Lexique

2^{ème} partie : (version en caractères arabes)

- Page de garde
- Présentation
- Sommaire
- Chapitre 01 : Tamedyazt d umezruy
- Chapitre 02 : Tullist
- Chapitre 03 : Amezgun

b) - Plan interne :

- *Présentation des cours*

Chaque chapitre est réparti en séquences pédagogiques dont chacune comprend jusqu'à trois textes de lectures avec lesquels les cours de langue et d'expression écrite sont conduits.

- *Explication*

L'équivalent des néologismes récapitulés est donné en français uniquement.

2.2. La qualité des manuels

Chaque manuel comprend deux ou trois projets pédagogiques dont chacun est découpé en séquences, c'est-à-dire en chapitres ou parties. Chaque séquence contient une dizaine de pages environ. Elle est elle-même distribuée en plusieurs séances. Ce qui rend celles-ci faciles à utiliser sans consulter le sommaire, les séquences et les projets pédagogiques qui sont jalonnés par des intercalaires, et pour chaque activité pédagogique (textes de lecture, outils de langue et exercices écrits), nous les trouvons séparés les uns des autres pour ne pas les confondre.

D'ailleurs, l'organisation des contenus remplit presque la totalité de la page et ne lui laisse pas de lignes vides. À l'exception du manuel de 1.AM qui suit l'ancienne méthode (unités didactiques).

À cela s'ajoute le rôle des codes de couleurs facilitant aussi la compréhension du schéma du manuel, et pour distinguer non seulement entre la partie des textes et celle réservée à la construction, mais aussi entre les textes eux-mêmes et les questions de compréhension, entre les exercices sur lesquels est fondée la leçon ainsi que les constatations.

Mais ils souffrent de nombreuses omissions et d'erreurs concernant la graphie. Deux versions sont proposées dans le manuel, la version arabe et la version latine. Pour la première, rien n'est éclairci pour assister la lecture et l'écriture, par contre, pour la deuxième, même si son usage est répondu, les lacunes de transcription persistent constamment.

De ce fait, le conflit graphique reste l'une des préoccupations des politiques d'aménagement de la langue. Nous reviendrons plus loin sur cet aspect.

2.3. Les contenus et les programmes

Selon W. F. MACKY :

« *Quand on analyse un programme, on doit faire face à quatre problèmes fondamentaux auxquels il faut trouver une solution : Que contient-il ? (Le contenu) ; Est-il précis ? (Spécification) ; Pourquoi contient-il ce qu'il inclut ? (Justification) ; Est-il accessible ou réalisable par la majorité des élèves auxquels il est destiné ? (Accessibilité) »¹.*

Les manuels sont fidèles et attachés aux programmes fixés par la tutelle, chacun d'eux permet à l'apprenant d'acquérir les compétences requises (utiles) pour passer en classes supérieures.

Dans chaque séquence, le manuel aborde :

- Le volet didactique présentant textes et auteurs rassemblés (contes, récits et poèmes), et suivies des exercices oraux, écrits et lexicaux.
- Le volet outils de la langue étalant des cours de grammaire, de conjugaison et d'orthographe.

Les élèves apprennent à écrire un texte complet et cohérent et s'initient notamment, à la narration, à la description et à l'argumentation. Ils prennent connaissance des écrits de certains écrivains kabyles d'expression française, en l'occurrence M. Mammeri et M. Feraoun traduits en langue tamazight (kabyle), ainsi que pour les proses, les poèmes et les pièces de théâtres rédigés en kabyle (ou adaptés), notamment par Muhya et Ben Mohamed. A cela s'ajoutent les textes de chansons différentes (populaires, folkloriques et modernes) exprimant l'amour, l'exil, la guerre et l'injustice, spécifiquement celles des chanteurs les plus célèbres dans la région de Kabylie : Slimane Azem, Nouara, Chrif Kheddami, Ait Mengullet, Matoub Lounès, Idir et Imazighen Imoula.

En ce qui concerne les outils de la langue, nous les retrouvons dans le cycle primaire et le cycle moyen avec les mêmes types d'exercices écrits, qui poursuivent progressivement les cours de vocabulaire (lexique), de grammaire, de conjugaison et d'orthographe mais c'est au lycée que ces leçons sont enrichies.

¹ - MACKY W. F., *Principes de didactique analytique : Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, Librairie Marcel Didier, 1972, Imprimé en France (nouvelle édition traduite et mise à jour par LAFORGE Lorne), p. 442.

Les leçons de lexique ciblent la connaissance des principales dérivations et compositions connues dans la langue, et qui servent à la formation des mots, en s'appuyant sur des exemples extraits de textes de lecture. Ces leçons tiennent compte également des contextes sémantiques (polysémiques) qui peuvent changer le sens du mot d'une situation de communication à une autre, ce qui est généralement courant dans le kabyle, notamment à travers les poèmes et les proverbes.

Le lexique oriente l'apprenant à découvrir le synonyme ou le contraire du mot, ou encore à son réseau de dérivations. A cela s'ajoutent notamment le lexique thématique et les champs lexicaux. Ce sont les exercices qui couvrent toutes ces notions.

La conjugaison nous renseigne sur les temps que peut avoir le verbe en tamazight (passé, présent et futur), puis à comprendre le système des temps simples (*urmir*) et des temps composés (*urmir ussid*). Par suite, elle nous apprend les valeurs que peut prendre ou avoir le verbe dans un énoncé, à savoir celles des verbes employés au futur et au passé, cela dans le niveau secondaire. Schématiquement, elle s'est inspirée de la conjugaison française.

L'orthographe renvoie principalement aux règles de la notation à base latine du tamazight, elle fait la lumière sur les phénomènes d'assimilation connus à l'oral, et comment ils doivent être représentés à l'écrit, et à transcrire les différents sons, notamment les emphatiques, les chuintantes et les labio-vélaires d'une façon à réduire au maximum les marques diacritiques. Pour la grammaire, les cours consacrés étudient la langue sur deux niveaux :

Au premier niveau, elle se consacre à étudier la structure de la phrase (le verbe, le sujet et les différents compléments, etc.), ainsi que les divers déterminants (les possessifs, les démonstratifs, les qualificatifs, etc.), cela dans les cycles primaire et moyen.

Dans cette phase, l'apprenant tient compte des termes essentiels de la proposition et des différentes expansions nominales, à savoir l'ordre grammatical des mots dans une proposition, l'inversion et les règles de l'accord entre le sujet et le verbe, le nom et son déterminant (grammatical ou lexical) en tamazight. Ce qui lui couvre l'essentiel de la grammaire de la phrase du tamazight.

Au second niveau, spécifiquement dans le secondaire, l'apprenant s'initiera à la grammaire du texte, après avoir appris à analyser les phrases complexes. Cela à l'aide des exercices écrits régissant les productions textuelles pour chaque prototype, en ce qui concerne les substituts grammaticaux ou lexicaux, les articulateurs logiques, la coordination et la juxtaposition, etc.

Revenant aux genres de textes proposés dans les manuels scolaires. Nous constatons une certaine amélioration non seulement au niveau des contenus mais aussi la manière par laquelle la littérature est enrichie, ceci dans le programme du lycée. A ce niveau, l'apprenant est censé développer ses connaissances en littérature amazighe, lire des romans, des nouvelles et les pièces de théâtre. Cela permet aussi de l'orienter davantage à produire d'autres genres de textes, notamment à passer du récit au discours, de la poésie à la prose et à produire à l'écrit la narration, l'argumentation, l'explication ou la description.

Cependant, les programmes confectionnés n'aboutissent pas d'une manière efficace à atteindre les objectifs de cet enseignement. Si le Ministère de l'Education Nationale envisage d'enseigner le tamazight à deux échelons, le premier dans le primaire et le moyen, permettant à l'élève de développer ses compétences dans sa variété locale, et, le deuxième, à le faire accéder au stade de l'intercompréhension dialectale, il se trouve que cela n'est pas concrétisé et la réalité du terrain affirme autre chose. Car jusqu'à preuve du contraire, les manuels ne prennent pas connaissance des contes et récits, du moins les poèmes des autres dialectes amazighs d'Algérie, seuls un nombre très restreint de cas dont nous saisissons deux variantes :

- Deux textes en chaoui, l'un intitulé *Jar n ugider d yifker*, et l'autre *Uccen d yinisi d warr* (Voir le manuel de deuxième année moyenne, P. 43.).
- Deux récits du Mzab, l'un ayant pour titre *Uccen, ayaziḍ d uydí*, et l'autre *aglid d urğaz*. (Voir le manuel de deuxième année, P. 44).

- Un poème en mozabite de Sadel Amzab, intitulé *Ay anuji*, suivi d'un exercice écrit demandant à chaque apprenant de le traduire dans sa variante linguistique. (Voir le manuel de première année secondaire, P. 37).

Par conséquent, il est difficile aux élèves non seulement de percevoir la diversification de la langue du tamazight au plan linguistique, littéraire et culturel, mais aussi à saisir les phénomènes de la variation d'une région à une autre. Ils ne pourront même pas avoir une idée sur quoi se distinguent les dialectes dans la prononciation d'un même mot.

Ajoutant à cela qu'aucun texte ne tient compte de cette diversité, décrire ou expliquer la vie et l'espace socio-culturel des différents groupes amazighophones n'ont jamais été abordés d'une façon explicite, notamment à travers les textes explicatifs ou descriptifs, au moins implicitement dans les récits, les contes et les poèmes, mis à part, ce que nous avons mentionné ci-dessus.

Les textes de lecture reprennent presque les mêmes auteurs (poètes et écrivains). Dans leur majorité, ils représentent la même conception en littérature et reflètent une dimension régionale à travers les manuels, vue la négligence des autres auteurs les plus connus ailleurs. Dans le manuel, nous trouvons que la plupart des textes appartiennent non seulement au même auteur, mais ils sont extraits dans le même ouvrage, et les exemples ne manquent pas. Nous illustrons les plus importants dans le présent tableau récapitulatif :

1- Récapitulatif des poètes chanteurs les plus courants :

Manuels scolaires	Auteurs	Texte(s)
<u>Quatrième année primaire</u>	- Chrif Kheddam - Idir	- A mmi Szizen - Ssendu
<u>Cinquième année primaire</u>	- Idir - Ait Menguellat	- Amyar P. 31. - Tiyri yulin P. 43. - Aman yeddren P. 68. - A mmi-s n umaziq P. 76
<u>Première année moyenne</u>	- Ait Mengellat - Idir - Ideflawen - Slimane Azem - Muhya	- □Hku-yi-d taqsiqt P. - Tabrat P. 70. - Lbaz P. 60. - Afrux n ifirelles P. 105. - Ameyyez qbel aneggez P. 10

	- Newwara	- Imexluqen-agi heddren kan P. 14 - Amacahu P. 50 - Ad k-weşşiy a mmi ezizen P. 30
<u>Deuxième année moyenne</u>	- Matoub - Chrif Kheddami - Idir - Newwara	- Anekruv P. 86. - Targit d laž P. 83. - Amedyaz P. - Tameţţut P. 30
<u>Troisième année moyenne</u>	- Imaziyen n imula - Muhya - Matoub	- Taddart n leqbayel P. 36 - sselţan n Mejbada P. 16 - Muḥ n Muḥ P. 26 - Igujilen P. 75
<u>Quatrième année moyenne</u>	- Muhya - Matoub - Imaziyen n imula - Ben Muhammed	- Dacu-tt dacu-tt P. 18 - Ameḥbus-iw P. 68 - P. 81 - Asmi P. 38

<u>Première année secondaire</u>	- Matoub - Ait Menguellat - Ben Muhammed - Muhya	- Hymne Boudiaf P. 42. - Ayrub P. 77 - Tesdelmeḍ-iyi P. 44 - Anef-iyi P. 43 - Rǧu-yi P. 74 - Muqley P. 40 - Agerfiw d ubarey
<u>Deuxième année secondaire</u>	- Matoub - Ideflawen - Ait Menguellat - Sidi Qala (Mammeri M., Poèmes kabyles anciens).	- Izri-w P. 12 - Tilemzīt P. 18 - Lyerba P. 32 - Taqsiḍt n leḍyur (1) P. 46 - Taqsiḍt n leḍyur (2) P. 52 - Taqsiḍt n leḍyur (3) P. 58

2- Récapitulatif des écrivains romanciers les plus courants :

Manuels scolaires	Auteurs (écrivains)	Texte(s)
<u>Quatrième année primaire</u>	- Mouloud Feraoun (traduction)	- Nek d furulu P. 10

	<p>Extraits du roman « Le fils du pauvre ».</p> <p>- Muhya</p>	<p>- Asmi kecmeɣ yer uɣerbaz P. 17, 18</p> <p>- Aheggi i ukeccum yer uɣerbaz P. 22</p> <p>- tayuga temmečč P. 64</p>
<u>Première année moyenne</u>	<p>- Σmer Mezdad</p> <p>- Racid Σellic Extraits du roman « Faffa ».</p> <p>- Feraoun (traduction) Extraits du roman « Le fils du pauvre ».</p> <p>- Taoues Amrouche (traduction) Textes extraits du roman « Le grain magique ».</p>	<p>- tafunast n yigujilen P. 23</p> <p>- Iɖ d wass P. 42</p> <p>- Tarda P. 20</p> <p>- Timecreɣ P. 40</p> <p>- Furulu P. 29</p> <p>- Mmi-s n yigellil P. 49</p> <p>- Lh̄ila n talayt P. 106</p> <p>- Tağğalt akked d tterysel P. 108, 109.</p> <p>- Tasa n uqelmun P. 114</p>
<u>Deuxième année moyenne</u>	<p>- Taoues Amrouche (traduction) Texte extrait du roman « Le Grain magique ».</p>	<p>- Tasaft n uwayzeniw P.</p>
<u>Troisième année moyenne</u>	<p>- Σmer Mezdad (iɖ d wass)</p> <p>- Mouloud Mammeri Extrait du roman « la colline oublié ».</p>	<p>- Lxewni P. 18</p> <p>- Tikli deg udrar P. 23</p> <p>- Surfey-ak xas ma□ (tawrirt yettwattun) P. 55</p>
<u>Quatrième année moyenne</u>	<p>- Mouloud Mammeri Textes extraits du roman « La colline oublié ». (Traduction)</p> <p>- Mouloud Mammeri (Contes populaires de Kabylie)</p> <p>- Mammeri Mouloud</p>	<p>- Tawrirt yettwattun P.</p> <p>- Meqran, teččat tizi P.</p> <p>- Aḥddad n lqanus P. 26, 27</p> <p>- Yuker ḥedrey yeggul umney P.</p>
<u>Première année secondaire</u>	<p>- Mouloud Mammeri (La Colline oublié). (Texte extrait du film <i>Tawrirt yettwattun</i>.)</p> <p>- Mouloud Feraoun (Le Fils du pauvre) (Texte traduit par Musa Uld Taleb)</p>	<p>- Tabrat n ɛezzi P. 08</p> <p>- Taddart P. 18</p>

<u>Deuxième</u> <u>secondaire</u>	<u>année</u>	- Σmer Mezdad (Iḍ d wass) - Jean Marie Dallet (Traductions)	- Tuḃalin (1) P. 22, 23 - Tuḃalin (2) P. 28, 29 - Tuḃalin (3) P. 34, 35 - Bu Saber (1) P. 42, 43 - Bu Saber (2) P. 48, 49 - Bu Saber (3) P. 54, 55
--------------------------------------	--------------	--	---

Les poètes et les écrivains proposés sont dans leur majorité les mêmes, ils reviennent plus de deux fois dans le même manuel (Idir paraît trois fois dans le manuel du primaire, Muhya trois fois dans le manuel de 1AM, le même cas pour Ait Menguellet dans le manuel de 1AS.). Les deux romans algériens d'expression française, *La Colline oublié* de Mammeri et *Le Fils du pauvre* de Feraoun couvrent presque la totalité des manuels, autant pour le roman amazigh *Iḍ d wass* de Σmer Mezdad.

Il est important d'enrichir les contenus de la littérature, en proposant d'autres écrivains connus, notamment à l'Est : Malek Haddad (1927-1978), Kateb Yacine (1929-1989) et à l'Ouest du pays : Mohammed Dib, pour avoir une vision plus au moins globale sur la littérature algérienne. Ces auteurs ont exploré quasiment tous les genres romanesques, à savoir le psycho-social, le guerrier, le policier, l'historique, le sentimental, etc.

Sur ce point, et à juste titre, R. BOUDJEDRA¹ affirme ce qui suit :

« Si l'écriture d'un Mammeri ou d'un Feraoun explore de manière étonnante et volontaire l'univers kabyle, si l'écriture de Dib nous entraîne dans les méandres de la vie de petites gens de l'Ouest algérien, ce n'est nullement pour faire exotique et pour plaire à l'autre. C'est beaucoup plus pour exorciser un malaise étouffant, exprimer une misère tenace que l'autre ne voulait pas dire ou voir ».

Il est utile de situer la place du roman algérien d'expression française ou arabe par rapport à la culture populaire ; préalablement, une façon de mettre à la disposition des apprenants, ce que contient cette littérature et à pousser plus loin les traductions, de sorte que les nouveaux producteurs s'en inspirent pour améliorer la littérature écrite du tamazight et rénover la langue.

¹ - BOUDJEDRA R., *Lettres algériennes*, Paris, Editions Grasset, pp. 116, 117.
Cité par SOUKEHAL R., *Le Roman algérien de langue française (1950-1990) : Thématique*, Editions Publisud, 2003, p. 450.

Nous remarquons aussi que le choix des thèmes paraît souvent arbitraire, au sein d'une même séquence, les auteurs ne sont pas présentés dans l'ordre chronologique. Si les programmes exigent d'enseigner la littérature selon une approche thématique (roman, théâtre), ils précisent bien qu'il soit important de garder une logique chronologique au sein de chaque thème, mais les manuels négligent cette recommandation.

Au lieu de partir d'un texte ancien ou traditionnel et de présenter les influences que leurs créateurs ont eu sur la littérature amazighe contemporaine, les concepteurs partent du texte contemporain, en évoquant à peine que ces textes puissent avoir des racines plus anciennes, sachant que les élèves ne détiennent pas encore des repères historiques et culturels qui leurs permettraient de les situer dans leur contexte.

2.4. La culture

À travers ce que nous avons récapitulé, nous constatons aussi que la littérature et la culture berbères (amazighes) ne sont pas prise en charge dans leur diversité ; elles sont spécifiquement kabyles, parlant du milieu rural, de la vie traditionnelle des kabyles dans les montagnes, et le milieu urbain est rarissime. Une représentation basée sur une vision communautaire traditionnelle qui est loin de prendre en compte le bouleversement mental et matériel de la société en voie de la modernité. Quasiment tous les textes et toutes les images affichent directement ou indirectement leur préférence pour la vie rurale, les modes de vie à l'ancienne et très peu modernisé, dont nous constatons 70% des métiers évoqués correspondent aux secteurs traditionnels (agriculture, artisanats, etc.), ce qui renforce la morale communautaire et ses vertus, et transforme l'individu en être incohérent, coincé entre deux mondes : la structure communautaire et la société en voie de modernisation.

Un autre aspect dans la perception de l'individu est son identité sexuée. Malgré les évolutions considérables concernant la scolarisation des filles durant les deux dernières décennies, le contenu de l'éducation proposé et son orientation restent considérablement masculins. Il ne s'agit certes pas d'un retour à la coutume, à la femme qui doit être la servante de l'homme, mais plutôt une certaine démodernisation de la sphère féminine dans le milieu scolaire.

D'ailleurs, le manuel d'une manière directe ou indirecte exerce une des fonctions essentielles de la socialisation à l'école où nous constatons une division rigide des rôles féminins et masculins. Cette conception est véhiculée même à travers d'autres manuels, car l'école algérienne demeure de nos jours un des éléments qui prennent en charge la morale religieuse et les valeurs islamiques.

Pour ainsi dire, les manuels, et malgré quelques innovations, se tournent plus vers le passé lointain sans rapport significatif avec notre monde et les modes de vie de notre temps.

Cela pourra empêcher même le renouvellement de la langue, car cela est conditionné d'une manière ou d'une autre par l'évolution de la société qui la parle. Il est indispensable de la mettre à jour suivant les données actuelles auxquelles ces locuteurs sont confrontés quotidiennement, si nous la conservons dans sa formule traditionnelle, elle aura moins de chance pour revivre dans le monde moderne.

2.5. La pédagogie

Au plan pédagogique, voire méthodologique, les manuels proposent trois types d'évaluation (diagnostique, formative et sommative) pour vérifier d'abord tout ce qui a été appris, compris, retenu par l'apprenant dans le cadre d'une progression, et à apprécier un écart entre les objectifs visés et les résultats obtenus. En fin de chaque projet pédagogique, il est permis à l'apprenant de s'auto-évaluer, et au maître à estimer le niveau de compétence de chaque élève pour le situer par rapport aux autres, ainsi que sa production par rapport au niveau général.

Cependant, il y a beaucoup de points à améliorer. Commenant par l'imagerie : l'élève n'est pas initié à l'analyse de la relation existant entre le texte et l'image dans la plupart des séances de lecture, ce qui fait croire à l'élève, même pour l'image la plus adéquate au texte, qu'il y a toujours un écart entre les deux messages : iconique et textuel. Pour les élèves, le seul chemin d'accès à la culture écrite, à côtés des textes, l'image joue un rôle important dans la structuration des mentalités par sa puissance émotionnelle et évocatrice des formes et des couleurs.

Par ailleurs, la photo et une courte biographie de l'auteur ne sont pas disponibles à l'entête du document support et c'est la raison pour laquelle les élèves ignorent l'identité des auteurs de textes, soit écrivains contemporains, chanteurs poètes anciens et nouveaux,

soit concepteurs de manuels en tant que producteurs et traducteurs de textes. C'est inadmissible de proposer un texte de lecture sans donner une brève biographie de son auteur, car connaître le parcours de l'écrivain sert beaucoup à comprendre le contenu du texte, le contexte dans lequel il s'inscrit et même de quoi il s'agit pour perfectionner la critique littéraire.

Il y a lieu de signaler que le fait de présenter des textes de lecture par thème dans chaque séquence, nuit à la cohérence du manuel et empêche l'élève de les assimiler convenablement et de les utiliser avec pertinence, ce qui désorganise l'acquisition des connaissances.

Le fait de proposer des textes de lecture sans tenir compte de la psychologie d'un élève de 11-12 ans tout au plus, risque de créer dans son esprit beaucoup de confusions entre les bons et les mauvais comportements. Prenant la série de textes résumant l'histoire de « *Gelden* » (manuel de 4.AM), dans laquelle un enfant est tué par son père à l'aide d'un fusil de chasse parce qu'il l'a déshonoré. Le père a fait un choix entre son petit enfant et son honneur (*nnif*).

Les leçons de grammaire, d'orthographe et de conjugaison sont illustrées par un texte et des exercices présentant le point qui sera abordé, mais les leçons sont malheureusement écrites dans un jargon ayant une terminologie plagiée au vocabulaire de la grammaire française, notamment dans le niveau secondaire (grammaire du texte), et même abordées dans le désordre. Un modèle qui n'est pas encore adapté au domaine berbère, ce qui peut rendre les leçons complexes et risquent d'être difficilement utilisables sans l'aide du maître. Le savoir donc, se retrouve éparpillé. Il exigera d'être synthétisé par l'enseignant.

La démarche inductive dans sa visée, cherche à mettre tous les apprenants sur un pied d'égalité, en partant d'activités et de documents accessibles à tous. Certes, elle hisse progressivement les différents types d'intelligences (spéculatives et concrètes) vers le savoir abstrait, et passe de la compréhension de l'explicite à celle de l'implicite. Mais du point de vue pratique, cette théorie maintient l'apprenant dans sa culture spontanée et lui propose des activités inutiles et des textes de lecture (récits, poèmes) connus auparavant dans l'espace familial (contes populaires, poèmes des chansons, etc.) dont la plupart sont

simples. Alors, faut-il réserver autant de place dans un manuel à cette espèce de textes au détriment de la littérature ?

Autant de questions que pourra poser l'apprenant, qui n'est pas encore un connaisseur et qui, avant tout, cherche des repères et la logique dans son cours de langue tamazight.

Nous déplorons (et reprochons) en particulier la pauvreté des références littéraires dans les manuels car la littérature écrite en tamazight est en voie de construction et le chemin du passage de l'oral à l'écrit n'est pas encore mis au point. Il reste beaucoup à réaliser dans cette phase de transition aux côtés de la mise à l'écrit des poèmes de chansons, des récits de contes traditionnels (timuchuha, tiqsidin). Ce sont les auteurs de manuels eux-mêmes qui ont comblé ce manque, c'est grâce à leur effort que les nouveaux genres de textes en tamazight ont vu le jour à travers les écrits. Ils ont traduit des textes en littérature arabe, anglaise ou française, et même ils ont produit d'autres textes en tamazight. Dans cette situation, ils sont à la fois novateurs de textes et concepteurs des manuels. En voici dans le présent tableau les principales innovations auxquelles ont abouti les auteurs des manuels :

Manuels scolaires	Auteurs	Textes	Productions nouvelles	Traductions
Cinquième année primaire	Concepteurs de ce manuel	- Tazemmurt P. 62 - Ibayuren n useklu P. 70 - Amek ara nessehbiber yef yisekla P. 75	X X X	
1 AM	- R. Sacur – A. Lunis	- Imensi n yibeεεac P. 80 - Fađma n Sumer P. 86	X	X
2 AM		- Ayrad d Tifawt P. 21, 22 - Tiwkilin P. 32, 33		X X
3AM		- Sin n yimdukkal P.	X	X X

		- Iyrem n yirumanen - Anagraw n yiṭij		
4AM	- R. Sacur	- Tamettant n umeddakel - Meqran, tečča-t tizi (Tawrirt yettwattun) - Tifinaɣ d tira n yimaziyen	X	X X
1AS	- Yehya Bellil -Σebdelmalek Belğudi	- Tudert-iw - Mark Twain deg Lundun - Tiwsatin n usegmi - Ibki d yifker		X X X X

En fait, les auteurs de manuels ont beaucoup fait pour l'enrichissement des contenus des manuels. Aux côtés des productions textuelles et des traductions dans différentes langues (arabe, français et anglais) au tamazight, il y a eu de nouvelles adaptations de textes anciens, notamment pour les contes populaires, en développant le style dans lesquels ils sont racontés, et avec un lexique nouveau pour qu'ils soient actualisés.

Ce travail est vraiment considérable car il soutient le développement de la langue sur le plan linguistique et même littéraire, et malgré les insuffisances, il sera pris comme référence qui poussera plus loin l'aménagement et l'enseignement de la langue.

Chapitre II

L'aménagement du corpus
dans les manuels scolaires

II. L'aménagement du corpus dans les manuels scolaires

Après avoir évalué les manuels à travers les contenus et les programmes élaborés et dont nous avons tirés de nouveaux paramètres ayant une influence directe sur l'aménagement de la langue, entre autres : les textes littéraires (poèmes, romans, nouvelles et contes traditionnelles) et les outils de la langue (grammaire), par lesquels se perfectionnent les productions écrites des différents genres de textes pour l'apprenant, nous allons à présent, évaluer compendieusement les systèmes de transcriptions dans lesquels sont transcrits tous ces éléments, et puis, d'une façon précise l'équipement du lexique et les créations néologiques, voire terminologiques que les concepteurs ont employés au cours de l'élaboration.

1. Les problèmes de transcription

Nous commençons notre étude par une lecture analytique des systèmes de transcription utilisés dans les manuels. Cette fois, le travail des manuels a tranché implicitement la question de la graphie, il la réduit à deux options, arabe et latine, et a isolé celle du tifinaghe. Tous les manuels sont répartis en deux versions : l'une transcrite en caractères latins, l'autre en caractères arabes, et pour les symboles tifinaghes ne figurent uniquement dans quelques pages, qui sont incluses dans la première partie (version latine) ; c'est le cas, notamment des manuels de *IAM*, *2AM* et *3AM*. Les autres manuels scolaires (*4.AM*, *1.AS*, *2.AS*) n'ont mis à la disposition des apprenants que les graphies latine et arabe.

De nombreuses questions auront besoin de réponses pour éclaircir les pratiques enseignantes sur l'usage des caractères, de même les positions du système de l'éducation dont ces manuels sont un des éléments. A notre avis, il serait illusoire de penser pouvoir analyser le manuel du tamazight en dehors les préceptes de l'action pédagogique (éducative).

Sur ce point, les normes de pratiques pédagogiques ayant une influence directe ou indirecte sur la normalisation et l'enseignement du tamazight, montrent d'une part,

l'absence d'une réelle prise en charge de la langue dans son passage au stade de l'écrit. Car avant d'aborder d'autres aspects liés à la codification de l'écrit, il fallait en premier lieu, donner suite à la question de la graphie, sélectionner le système le plus accessible, et le plus utilisé, en le disposant de tous les moyens les plus adéquats à sa mise en pratique pour faciliter davantage son emploi.

De l'autre, mettre l'apprenant dans une situation douteuse, hypothétique ne lui permettra pas de déterminer ses choix sur cet aspect. Lui apprendre les deux systèmes à la fois ou l'un au détriment de l'autre serait une façon de l'impliquer dans une situation conflictuelle dont il ne savait même pas en quoi cela consistait.

Du point de vue pratique, mettre à la disposition des élèves deux alphabets : latin et arabe, est une démarche qui guidera l'apprentissage du tamazight soit par le passage obligé de la langue arabe, soit par le recours à la langue française. Par-là le tamazight ne sera pas enseigné en tant que langue autosuffisante ayant ses propres règles grammaticales, lexicales et orthographiques.

Tandis que si c'est le cas contraire, proposer un seul système, en définissant toutes les règles orthographiques et grammaticales régissant l'écriture de la langue, cela facilitera son apprentissage à l'école, et évitera de semer la confusion dans l'esprit des élèves.

Il est clair que les concepteurs n'ont pas choisi un manuel en trois graphies, ils étaient favorables à la transcription latine, et l'avaient adoptée suivant les moyens dont ils disposaient. Mais le Ministère de l'Education, dans sa démarche, ne voulait pas trancher cette question, pour cela, il a proposé aux tenants de la transcription arabe une autre version. En ce sens, nous pouvons retenir aussi que les responsables cherchaient comment faire imposer la graphie arabe aux apprenants. En revanche, les enseignants et les chercheurs, dans leur majorité, ont adopté les caractères latins.

Du point de vue didactique voire pédagogique, cette pratique pourra créer des obstacles. D'abord, l'apprenant aura recours à la graphie arabe en tant que graphie la mieux maîtrisée par rapport à celle du latin, en raison de la non maîtrise de l'alphabet français et la baisse du niveau des élèves dans la langue française, et l'absence des règles régissant la transcription à base latine. Face à ces problèmes de lecture

notamment, l'apprenant lui-même pourra recourir à l'option arabe malgré les manques et les insuffisances de celle-ci face à la graphie latine.

Quant aux hiatus entre l'oral et l'écrit, les deux systèmes n'ont pas encore finalisé et codifier l'écriture. Pour la graphie arabe, il est clair qu'elle a été prise d'une façon arbitraire, sans aucune norme orthographique ou grammaticale bien précise ; de plus, elle est avantagée par la généralisation de la langue arabe à l'école. Par contre, la graphie latine, bien qu'elle soit la mieux adaptée à l'écrit par les enseignants notamment, les manuels scolaires ne lui ont pas consacré des séances de cours et d'exercices pour que les règles d'écriture soient définies aux apprenants, en leur facilitant sa pratique. Ce qui remet toujours son usage en question.

À travers les manuels scolaires, il existe beaucoup de lacunes de notation, nous les avons relevées, et puis nous les avons clarifiées. Approximativement, ces insuffisances sont les mêmes, elles sont fréquentes dans les écrits berbères (kabyles en particulier) en caractères latins, et auxquelles, les apprenants, les auteurs de textes, et mêmes parfois les enseignants sont confrontés.

Pour ainsi dire, ce système de notation pose encore des problèmes au niveau morphologique, syntaxique, phonétique et phonologique auxquels s'ajoutent les lacunes du lexique et la stylistique (expression).

Pour une langue qui n'a jamais été soumise à une entreprise de codification dans son évolution elle se trouve dans ses premières enjambées à l'écrit face à de nombreuses difficultés. Pour combler ces lacunes, chaque contribution à l'écrit doit envisager corrélativement des remédiations, en attendant son aménagement global.

En voici les manques que contient la notation usuelle à base latine :

1.1. Les problèmes de phonétique / phonologie

- Les affriquées.

Sur ce plan, l'apprenant lui-même n'arrivera pas à distinguer, notamment entre la consonne dentale occlusive sourde *T* et l'affriquée *Ts*, le fait qu'elles soient notées de la même manière.

Voir par exemple :

- *nettu* (le verbe piquer à l'aoriste intensif).

- *nettu* (le verbe oublier à l'aoriste).

Ils ont la même représentation graphique, mais nous les prononçons différemment. Ce qui pourra introduire le problème de lecture, et encore dans certains cas, le *TS* n'est noté qu'avec un seul *t* :

- *tidet* □/ *tačinet*.

Le même problème se posera pour noter le semi occlusif *ğ*. A l'écrit, dans quelques situations, il est réduit à un *J*, tandis que dans d'autres, il est textuellement symbolisé :

Négligence de la semi occlusion à l'écrit	Représentation de la semi occlusion à l'écrit
Taxlijt	Tağaret
tzewjeđ	Yezweğ
ur keccem ara	□ččar -□ teččur

- La tension consonantique :

Ainsi que pour la tension consonantique, qui est souvent notée différemment à l'écrit dont nous remarquons parfois la transcription d'un son tendu en une seule lettre. A l'initial du nom, la consonne tendue est notée différemment, et même parfois sa marque est négligée, notamment pour les emprunts arabes.

La même chose s'observe pour le cas des noms berbères commençant par la lettre *L*. Cette consonne aussi est notée différemment, parfois en tant que son bref, parfois en tant que son tendu.

Dans la majeure totalité des cas ou situations, ce type d'erreurs pose au lecteur le problème de prononciation des mots :

- cetwa ccetwa
- lehwa llehwa
- neema nneema
- lakul llakul
- laž llaz
- cbaħa ccbaha
- tsishel tessishel
- sexdamen ssexdamen
- lbus llbus
- mebeid mebeeid
- awezlan awezzlan
- tuqna tuqqna
- kem kemm

- ugadey	uggadey
- niḍen	nniḍen
- ameddakel	ameddakkkel
- dduklen	ddukklen
- mel	mmel
- fuken	fukken
- lfetṭa	llfetṭa
- tazmurt	tazemmurt
- tettaraḍ	tettarraḍ
- tizelgi	tizzelgi
- imsewqen	imsewwqen
- claḍa	cclaḍa

Il pourra même enregistrer des cas d'homonymes sans faire l'objet de vérification :

- *as* (venir).
- *ass* (jour).
- *timeti* (quand).
- *timetti* (société).

- La transcription des voyelles :

Cela pose souvent la confusion entre les voyelles *a / e*, c'est-à-dire entre la voyelle pleine et la voyelle neutre (schwa) :

- ger	gar (entre).
- lmaena	lmeena (sens).
- abarnus	abernus (burnous).
- tačinat	tačinet (orange).
- ssbaḥ	ssbeḥ (matin).

Encore entre le schwa (*e*) et la voyelle (*u*) suivies de la semi-voyelle labiale (*w*) :

- ad yarew	ad yaruw.
- <i>kenwi</i>	<i>kunwi</i> .
- <i>ddexan</i>	<i>dduxan</i>

Entre la voyelle (*i*) et la voyelle (*u*) :

- *ayen i wimi ayen i wumi* (pour qui).
- *mmi-s n ugellil mmi-s n igellil* (fils du pauvre).

Entre la voyelle (e) et la voyelle (i) :

- *yer yir* (mauvais)
- *yefrax yifrax* (oiseaux).
- *yemcac yimcac* (chats).
- *yeħricen yiħricen* (morceaux).
- *yesyaren yisyaren* (bois).
- *yemyagen yimyagen* (verbes).
- *yeḍrisen yiḍrisen* (textes).
- *yetbir yitbir*
- *yefker yifker* (tortue).

De même entre la voyelle (u) et la voyelle (a) :

- *takerḍa tuckerḍa*
- *ddaklen dduklen*

Dans ce cas, les mêmes mots sont notés différemment à travers les textes écrits. Confondre entre ces voyelles, cela pourrait engendrer dans de nombreuses situations, des confusions au niveau sémantique, voire syntaxique :

- *ger* et *gar* (confusion entre le fonctionnel (gar) et le verbe (ger)).

Ces deux mots, à travers les manuels, nous remarquons l'un est transcrit dans la structure de l'autre.

La même chose pour les monèmes :

yer (vers)

yar (lire)

yur (chez)

Il serait difficile pour l'apprenant de les distinguer vue l'absence de règles orthographiques touchant aux mots ayant les mêmes racines lexicales.

Il y a lieu de signaler aussi le contact immédiat de deux mêmes voyelles. Certains négligent ce contact, ne prennent pas en considération les phénomènes d'assimilation dans la chaîne parlée :

- ma ara / m'ara / mi ara
- ass-mi-id d-yusa / ass-m'id d-yusa / asmi i d-yusa

Et puis, la non-conformité sur le statut et la fonction du schwa à l'écrit, elle est toujours considérée comme une voyelle neutre, mais à l'oral, elle joue un rôle important dans la chaîne parlée :

Pour un même mot, nous pouvons lui marquer des prononciations différentes au moyen du schwa : *deg-s – dges*.

À l'écrit, cette voyelle dite zéro n'est prise que pour simplifier la prononciation quand plus de deux voyelles se succèdent. Mais le plus souvent son déplacement pose problème au niveau de la structure du mot, et sa présence ne règle pas le problème de lecture.

Parfois cette voyelle est complètement négligée :

Négligence de la voyelle neutre e	Représentation de la voyelle neutre e	Corrigés
Lqlam (stylo)	Leqlam (stylo)	Leqlam
Beddl-it (change-le)	Beddel-it (change-le)	Beddel-it

- Les phénomènes d'assimilation

À l'écrit, les auteurs de textes suivent la perspective phonologique, en tenant compte des phénomènes d'assimilation, ils ne prennent en considération que ce qui est pertinent. Cela provoque d'autres confusions, entre autre, la négligence des séquences phonologiques aux frontières des deux mots qui se suivent :

- *yefayen* *yefwayen*
- *am akken* *am wakken*

Ces deux marques de transcription, l'une domine l'autre de temps à autre, et aucune précision n'est faite ni sur le plan phonologique, ni sur le plan phonétique.

- L'emphase

Également, la notation des emphatiques au moyen d'un point souscrit sous une consonne pharyngalisée. Dans quelques cas, ce phénomène est mal traité du point de vue phonologique, aucune distinction n'est faite entre le son emphatique et celui qui est emphatisé. Aussi, par principe de pertinence, il y a eu dans d'autres cas, la négligence des signes diacritiques. Ce qui introduit la confusion entre les sons emphatiques et les sons non emphatiques :

- *arzagan arʒagan*
- *azidan azidan*
- *aččuran aččuraṅ*
- *acruf acruḥ*
- *zzyara zzyara*
- *axsim axsim*
- *tağaret / tağaret* (noté différemment dans le manuel).
- *lebher / lebher* (noté différemment dans le manuel).
- *takeffart / takeffart* (ce mot est noté différemment dans le même texte).
- *afrux / afriux* (ce mot est noté différemment dans le même texte).
- *lxir / lxir* (ce mot est noté différemment dans le même passage).
- *ajerrid n tuqqna / ajerrid n tuqqna* (ce composé est écrit différemment).

Ajoutant à cela, les erreurs de frappe, qui transcrivent mal certaines consonnes, notamment les affriquées, les vélaires et les pharyngales ainsi que les sons emphatiques :

<u>Erreur</u>	<u>Corrigé</u>
- ur keccem ara	ur keččem ara
- Teena	teena
- Ikerri lid	ikerri n leid
- Tezree-it-id terwiht	tezree-it-id terwiht

1.2. Les problèmes de syntaxe

Sur le plan grammatical, voire syntaxique, nous remarquons que le fonctionnel (N) en tant que préposition, n'est pas revalorisé à l'écrit en tant qu'indicateur de fonction, qui sert à distinguer, notamment entre le complément du nom et l'adjectif qualificatif. Dans de nombreux cas enregistrés, ce monème est traité de la même manière qu'il est perçu à l'oral, il n'est pris en considération que rarement. Voyons par exemple :

Type d'erreur	Correction
Yella deg-s yiwen uḥeddad	Yella deg-s yiwen n uḥeddad
Yiwen ufus ad ak-yeslef	Yiwen n ufus ad ak-yeslef
Yiwen uḥric	Yiwen n uḥric
Sdat ney deffir umyag	Sdat ney deffir n umyag
Tettili nnig udaynin.	Tettili nnig n udaynin.

Quant au trait d'union (séparateur de mots) pour décoder le nom ou le verbe et son affixe, son absence est remarquée dans quelques situations. Les unités linguistiques, voire syntaxiques sont notées comme un seul mot :

Erreur :

Corrigé :

- tmurtik tmurt-ik (le nom et son affixe).
- beddelit beddel-it (le verbe et son affixe).
- kibedlen k-ibedlen (le verbe et son affixe).
- ad tnaru ad t-naru (le verbe et son affixe)
- teẓramtent teẓram-tent (le verbe et son affixe).
- assni ass-nni (le nom et ses modalités périphériques (déictiques)).
- ulama ula-ma (deux prépositions).
- akkagi akka-gi
- kemmini kemm-ini

Nous remarquons aussi que les termes d'une proposition sont notés comme une seule unité syntaxique tels qu'ils sont prononcés à l'oral, or elle n'est même pas un terme composé : *Tettakacbi* *tettak acbi* (elle ressemble)

De même pour certains néologismes, particulièrement les mots composés, ils sont transcrits au moyen d'un trait d'union par calque à l'anglais. A titre d'exemple :

Ddabex-uḍar (foot-ball)

Il y a négligence du fonctionnel (N), c'est un calque morphosyntaxique. Il faudrait écrire le mot de cette manière :

Ddabex n uḍar

Parfois le trait d'union se trouve même à l'intérieur du mot simple ou noté avec deux tirets, cela est dû aux erreurs de frappe. Voyons ces exemples :

Erreur	Corrigé
Deg yimedḍ-qan	Deg yimedḍqan
Yimeddukkal□- -ik	Yimeddukal-ik

Nous avons à signaler encore le problème que pose l'indice de personne (t) et le pronom complément affixe du verbe (t). A l'oral, nous ne les distinguons que par la situation de communication (le contexte), tandis qu'à l'écrit, l'un est attaché directement au verbe, et l'autre en est séparé au moyen d'un trait séparateur de mots.

Par manque de précision à travers les écrits, l'indice de personne se retrouve détaché du verbe, par contre, le pronom affixe est lié :

Erreur	Corrigé	Remarque
Ayen akk Wwin-t	Ayen akk wwint	L'indice de personne est détaché du verbe au moyen d'un tiret séparateur de mots.
Yezzi-asant	Yezzi-asen-t	Le pronom complément indirect n'est séparé du complément direct du verbe.

Ce type d'erreur à l'écrit peut entraîner des confusions sur le plan sémantique, ce qui va changer complètement le sens de la phrase. A l'oral, les deux cas cités ci-dessus se prononcent de la même façon, mais ils s'écrivent différemment.

1.3. Les problèmes de morphologie

Nous avons à situer deux cas majeurs : l'un renvoie au système verbal, l'autre concerne le système nominal.

Dans le premier cas, nous remarquons que les auteurs des textes ne font pas la distinction dans l'emploi des indices de la troisième personne du singulier *y* et *i*, et dans quelle situation il faut utiliser l'un et non l'autre.

Cela n'a pas été traité d'une façon bien précise par la grammaire traditionnelle initiée, notamment par M. MAMMERI. Mais dans le cadre de grammaire fonctionnelle, il a été éclairé.

Selon les études faites par S. CHAKER¹ dans sa thèse de Doctorat, l'alternance *y/i* est d'ordre morphologique avant qu'elle soit de nature phonique. Elle est donc conduite par la structure du verbe :

- Le (**y**) naît d'une suite de deux consonnes distinctes ou une consonne tendue, suivies d'une quelconque voyelle :

Ycna (c1 c2) "yecna".

YDa (C1) "yedda".

- Le (**I**) se manifeste devant une consonne suivie d'une des voyelles : a /i /u

Exemple : Iru (c1+v)

Cependant, cette règle n'est pas suivie à travers tous les manuels, et même ce conditionnement n'est pas expliqué. Ce qui rend l'apprenant incapable de distinguer entre les deux indices, il les note d'une façon arbitraire.

De nombreux exemples nous justifient ce cas :

Erreur	Correction
Ad iseü	Ad yesëu
Ad ixdem	Ad yexdem
Ad icnu	Ad yecnu

¹ - CHAKER S., *Un parler berbère d'Algérie(kabyle) : syntaxe*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Paris V, 1978, P. 112.

La plupart des exemples enregistrés, nous montre que le (y) est souvent remplacé par le (i).

Dans le second cas, nous découvrons la négligence de la marque d'état pour les quelques noms masculins dont il y a eu auparavant substitution d'une semi-voyelle ou alternance vocalique.

Ainsi que pour les quelques néologismes employés dans un syntagme. Nous apercevons aussi que la marque d'opposition n'est pas marquée convenablement telle qu'elle est, ce qui pourra engendrer des difficultés de prononciation :

Erreur	Correction	Remarque
Ad tbeddel tayri	Ad tbeddel teɣri	Chute partielle de la voyelle initiale.
Sin n yemyagen	Sin n yimyagen	Aucun changement
Deg annar	Deg wennar / deg unnar	Substitution d'une semi-voyelle ou alternance vocalique (a) / (u).
Yiḥricen	Yeḥricen	Substitution de la semi-voyelle (y).
Yitran	Yetran	Substitution de la semi-voyelle (y).

2. Renouvellement lexical et créations terminologiques

2.1. Quelques notions sur le vocabulaire berbère

Le repère de toute étude lexicale du mot berbère est la racine. Elle touche à la morphologie lexicale des deux classes majeures : la classe verbale et la classe nominale, et chacune de ces deux classes détient une charge lexicale, voire sémantique et une valeur grammaticale (morpho-syntaxique) qui les distinguent.

Le mot en tamazight a une structure morphologique complexe, il est formé à base d'une racine lexicale insérée dans un schème généralement vocalique auquel peut s'ajouter un nombre changeant d'affixes.

Les racines elles-mêmes constituées d'un nombre incertain de consonnes nommées *radicales*, elles peuvent être :

- Monolitères : Cela par une seule consonne radicale comme le verbe *eg* (faire).
- Bilitères : C'est-à-dire deux consonnes radicales comme le verbe *ffer* (cacher), *mmeɣ* (attaquer).
- Trilitères : Qui est fait en trois consonnes comme *bzer* (cotiser), *nser* (se moucher), *xzer* (regarder), *xbec* (griffer).
- Quadrilitères : Elles sont marquées soit par quatre consonnes, par exemple dans *sendeh* (conseiller), *ħdiqer* (s'inquiéter), *funzer* (saigner) soit par répétition d'une racine bilitère, notamment dans : *ferfer* (voler), *qerqer* (fuir).

Les mots que rassemble une racine nécessitent d'être dispensés de radicales ou de consonnes de base analogues (identiques), et d'appartenir au même noyau de sens. De ce fait, l'interaction de la forme et du sens au niveau de la racine est un trait fondamental qui caractérise les langues sémitiques.

Au sujet des schèmes, composés de consonnes ou de voyelles, ce sont des moules grammaticaux auxquelles les racines sont introduites, et imposent des contraintes morphologiques aux racines dans le processus de formation des mots.

Ces contraintes s'expliquent par la nature grammaticale des radicaux en question, nominaux ou verbaux. Par l'intermédiaire de l'affixation, les schèmes remplissent des fonctions grammaticales, qui sont certainement flexionnelles ou dérivationnelles, les unes indiquant la personne, le genre ou le nombre, et les autres collaborant à forger des mots nouveaux.

Le schème comme nous l'avons déjà défini, généralement formé de voyelles, il se manifeste à travers un jeu vocalique (*gzem* : *agzam*), mais il peut être formé de consonnes :

- Schèmes de verbes passifs : *GZM* : *ttwagzem*
- Schèmes de noms d'animés : *BRD* : *amsebrid*
- Schème d'adjectifs : *BRK* : *aberkan*

Il est possible de se manifester à travers les morphèmes (t-tt) et un redoublement d'une consonne de la racine, notamment à l'aoriste intensif (*aru* – *ttaru*), (*yez* - *qqaz*).

Il peut être marqué par l'absence de voyelle : (ks) paître - yz (creuser).

L'évolution de la langue à travers l'histoire au fil de son contact avec les autres langues et civilisations, a rendu son vocabulaire variable suivant les couches qui le couvrent :

- La couche primitive :

Elle renvoie au vocabulaire chamito-sémitique, et regroupe les mots que le berbère partage avec les langues de sa famille linguistique.

- La deuxième couche :

Elle représente le vocabulaire libyque attesté par les inscriptions de l'antiquité.

- La troisième couche :

Elle fait la catégorie des mots empruntés au phénicien, au latin et au grec lors de la période ancienne. Ainsi que ceux empruntés à l'arabe, à l'espagnol, au turc et au français lors des deux dernières périodes : médiévales et contemporaines.

- Quatrième couche :

Cette couche fait l'inventaire des mots nouvellement créés par les locuteurs eux-mêmes et les spécialistes pour combler les lacunes lexicales.

Le processus de dialectisation du berbère a impliqué les phénomènes de variation à différents niveaux : syntaxique, phonologique, sémantique et lexical ; ainsi que la primauté de l'oral sur l'écrit chez les groupes berbérophones, ce qui a largement accentué cette propension vers la diversification. Subséquemment, l'intercompréhension dialectale devient difficile non seulement entre régions linguistiques différentes, parfois ce déficit caractérise même les parlers issus du même dialecte.

Pour ainsi dire, le vocabulaire berbère varie suivant le degré de son entendement entre locuteurs des dialectes distincts, et même selon l'espace qu'il occupe dans la communication quotidienne.

Ces deux critères nous amènent à le répartir en trois types divergents :

- Le vocabulaire commun aux trois dialectes :

Touareg – Maroc central- kabyle :

Adal (vert), asepttaf (noir), amellal (blanc), et ce, bien que la prononciation ou l'articulation ne soit pas la même.

Chaoui – kabyle- mozabite :

Argaz- arğaz -□ argaz

- Le vocabulaire commun à deux dialectes exclusivement :

Toureg-kabyle : *awinaγ* (noisette).

Kabyle- Maroc central : *aberkan- aras* (brun).

- Le vocabulaire spécifique à chaque dialecte :

Kabyle : *izem*

Chaoui : *aksel*

Kabyle : *iγiγdi* (gris cendre)

Touareg : *abzaw* (gris cendre)

Maroc central : *asekkuri* (gris perdrix).

Chaoui : *taneccut*

Kabyle : *taqcict*

Mozabite : *tayeziwt*

D'autre part, ces distinctions lexicales entre les dialectes (divergences lexicales qui sont plus marquées par rapport aux divergences grammaticales ou phonétiques), il existe un important vocabulaire commun qui remonte à la haute antiquité. M.A. HADDADOU¹ dans son étude sur le vocabulaire commun, a enregistré environ 1200 racines communes à tous les dialectes.

La formation des mots en tamazight a donc connu trois étapes continues, en passant de son état primaire (originel), qui remonte à une époque très ancienne dans son histoire, vers le fait d'emprunter à d'autres langues étrangères de nouvelles formes

¹ - L'étude du vocabulaire berbère commun a été largement approfondie par HADDADOU M.A., il a pu détecter où se situe la variation lexicale dans les différents parlers berbères, notamment entre les parlers orientaux et ceux du nord, en montrant les points divergents et les points communs du point de vue lexical. Voir ses deux ouvrages principaux :

- HADDADOU M.A., *Guide de la langue et de la culture berbère*, Ed. ANAL-ENAP (s.l.d.).

- HADDADOU M.A., *Le Vocabulaire commun*, (Thèse de Doctorat d'état), Tizi-Ouzou, 2003.

lexicales ; là où elle a subi leurs contraintes et leurs influences au plan linguistique, littéraire et culturel, en se métamorphosant graduellement. Mais suite à l'émergence du fait berbère en tant que revendication culturelle et identitaire soutenant la recherche dans le domaine, la langue a connu une nouvelle étape caractérisée par une fixation des systèmes de transcription suivant les règles de la grammaire traditionnelle, l'écriture des contes traditionnelles et les poèmes anciens. Cela a conduit les auteurs de textes à perfectionner leurs écrits en modernisant leur vocabulaire par la création lexicale, qui a donné un souffle au vocabulaire berbère après des siècles d'emprunt.

À l'état actuel des choses, les particules de la formation lexicale régissant la synthématique berbère font apparaître deux principaux procédés : la composition et la dérivation.

Selon S. CHAKER :

« La composition n'est en berbère qu'un phénomène sporadique, peu productif, alors que la dérivation, tant verbale que nominale, constitue un système essentiel dans l'économie générale de la langue. »¹.

À travers la démonstration globale de la synthématique berbère, nous percevons que la dérivation n'est pas réduite au lexique, elle touche même à la syntaxe du verbe notamment, tandis que la composition n'intéresse que la production lexicale, et semble rare dans tout le chamito-sémitique.

2.2. La composition

La composition est connue par une liaison de deux lexèmes, généralement entre deux noms ou entre un nom et un verbe.

Nous prévoyons deux procédés de formation dans la composition : l'un associe les deux lexèmes composés et les réduit à une seule unité lexicale, l'autre fait la composition syntaxique, dont les composés présentent les caractéristiques des syntagmes d'énoncés.

En voici les formes les plus attestées en kabyle :

- Nom + Nom :

¹ - CHAKER S., *Manuel de linguistique berbère I*, Bouchène, Alger, 1991, p.179.

- *asyersif*: *asyar* (bois) + *asif* (rivière).

- *tifertzizwit* (mélisse) : *ifer* (ailes) + *tizizwit* (abeilles).

- Nom + Verbe :

- *tifireqest* (petit crabe d'eau douce) : *ifireγ* (serpent) + *qqes* (piquer).

- Verbe + Nom :

- *mmageritij* (tournesol) : *mager* (rencontrer) + *itij* (soleil).

- *meččimdanen* (anthropophage) : *mečč* (être mangé) + *imdanen* (gens).

- Nom + Adverbe :

- *mucberra* (chat sauvage) : *muc* (chat) + *berra* (extérieur).

Quant à une autre forme de composition, qui est marquée non par voie de lexicalisation, mais par le rapport syntaxique au moyen du monème (*N*), liant deux noms, nous relevons plusieurs cas. Elle est un modèle très inventif en berbère.

En voici les composés les plus connus :

- *ayyul n tzizwa* (l'âne des abeilles) : *ayyul* (l'âne) + *n* (de) + *tizizwa* (abeilles).

Parfois il peut s'agir d'une composition stylistique même si elle conserve les liens syntaxiques entre les deux composés, mais le sens attribué n'est pas du tout le même :

- *ibawen n wuccen* (lupin) : *ibawen* (fèves) + *wuccen* (chacal).

- *tizurin n wuccen* (variété de raisin sauvage) : *tizurin* (raisins) + *wuccen* (chacal).

- *tijujar n yisyi* (géranium) : *tijujar* (tâches causées par le feu) + *yisyi* (percnoptère).

- *ccæer n yilef* (centaurée) : *ccæer* (poil) + *yilef* (sanglier).

Dans les exemples suscités, nous remarquons que les lexèmes composés sont toujours séparés par une particule (préposition), et l'unité syntactique les désigne comme une notion unique.

Il est admissible de dire aussi que la composition est attestée même dans les verbes en berbère, mais aujourd'hui elle n'est qu'un vestige. Selon les études faites sur le touareg, ces composés ne commencent pas par une voyelle et sont liés sans le secours de la préposition (*N*). En voici l'exemple le plus remarquable aujourd'hui dans ce dialecte :

(s) *gunfu* « *sgunfu* » (reposer) : il est composé du verbe « *gen* » (dormir) et du verbe « *ufu* » (approximativement, il veut dire « faire jour », « être petit au matin). Mais reste une hypothèse à vérifier.

Cela supposerait que les verbes Quadrilitères et cinquilitères étaient à l'origine des mots composés, mais dans l'usage actuel, se comportent comme étant des mots simples.

2.3. La dérivation

En ce qui concerne la dérivation, elle est connue par deux procédés : l'un est d'ordre expressif, l'autre est d'orientation (grammatical).

Les dérivations expressives considérées comme des dérivés de manière, elles concernent aussi bien le verbe que le nom :

- *ččewčew*

- *s.ten̄ten*

- *sčenčen*

Par contre les dérivations grammaticales renvoient à la grammaire. Elles peuvent être nominales ayant pour fonction d'obtenir différents types de nominaux à partir d'un verbe ou d'un nom, et peuvent être aussi verbales régissant l'orientation syntaxique d'un verbe dans un énoncé.

- La dérivation verbale

En ce qui concerne la dérivation verbale, elle est connue par la préfixation des morphèmes d'orientation au radicale du verbe. En voici les importantes formes dérivationnelles que contient le verbe berbère (kabyle) :

- Dérivation verbale :

Morphèmes d'orientation	Exemples	
Factitif <i>S</i>	Fsi	Sfsi « sefsi »
Passifs <i>Tw, M/N</i>	Ddem	Twadem « ttwaddem »
Réciproque <i>My, M, Ms</i>	Zmer Nyan	myezmer msenyan

Ces morphèmes dérivationnels ont aussi des variantes marquées par le conditionnement phonétique et la structure morphologique du verbe dont les formes les plus attestées se présentent comme suit :

- **Factif *S* :**

Les variantes du préfixe *S* apparaissent dans les cas suivants :

- En *s* bref quand il précède une consonne :
- En *S* tendu devant une voyelle, notamment une voyelle : *awed / Sawed « ssawed »*
- En /z/ ou /Z/ devant un radical verbal commençant par une sifflante sonore /z/ ou /Z/ :
Zur / Zuzer : il est à l'origine : *s zuzer*
- Parfois en /ẓ/ ou /Ẓ/ quand il est lié à une sifflante sonore pharyngalisée /ẓ/ ou /Ẓ/ :
- Il peut être réalisé comme /z/ /Z/ ou /ç/ /Ç/ devant des radicaux commençant par une chuintante sourde ou sonore :

- **Le passif par : *Tw, Tu et M***

Le morphème « *Tw* » réalisé différemment peut être une des traces de la variante T celle du touareg :

- *wwet / Twet (ttwet)*
- *xbec / Texbec (ttxbec)*

Une forme *Twa* connue chez les verbes à radical court, spécifiquement les bilitères et les trilitères à voyelle zéro :

- *xdem / Twaxdem*
- *ddem / Twaddem*

Il peut apparaître un allomorphe *Tu*, notamment devant les verbes à radical long (trilitères à voyelle zéro, Quadrilitères et cinquilitères) et les bilitères à voyelle interne CvC (v) :

- *Σawed / Tuεawed*

- *beddel / Tubeddel*

Par contre le morphème M vient toujours tendu, il est attesté notamment dans :

- *ečč / mmeč* (être mangé).

- **Les réciproques :**

Ces préfixes les plus marqués sont : *my- m- ms*.

- *my* marqué devant un radical court : *zwaren / myezwarn*

- *m* est toujours bref, il se distingue du tendu M (passif) et connu chez les verbes à radical long :

- *hemmlen mhemmalen*

- *ms* (mS) apparaît dans le même conditionnement phonologique que celui du factif S, c'est-à-dire devant un radical commençant par une voyelle :

- *awed ms awaden (msawaden)*.

- **La dérivation nominale**

Quant à la dérivation nominale, nous la retrouvons à base verbale ou à base nominale. En d'autres termes, les noms dérivés sont formés soit à partir d'un verbe, soit à partir d'un nom.

La nominalisation à base verbale, elle consiste à former un nom à partir d'un lexème verbal. Parmi ces dérivés (déverbatifs), nous avons :

- **Un nom d'action verbale et un nom déverbatif concret :**

Dans ces deux cas, l'un est un nom d'action verbale dénomiatif abstrait, et l'autre est un nom déverbatif concret.

Le premier fait l'inventaire des noms de procès, tandis que le second tend à devenir un déverbatif concret.

Mais les deux tendances pouvant apparaître dans un même dérivé, à titre d'exemple :

Le nom « *tira* » dérivé à partir du verbe « *aru* » associe les deux valeurs :

- « *Tira* », fait d'écrire, donc c'est un nom d'action verbale dénominatif abstrait.
- « *Tira* » qui veut dire « écriture », c'est un nom déverbatif concret.

Le nom d'action verbale est généralement formé par préfixation de la marque vocalique nominale a^1 :

Verbes	Nom d'action verbale
C1 C2 C3 (A) C4 C5	A C1 C2 C3 (A) C4 C5
C1 C2 C3 C4	A C1 C2 C3 C4
C1 C2 V C3 C4	A C1 C2 C3 C4
C1 V C2 C3 (V)	A C1 V C2 C3 (V)

Il peut être formé à base d'un verbe d'état, voir par exemple :

- *izwiγ / tezweγ*

D'autres noms d'actions verbales contiennent le préfixe « *m* », qui est à l'origine un préfixe des adjectifs et des noms d'agents :

Muyben / timmuybent

Zer / timmezriwt

Sqerqer / timsqerqert

Mter / timmetrit

Zlu / timmezla

Quelques-uns peuvent avoir la même forme que celle des dérivés arabes, en commençant par la consonne « *l* », la marque initiale, tout en comportant le préfixe « *m* » :

- *γul / lemγel*

- *γiwel / lemγawla*

- *qadeγ / lemqadra*

- *wajeh / lemwajha*

¹ - CHAKER S., *Manuel de linguistique berbère I*, Bouchène, Alger, 1991, p. 203.

- *wanes / lemwanasa*

- *yiḍ / lemyiḍa*

Probablement ce préfixe est de souche arabe, puisqu'il est attesté non seulement dans les mots berbères, même aussi dans les emprunts arabes :

Σahed / lemεahda

Σiwen / lemεawna

ḥubb / lemḥibba

naseb / lemnasba

Par contre certains verbes empruntés à l'arabe conservent leur forme de dérivation connue déjà à l'arabe :

Kreh / Ikeṛh

Fhem / lefhama

Xdem / lxedma

qbeḥ / leqbaḥa

γenni / leyna

Cette forme de dérivation est attestée même dans quelques verbes berbères (kabyles), voir notamment :

- *ḥemmel / leḥmala*

Nous relevons aussi quelques archaïsmes dérivés sans voie de préfixation :

- *Kk°ey / kk°εεay*

- *wejjer / wejjir*

- *llum / llum*

- *Σawez / Σawaz*

- *kref / Karaf*

- *zlem / zellum*

- *fad / fad*

- *ffel / fajal*

- Les noms d'agent :

Le nom d'agent est un nom verbal d'animé (de personne), du point de vue grammatical, c'est la personne ou l'être qui fait l'action ou qui la subit :

- *ak°er / amak°ar*
- *ssebbel / amusebbel*
- *jahed / amjahed*
- *mmeqq°er / ameqq°ran*

Parfois nous les confondons avec les noms d'instruments ou les noms d'actions déverbatifs concrets.

A titre d'exemple :

- *tafellaht* (paysanne) / nom d'agent.
- *- tafellaht* (paysannerie) / nom d'action.

Il est formé par le rattachement du morphème (*am*) devant le radical verbal :

- *amak°ar*
- *amjah*
- *amengur*
- *amehzun*
- *anaṭṭaf*
- *anertzuf*

Ce préfixe peut avoir deux variantes comme :

- *im (n)* : apparaît devant un radical commençant ayant la voyelle *I*
- *inig / iminig*
- *iwriy / imiwriy*
- *sifeg / imsifeg*

« *an* » : attestée généralement devant consonne labiale :

- *zdeγ / anezduγ*

- Le nom d'instrument :

Le nom d'instrument est rarissime en berbère (kabyले), et le système dérivationnel l'assimile au nom d'action verbal déverbatif concret surtout quand il est formé à l'aide du préfixe *S* (actif) :

agem → *asagem*

fru → *asefru*

Il est constitué au moyen du préfixe *(a)s* :

Aussi par le préfixe *i(s)* quand la marque initiale du radical adopte facilement le */i/* :

gnu → *isegni*

- L'adjectif :

L'adjectif est dérivé d'un radical verbal, fréquemment à partir d'un verbe d'état qui lui ressemble. Parmi les modes de formations adjectivales les plus notoires se font à base des schèmes : *u-i imi-i* et *am*

- *ibrik / imibrik*

- *izyin / uzyin*

- *icbiḥ / ucbiḥ*

- *rku / amerku*

- *aḍen / amuḍin*

Il peut apparaitre aussi sous les formes suivantes :

-Les formes adjectivales :

Verbes	Adjectifs	Exemples
V C1 C2 V C3	A C1 <u>C2</u> A C3	ismum / asMam (<i>asemmam</i>)
V C1 C2 V C3	A C1 <u>C2</u> C3 + AN	izdig / azDgan (<i>azeddgan</i>)
C1 C2 C3	U C1 C2 I C3	zlg / uzlig (<i>uzlig</i>)
<u>C1</u> C2 C3 C4	A C1 C2 C3 V C4	Drɣl (<i>dderyel</i>) / adryal (<i>aderyal</i>)

C1 V C2 C3	A C1 C2 U C3	ΣuZg (εuzzeg) aεZug (aεzzug) ΣuGn (εuggen) aεGun (aεggun)
------------	--------------	--

Il est utile de signaler que l'adjectif est une sous catégorie du nom, notamment dans le dialecte kabyle. Dans de nombreux cas, c'est le monème fonctionnel (n) et la marque de l'état qui le distingue du nom :

- *axxam abrkan* (la maison noire).
- *axxam n ubrkan* (la maison d'un noir).

« *aberkan* » à l'état libre est un adjectif qui connote la qualité (la couleur), tandis que « *ubrkan* » à l'état d'annexion est un nom d'agent, qui a pour fonction complément du nom « *axxam* ».

- Les dérivés nominaux

Il y a aussi la dérivation à base nominale, qui est connue suffisamment chez les touareg, en forgeant des dérivés nominaux par la préfixation du morphème *ams* au lexème nominal :

- *abrid* / *amsebrid* (chemin, passager)
- *aḍar* / *amesḍar* (pied, piéton).

Il peut apparaître sous la variante phonologique *ans* :

- *laṣel* / *anaṣli* (origine, originaire)
- *lbaṭel* / *anesbaṭli*

En touareg, nous avons par exemple :

- *bahu* / *anesbahu* (mensonge, menteur).

2.4. Les potentialités de la dérivation à l'état actuel

Dans l'optique de la formation lexicale, vu l'absence de l'écrit et l'influence des autres langues au sein des communautés berbérophones, le tamazight, particulièrement

les dialectes du nord (kabyle) se sont retrouvés en perte de l'usage de quelques potentialités de la dérivation. Par-là, l'emprunt intervient pour remplir les cases vides :

En touareg : *tamettant* (la mort) ;

mmet (mourir) ;

tmettat (être en agonie).

En kabyle :

- *lmut*

- *mmet*

- *tmettat*.

Le nom d'action est tombé en désuétude dans le dialecte kabyle, il est remplacé par l'emprunt arabe *lmut*.

De plus, les nouveaux besoins de communication auxquels la langue est confrontée, ont obligé les locuteurs à emprunter le lexique qui leur convient.

Suite à l'émergence du mouvement néologique berbère durant la revendication linguistique et culturelle, la langue a connu un processus de renaissance, qui fait apparaître un lexique nouveau, ayant pour but de compléter les potentialités dérivationnelles par des néologismes, en écartant les emprunts qui les ont occupées ; puis rendre la langue accessible à ces nouveaux besoins de communication que l'écrit exige souvent.

Sur ce terrain, les concepteurs de manuels ont tenté de combler les lacunes du lexique à travers les contenus des programmes confectionnés (textes, cours, poèmes, exercices, etc.). Alors, ils ont essayé de réduire l'usage de l'emprunt, en introduisant graduellement les différentes formes de néologismes. Nous remarquons des cas de recours à l'emprunt, et dans d'autres, ils ont fait appel aux néologismes.

Dans la présente analyse, nous voudrions étudier les deux cas, afin de savoir comment l'équipement du lexique est marqué à travers les manuels scolaires, sans mépris à l'égard des types et des origines des emprunts réutilisés, ainsi les formes de néologismes et les créations lexicales voire terminologiques proposées.

3. L'emprunt

3.1. Le travail sur l'emprunt

Dans le domaine berbère, l'emprunt linguistique constitue une des préoccupations majeures des chercheurs spécialistes berbèrisants, tout est centré sur ce paramètre. La plupart des travaux ayant rapport à l'évolution et à la promotion de la langue en font un repère qui leur permet de suggérer à revoir la structure de la langue sur les plans phonologique, grammatical et lexical. Il est souvent abordé et pris en considération pour mesurer à quel niveau la langue évolue.

Dans l'optique des contacts des langues, il est aussi un paramètre qui nous renseignera sur les influences que le berbère ait subies au cours de son contact, notamment avec l'arabe et le français.

Si nous approfondissons l'étude sur l'emprunt, il serait préjudicieux d'étudier au premier niveau les types d'emprunts, leurs origines, et les contextes dans lesquels ils sont adoptés, et à un second niveau, voir leurs retentissements sur la structure de la langue.

R. KAHLOUCHE¹ a mené une enquête sociolinguistique et une analyse linguistique sur les emprunts en berbère (kabyle). Une réflexion qui a pu redéfinir la structure de la langue dans sa forme chamito-sémitique à la quelle reviennent quelques influences linguistiques que certains assimilent au contact arabe / berbère.

De plus, cette contribution a clarifié d'une certaine manière la source des différents emprunts, suivant les contextes d'intégration. En classant non seulement ceux appartenant à l'arabe, au turc et au français mais aussi ceux qui font la branche sémitique ayant influencé simultanément les deux langues à la fois, arabe et berbère ; et ceux qui reviennent précisément à l'arabe en tant que langue littéraire (celle du coran) et à l'une de ses variétés (arabe populaire) qui a vu le jour en Afrique du Nord au fil de contact entre arabes, berbères et turcs dans les milieux citadins.

¹ - KAHLOUCHE R., *Le Berbère (kabyle) au contact de l'arabe et du français : Etude sociohistorique et linguistique*, Thèse de Doctorat d'Etat, université d'Alger, 1992.

Sans rétablir tout ce qui a été fait, nous pouvons aller directement à synthétiser les grandes conclusions, examens des emprunts et leurs apports à la structure de la langue.

L'examen et l'identification des emprunts du berbère (kabyle) à l'arabe et au français par rapport au tissu linguistique originaire ont été faits par la combinaison des deux méthodes d'analyse². La première renvoie aux conditions historiques du contact entre les deux langues, arabe et berbère, où l'une en tant que langue sacrée et écrite, véhicule d'un savoir religieux, l'autre en tant que langue orale, marginalisée et menacée dans son territoire linguistique, et à partir des mots appartenant au substrat berbère et d'autres encore provenant des langues romaines (français, espagnol, italien) et du turc. Il est possible de tirer les mots empruntés à l'arabe, mais en faisant allusion à l'apparemment linguistique de l'arabe et du berbère, qui pourra engendrer des points communs, notamment en ce qui concerne les racines lexicales, et puis à voir s'il y a des lexèmes de souche berbère empruntés par l'arabe dialectale (populaire), et dans leur forme arabisée réintègrent ensuite l'un des dialectes berbères.

La deuxième méthode d'analyse implique la comparaison inter-dialectale et indique que les mots et les termes communs à tous les dialectes sont de souche berbère et les autres sont des emprunts, spécifiquement arabes. Elle est un test complémentaire pour confirmer l'origine d'une unité lexicale ou grammaticale.

À partir de là, il est possible d'en dégager les critères d'identification des emprunts, notamment au plan phonologique, lexico-synthématique et morphosyntaxique.

En voici, en gros, les conclusions tirées :

- Les lexèmes à racines longues, notamment les quadriconsonantiques dans leur majorité sont des emprunts turcs, arabes et français : *tilibizyun* (français), *lbyaylek* (turc), *taṣebḥit* (arabe).

Ceux qui ont des antécédents berbères fort probable sont le produit de la dérivation expressive (de manière) par un dédoublement d'une racine bilitères ou par ajout d'affixes (suffixes ou préfixes) aux trilitères et au Quadrilitères :

² - Voir aussi KAHLOUCHE R., « Critères d'identification des emprunts en berbères », In : *Linguistique et anthropologie*, Rouen-Tizi-ouzou, Sous la direction de LAROUSSI F., pp. 99, 111.

- *ħnunef, ġlilez, sĉenĉen* (dérivés de manière).
- *amagraman* (*mager* + *aman*) (mot composé).

À l'exception des formations hybrides, c'est-à-dire une racine de souche berbère avec un affixe étranger, ou bien les deux à la fois, lexèmes et morphèmes empruntés à deux langues différentes :

- *aqeh waġi* (formé à base du mot arabe *lqahwa* et le suffixe turc *ġi*).
- Les adjectifs finissant par le suffixe *i* sont d'origine arabe : *acerqi, ayerbi, aweṛdi*.

Egalement ceux qui ont la forme (*am c c u*) sont des emprunts arabes : *amejruħ, ameħbus, ameyrus*.

De même que ceux qui ont la marque du duel sont aussi empruntés à l'arabe :

Cceħrayen, εamayen, yumayen, εemṛayen, letnayen.

À l'exception du mot *berdayen* d'origine berbère n'ayant emprunté que la forme du duel.

- Les noms à initiale consonantique appartiennent à la catégorie des emprunts arabes ou français : *leqlam* (*stylo*), *lehlak* (*maladie*), *lagum* (*gomme*), *lakul* (*école*), *lħeq* (*droit*).

À l'exception, les quelques rares mots qui sont de souche berbère : *fad, laṛ, zellum, lqaleb*.

- Les noms ayant la marque du pluriel arabe en *at* sont des emprunts arabes ou français :

Ccafāt - lmandat - ccufat - lkazirnat - lbaṭimat - lawḥat - lakulat.

- Par rapport au système phonologique berbère, les lexèmes ayant notamment :
 - La labiale occlusive non tendue sourde *P* : *apaki – ipiki – tapupit*.
 - La dentale occlusive non tendue sourde emphatique *Ṭ* : *lkarta □ - akartun □ - ṭṭabla*.
 - La vibrante emphatique non tendue *R* : *ṛṛmel □ leqrar □ lemṛar*.
 - Les sifflantes emphatiques *Ṣ* : *ṣṣabun - □ ṣṣenf - □ aṣurdi - □ afṣiħ*.

- Les uvulaires *X* et *Q*, les pharyngales *ε* et *ħ* et la laryngale *h* : *axerfi* □-
ccerq - □*ædaw* - □*afellaħ* - □*lehlak*.

Sont traités comme des emprunts.

Toutefois cette règle ne concerne pas tous les mots qui font le lexique berbère, il existe quelques exceptions, mais elle est favorable pour dégager les critères formels des différents emprunts en vue de les repérer.

3.2. Les emprunts utilisés dans les manuels scolaires

3.2.1. Les domaines d'utilisation

Les emprunts réutilisés à travers les manuels se manifestent fortement aux niveaux des contes traditionnels et les poèmes extraits de différentes chansons. A l'exception, les quelques réutilisations connues par les nouvelles adaptations aux textes anciens et les nouveaux genres littéraires que la langue commence à investir : les textes extraits de romans, de nouvelles et ceux qui sont issus solidement des séquences explicatives, argumentatives et exhortatives ; la présence des emprunts sera concurrencée par le recours aux néologismes.

Ceci s'explique diversement pour l'emprunt. D'abord, son usage (emploi) quotidien dans la langue rend difficile son remplacement par un autre mot nouveau, quelques soient les innovations lexicales par création ou par un retour aux anciens mots, l'emprunt s'impose et occupe une place importante dans la structure lexicale de la langue. Secundo, par besoin de compréhension et encore de prononciation (lecture et expression), l'emprunt survit non seulement à travers les textes classiques, parfois même pour leurs réécritures (révisions). Il reflète le temps auquel remonte une œuvre littéraire.

En voici les genres de textes (situations) dans lesquels l'emprunt lexical parvient et les fonctions qu'il pourra remplir (innovations sémantiques) :

- La poésie

Les textes poétiques extraits de chansons populaires (folkloriques) d'expression kabyle ont marqué un grand succès dans la littérature contemporaine aux côtés des poèmes anciens. Ils ont un pouvoir expressif, qui se manifeste à travers les signes métaphoriques (figurés et symbolisés) par le recours notamment à la description, et

aussi la thématique qu'ils proposent est riche et variée, elle touche à beaucoup de sujets : l'amour, l'exil, la politique, la pauvreté, la jeunesse, la guerre, la femme, etc.

Ces textes ont beaucoup enrichi la poésie kabyle, en passant d'abord, de petits poèmes comprenant entre 4 et 5 vers aux poèmes longs touchant à tous les aspects, et aujourd'hui, ils forment la colonne vertébrale de la culture populaire, notamment en Kabylie, auxquels revient le mérite des nombreuses transformations sociales qu'avaient subies la région. Ils sont généralement véhiculés par un vocabulaire traditionnel et très lié à l'emprunt arabe, qui est l'apanage de la personnalité du poète, qui détient d'une part un savoir sur la culture populaire, issue dans sa langue maternelle (berbère), et d'autre part, le savoir religieux acquis suite à son contact avec la langue arabe à travers les écoles coraniques. Au plan thématique et caractéristique, elle a influencé même les nouveaux poètes et chanteurs ; elle est devenue pour eux, une référence dans les domaines de l'art et la littérature.

- **Les contes et les récits**

En ce qui concerne ce genre de textes, nous avons en premier lieu ceux qui font partie de la littérature orale, transcrits notamment par le biais du F.D.B., dans lesquels, nous remarquons beaucoup de cas de recours à l'emprunt. Aussi les nouvelles adaptations qui leur ont été faites par la suite, et les nouveaux genres apparus comme le théâtre, le roman et la nouvelle. Malgré l'emploi d'un lexique nouveau, l'emprunt par sa valeur esthétique persiste encore dans quelques situations.

- **Les activités écrites et les cours de langue**

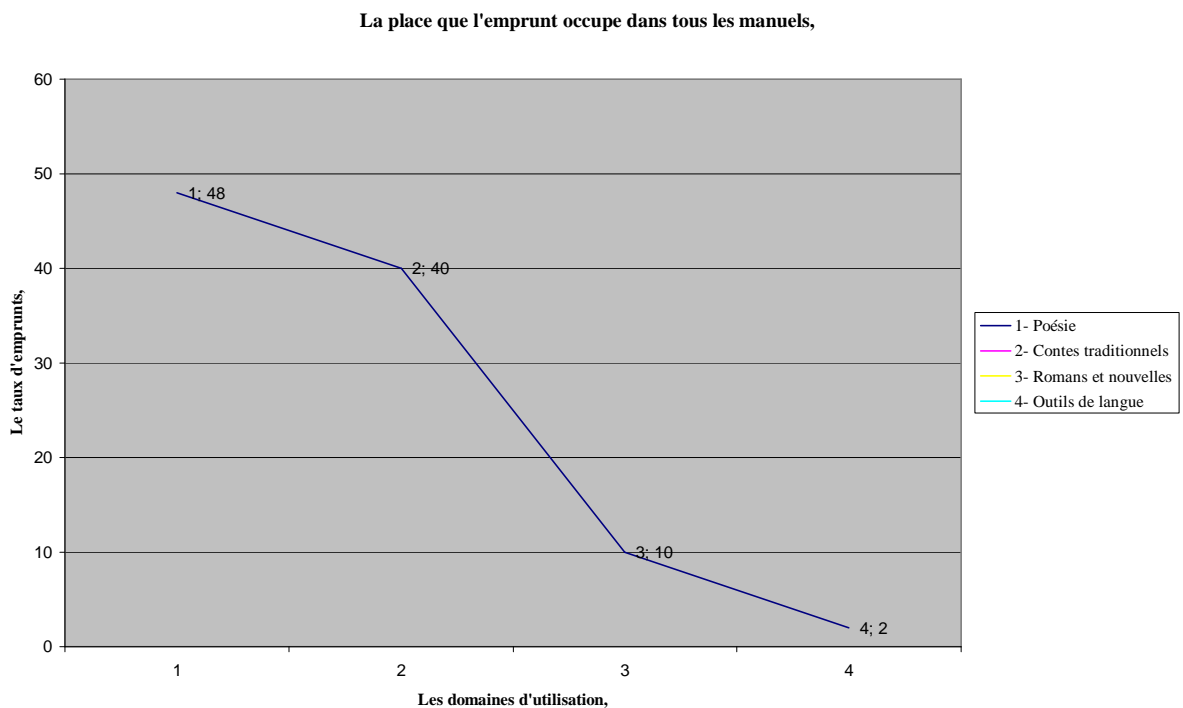
Nous assistons dans ce cas-là à de rares emplois de l'emprunt, à l'exception des emprunts qui ont un rapport à la numérotation, parfois introduits dans un exemple cité ou un exercice écrit. Sinon, cette fois-ci c'est la néologie qui représente la grande partie du support.

Alors, pour les situations ou les cas dont l'emprunt est utilisable dans les manuels, les statistiques peuvent se présenter comme suit :

Poésie	Contes traditionnelles	Romans et nouvelles	Activités écrites et cours de langue
48%	40%	10%	2%

De toute manière, le taux d'emprunts se réduit graduellement dans le processus du passage d'un texte poétique ou d'un récit ou conte traditionnel aux nouveaux genres littéraires et aux outils de langues (grammaire).

En voici une courbe illustrant cette régression :



3.2.2. Origines des emprunts utilisés

Comme toutes les langues, le tamazight a eu recours, tout au long de son histoire aux mots étrangers pour dépasser le problème d'adaptation. Les contacts avec d'autres communautés linguistiques ont fait véhiculer l'emprunt linguistique qui a affecté le système phonologique, le lexique, la morphologie et la syntaxe.

De ce fait, les emprunts les plus agités dans la langue sont d'origine arabe ou française, et ont largement eu leur implantation dans les communications quotidiennes, et qui perdurent même à travers les écrits berbères.

Les emprunts arabes dans leurs usages, ont pu réhabiliter les unités phoniques, grammaticales et lexicales qui remontent à la couche primitive, celle de la famille chamito-sémitique. Ils sont numériquement les plus nombreux et concernent pratiquement les domaines d'expression religieuse, éducative, économique et politique.

Les emprunts français sont apparus au lendemain de la conquête coloniale, ils sont moins nombreux par rapport aux emprunts arabes, ils servaient aux désignations d'objets techniques contemporains et modernes ainsi qu'au vocabulaire de l'administration coloniale. Ils relèvent dans leur majorité des catégories nominales.

À travers les manuels scolaires, les deux types d'emprunts arabes ou français se manifestent différemment. Les uns ont pu garder leur influence à l'écrit, ils sont très nombreux, parmi eux ceux qui ont intégré les structures morpho-syntaxiques et morphologiques de la langue, et ceux qui n'ont pas pu les absorbées. Tandis que les autres sont en chiffres limités apparaissant rarement dans les textes.

Il y a aussi quelques rares apparitions des emprunts d'origine turque, dont la présence est très faible.

Voilà d'une façon globale, les statistiques faites sur le taux d'emprunts arabes par rapport aux emprunts français à travers tous les manuels :

- Les taux d'emprunts arabes et français employés dans chaque manuel :

Manuels scolaires	Emprunts français	Emprunts arabes
4 ^{ème} année primaire	3.5%	96.49%
5 ^{ème} année primaire	1.09%	98.90%
1 ^{ère} année moyenne	2.20%	97.79%
2 ^{ème} année moyenne	0.81%	99.18%
3 ^{ème} année moyenne	10.60%	89.39%
4 ^{ème} année moyenne	3.90%	96.09%
1 ^{ère} année secondaire	8.28%	91.71%

2 ^{ème} année secondaire	8.85%	91.14%
3 ^{ème} année secondaire	17.77%	82.22%

Si nous faisons le calcul des deux types d'emprunts par rapport à tous les manuels, nous apprécions ce qui suit :

- Le taux des emprunts arabes et français par rapport à tous les manuels :

Emprunts français	Emprunts arabes
6.33%	93.65%

3.3. Les types d'emprunts utilisés (morphologie)

Dans les deux types, nous avons à distinguer les emprunts berbèrisés, qui ont intégré la structure linguistique de la langue, et les emprunts non berbèrisés qui ont conservé leur structure phonologique, morphologique et lexicale telle qu'elle est connue déjà à l'origine.

Les statistiques de ces deux formes d'emprunts (berbèrisés et non berbèrisés) se présentent ainsi dans chaque manuel :

- Les pourcentages d'emprunts berbèrisés et non berbèrisés dans chaque manuel :

Manuels scolaires	Emprunts berbèrisés	Emprunts non berbèrisés
4 ^{ème} année primaire	38.58%	57.89%
5 ^{ème} année primaire	40.65%	59.34%
1 ^{ère} année moyenne	48.52%	51.47%
2 ^{ème} année moyenne	41.80%	58.19%
3 ^{ème} année moyenne	40.90%	59.09%
4 ^{ème} année moyenne	36.71%	63.28%
1 ^{ère} année secondaire	42.67%	57.32%
2 ^{ème} année secondaire	43.75%	56.25%
3 ^{ème} année secondaire	27.77%	72.22%

Concernant le total des emprunts pour chacune des deux formes à travers tous les manuels, il y aura approximativement :

Emprunts berbèrisés	Emprunts non berbèrisés
40.15%	59.45%

3.4. Les principales dérivations

Au plan synthématique, les principales dérivations réapparues à travers les emprunts, nous retrouvons ce qui suit :

- **Noms dérivés de verbes**

- Noms de procès :

Pour les noms de procès, la plupart d'entre eux commencent par la consonne L, ce sont des emprunts non berbèrisés, mise à part certains qui ont intégré la structure morphosyntaxique en commençant par une voyelle :

Nom	Verbe	Morphologie
Lferḥ	Freḥ	Non à initiale consonantique.
Lestab	Eteb	Nom à initiale consonantique.
Şşyada	Segged	Nom à initiale vocalique.
Axeddim	Xdem	Nom à initiale vocalique.
Acekker	Cekker	Nom à initiale vocalique
Leḥsab	Eseb	Nom à initiale consonantique.
Leqher	Qher	Nom à initiale consonantique.
Lmeqsud	Qsed	Nom à initiale consonantique.
Ameic	Σic	Nom à initiale vocalique
Abeddel	Beddel	Nom à initiale vocalique
Lxedma	Xdem	Nom à initiale consonantique.
Lehna	Henni	Nom à initiale consonantique.
Assishel	Ssishel	Nom à initiale vocalique
Lejruḥ	Jreḥ	Nom à initiale consonantique.
Lemeahda	Σahed	Nom à initiale consonantique.
Amcabi	Cabi	Nom à initiale vocalique
Sslam	Ssellem	Nom à initiale consonantique.
Leqbaḥa	Qbeḥ	Nom à initiale consonantique.

Nous remarquons que la plupart des termes ont repris absolument la même forme que la dérivation arabe :

Dérivation arabe		Dérivation en tamazight	
Ġaraḥa	alġareḥ	Yejreḥ	lġerḥ
Σahada	almueahada	Σahed	lemeahda

- Noms d'agent :

Il y a une catégorie de ces emprunts qui ont conservé leur marque initiale de l'arabe et même parfois leur forme dérivationnelle déjà connue : L *CI V C2 C3*

Lfahem - Lxayen - Lḥakem

Et une autre catégorie qui est totalement berbèrisée, tout en conservant quelques caractéristiques morphologiques, notamment :

- Le morphème (*M*) qui après avoir remplacé la consonne initiale (*L*) par la voyelle : *A (m) jahed – A (m) ḥzun □ A (m) usebbel*
- Leur forme en *CI C2 AC3* précédé de la voyelle initiale (*A*) :

(*A*) *γDar (ayeddar)*

Nom	Verbe	Type d'emprunt
Lmerkub	Rkeb	Non berbèrisé
Lxayen	Xan	Non berbèrisé
Ḍḍalem	ḍlem	Non berbèrisé
Axeddaε	Xdeε	Berbèrisé
Amusebbel	Sebbel	Berbèrisé
Lfahem	Fhem	Non berbèrisé
Ttajer	Tjer	Non berbèrisé
Amjahed	Jahed	Berbèrisé
Ameḥzun	Ḥzen	Berbèrisé
Lḥekkam	Ḥkem	Non berbèrisé
Axeddam	Xdem	Berbèrisé
Imexluqen	Xleq	Berbèrisé
Aḥnin	Iḥnin	Berbèrisé

Nous avons également certains emprunts qui sont formés à partir de verbes déjà berbèrisés, d'autres à base des verbes qui ne figurent pas dans le lexique d'emprunts, c'est-à-dire aux verbes spécifiquement arabes, qui n'ont jamais pénétré le berbère.

- Sselṭan du verbe arabe: ssalaṭa
- Lqayed du verbe arabe: qada
- Awḥid du verbe arabe waḥadda

- Noms d'instruments dérivés de verbe :

Nom	Verbe	Type d'emprunt.
Tiktabin (taktabt)	Kteb	Emprunt berbèrisé.
Timceḍt	Mceḍ	Emprunt berbèrisé.
Tilifun	Tilifuni (téléphoner)	Emprunt non berbèrisé.
Leslaḥ	Selleḥ	Emprunt non berbèrisé.
Lmizan	Wzen	Emprunt non berbèrisé.
Lxiḍ	Xiḍ	Emprunt non berbèrisé.

Ces noms d'instruments représentent leurs domaines d'utilisations, ils nous reflètent les outils et les dispositifs que la société avait empruntés, et nous renseignent même à quelle langue ils appartiennent.

- Noms de lieux dérivés de verbes :

Nom	Verbe	Type d'emprunt
Lexla	Xlu	Emprunt non berbèrisé.
Mebeid	Beed	Emprunt non berbèrisé.
Lqerb	Qreb	Emprunt non berbèrisé.

Ces dérivés peuvent être considérés comme des indicateurs de lieux. En tant que noms, ils peuvent remplir aussi dans un énoncé la fonction d'adverbe de manière, notamment lorsqu'ils sont introduits par le morphème *S* (avec) :

s lbeed – s lqerb

- **Noms dérivés d'adjectifs**

Noms dérivés	Adjectifs
Lhiba	Muhab
Leḥnana	Ḥnin
Lqahwa	Aqehwi

Ces noms dérivés à partir des adjectifs verbaux d'origine arabe, ou parfois ceux indiquant la qualité ou la couleur. Ces adjectifs aussi sont des emprunts, quand ils se présentent sous la forme : M C1 C2 V C3, ils seront traités comme des verbes en kabyle, et se combinent avec des indices de personnes suffixés :

Muhab-γ (mmuhabey) (je suis courageux).

Muhab-d (mmuhabed) (tu es courageux, se).

Muhab (mmuhab) (il, elle est courageux, se).

Muhab-it (mmuhabit) (ils, elles sont courageux, ses).

Voir aussi le verbe *Mechur* : Mechur-it

Mechur-en

- Noms dérivés de noms

De nombreux noms ont été formés à l'aide de noms déjà existants, auxquels on a modifié certaines particules à l'intérieur du radical, en acquérant les marques initiales du système nominal berbère (kabyle). Ces noms qui sont dérivés à partir des racines arabes, parmi eux, ceux qui ne sont que le produit de la dérivation à base nominale spécifiquement berbère.

En d'autres termes, ils ne figurent pas dans le vocabulaire de la langue arabe.

A titre d'exemple :

Le nom *imsewweq* (marchand) dérivé à partir de l'emprunt arabe *ssuq*.

Le nom *aḥeccac* (herboriste) dérivé de l'arabe *ḥacīc*, bien que sa structure morphologique en :

A C1 C2 A C3 représentant une des caractéristiques des emprunts à l'arabe, cette création est particulièrement berbère (kabyle).

Akeddab	Lekdeb
Aḥeccac	Leḥcic
Aweṛṛat	Lweṛt
Afellaḥ	Tafellaḥt
Anaṣli	Laṣel
Imsewweq	Ssuq
Aγrib	Lγerba

Tarwiḥt	Rḥuḥ
Acerqi	Ccerq

- Verbes dérivés de noms

De nombreux verbes ont été aussi créés à l'aide de noms empruntés à l'arabe. Parmi ces verbes ceux qui sont déjà connus dans la langue arabe mais sur une autre forme (*semmeḥ*), d'autres formés à base des noms empruntés à l'arabe.

A titre d'exemple :

- Le verbe « *sewweq* » formé à partir du nom « *ssuq* ».
- Le verbe « *qdem* » formé à base du nom « *aqdim* ».
- Le verbe « *frurex* » formé à partir du nom « *afrux* ».

Verbes dérivés	Noms
Sewweq	Ssuq
Zyen	Zzin
Melleḥ	Lemleḥ
Qdem	Aqdim
Semmeḥ	Ssmaḥ
Frurex	Afrux
Skiddeb	Lekdeb
Syubber	Ayebbar
Ḥucc	Leḥcic

- Verbes dérivés de verbes d'état

Cela au moyen de l'actif (S)

Verbes dérivés	Verbes d'état
Ssexseḥ	Xseḥ (yexseḥ)
Sseḡhed	ḡhed (yeḡhed)
Ssishel	Shel (yeshel)
Sseḥreḥ	Freḥ

- Verbes dérivés de verbes d'action

Souvent par la préfixation de l'actif *S*

Verbe dérivé	Verbe d'action
Ssefrurex	Ffrurex
Ssexdem	Xdem
Ssefhem	Fhem
Sseḥseb	Ḥseb

Il peut être par le réciproque *m, my* :

Verbe dérivé	Verbe d'action
Msefham	Fhem
Mḥasab	Ḥseb

Ce faisant, la dérivation nous explique les transformations que subissent les emprunts dans la langue. Il s'agit au premier niveau, de son intégration dans le système phonologique, morphosyntaxique et sémantique de la langue. Au second niveau, c'est son passage de l'intégration vers la création lexicale.

Ce sont des transformations que le locuteur berbérophone (kabylophone) a introduites sur les emprunts afin de les intégrer. Pour cela, nous distinguons deux catégories d'emprunts : emprunts intégrés et emprunts non intégrés. Les uns font la partie de ceux qui sont devenus berbèrisés et acquiert les structures des unités de souche berbère, tandis que les autres, ils constituent la catégorie des emprunts qui ont gardé leurs formes originelles.

Comme nous distinguons entre emprunts créatifs (productifs) et emprunts non productifs (non créatifs). Les uns servent beaucoup à développer les procédés de dérivationnels berbères, à base de leurs racines lexicales, nous pouvons créer d'autres formes qui couvrent le lexique et la sémantique berbères. Les autres ne sont pas productifs, leur emploi conduit à l'arrêt du processus de dérivation.

Ce que nous explique M. A. HADDADOU³ en ces quelques lignes :

« *Quand l'emprunt est un nom ou un adjectif, il s'introduit généralement dans une série morphologique berbère, le processus de dérivation est bloqué aussi bien à partir de la racine que des termes empruntés. Par contre quand c'est la racine verbale même qui est empruntée, on assiste à un développement morphologique du paradigme. La racine est alors engagée dans un processus de dérivation normale et fonctionne comme une base berbère* ».

Quant aux interférences, nous remarquons que certains vocables appartenant à une catégorie d'individus, et qui ne sont pas connus chez les autres, ont été réutilisés dans les manuels et régissant comme étant des emprunts intégrés dans la langue. De même pour certaines unités grammaticales, phonologiques qui ont été utilisées dans les livres. Prenant les deux cas suivants :

- *La convocation* (il est emprunté et prononcé (*kunvukasyun*), mais dans les textes, il est repris tels qu'il est connu dans sa forme originelle).
- *Les vitamines* (nous avons le phonème *v* et le monème grammatical *les*).

³ - HADDADOU M. A. H., *Structures lexicales et signification en berbère (kabyle)*, Thèse de III cycle de linguistique, Aix en Provence, 1985, p. 117.

4. La néologie

Le recours à la création néologique est un choix inéluctable dans le domaine berbère et un élément fondamental pour le renouvellement lexical de la langue afin de compléter toutes les potentialités de la dérivation nominale ou verbale berbères, de même que pour la composition.

Ce procédé représente pour la langue non seulement un retour à sa sphère originelle en pourchassant les emprunts qui lui constituent un danger, notamment au niveau phonologique, grammatical et morphologique. Il est aussi un moyen de l'intégrer aux différents domaines, tels que la télévision, le journal écrit, l'école, l'administration et la justice, etc.

À travers les manuels scolaires, le travail néologique constitue l'une des préoccupations majeures de l'aménagement de la langue, il représente la phase de l'évolution qu'a connue le lexique berbère ces dernières années. Un mouvement lexical réapparaît, aussi lié avec l'insertion de cette langue dans le système éducatif algérien, qui a fini par retransmettre certains néologismes créés déjà dans le milieu scolaire aux élèves et aux enseignants ; il est à la fois un moyen pour faire face aux contraintes que pose l'enseignement du tamazight (manque de vocabulaire scolaire), et aussi une démarche qui permettra aux professeurs notamment de découvrir sur le terrain l'enrichissement du lexique.

Autrefois, la néologie est débordante sous le mouvement berbère, notamment après l'indépendance, non seulement dans le mouvement réel du lexique, mais aussi dans la conception de la langue. Sa visée globale admet la rénovation de la langue par l'unification de tous les dialectes et la purification du lexique, en éliminant tous les mots empruntés à l'arabe ou au français, en prétendant la variété lexicale comme une richesse. Néanmoins du point de vue pratique, l'opération est menée à base du kabyle par la variété de ses écrits, qui sera enrichi par d'autres dialectes les plus utilisés comme le touareg et le chleuh.

De cette période foisonnante mûrissent de nombreux mots nouveaux appartenant aux domaines de la littérature, de l'enseignement, de la culture et de la politique. Aussi, les transformations économiques ont-elles beaucoup incité les locuteurs - chercheurs à

provoquer un afflux d'unités lexicales nouvelles, ils ont procédé à inventer d'autres vocabulaires comme ceux de l'informatique et des mathématiques.

L'optique d'enseigner le tamazight en tamazight pose en conséquence la question du métalangage amazighe. Un problème majeur auquel les enseignants notamment sont confrontés, et les a conduits de se tourner vers la création néologique, voire terminologique pour composer la grammaire. Il s'agit bien d'un retour aux cours initiés par M. Mammeri, et rétablis par le mouvement associatif durant les années quatre vingt dix. Désormais, la nouvelle conception attribuée à l'enseignement des langues n'est plus conforme dans ses visées par rapport à un enseignement de la grammaire pour la grammaire, elle est affiliée notamment aux approches textuelles ; c'est le texte lui-même qui oriente l'activité pédagogique, et à partir duquel, nous repérons un fait de langue (grammatical, lexical ou orthographique). Une telle perspective, a réorienté l'enseignement du tamazight à différents niveaux : l'expression orale et écrite, les textes de lecture et les cours de langue, dont les quels le travail lexical est investi.

Ce qui est le plus important du point de vue de la création lexicale, c'est l'amorce des contributions des concepteurs de manuels en matière du lexique voire de la terminologie avec des travaux déjà faits sur le lexique de la langue (dictionnaires, études synthétisant la synthématique berbère, bilans sur le mouvement néologique, etc.). Cela fait l'interaction entre les études descriptives et différentes voies d'interventions individuelles sur le fonctionnement de la langue.

C'est à partir de ces observations que nous pouvons élaborer la description sur l'usage et la création des mots nouveaux à travers les manuels scolaires et nous allons étudier en détail un certain nombre de types de format de mots.

4.1. Typologies des néologismes

4.1.1. La néologie sémantique

C'est la néologie qui relève du signifié, elle ne subit aucun changement de signifiant, mais des modifications du groupement sémique.

Elle est faite ainsi :

- Par conversion :

Cette transformation est indiquée à la fois par un changement de sens et de catégorie grammaticale, qui est le plus souvent la substantivation de l'adjectif.

Dans les manuels, ce type de formation est repris d'une façon ordinaire, notamment à travers les textes poétiques :

Exemples :

aberqac (rouquin) / *aberqac* (un homme rouquin).

tallast (ombre) / *tallast* (obscurantisme, désespoir).

tasa (foi) / *tasa* (sensibilité).

tahuski (beauté) / *tahuski* (belle fille)

tafat (lumière) / *tafat* (espoir).

izem (animal, lion) / *izem* (homme courageux).

Ce sont des créations sémantiques connues dans le dialecte kabyle.

- Néologie sociologique :

Ce type est connu par :

- Le passage d'un vocabulaire technique au lexique général.

Exemples :

isem (nom de personne) / *isem* (nom en grammaire).

awal (parole) *awal* / (mot dans le domaine du lexique).

annar (terrain) / *annar* (champ d'une discipline).

adef (entrer) / *adef* (intégrer).

arbib (beau-frère) / *arbib* (adjectif). (Cf *tajerrumt*)

afeggag (ensouple du métier à tisser domestique) / *afeggag* (radical).

- Passage du vocabulaire dialectal au vocabulaire général :

Cette transformation connue par l'intégration d'un mot appartenant à un dialecte quelconque au vocabulaire général, en lui attribuant un sens plus large.

Exemples :

aɣesaw (os), kabyle / *aɣesaw* (noyau).

agɗiz (point de convergence), Ghadamès / *agɗiz* (pôle).

tigzi (intelligence), touareg / *tigzi* (compréhension, sagesse).

abaɣur (bienfait), kabyle / *abaɣur* (avantage).

Ticraɗ (toisages), kabyle / ticraɗ (modalité).

4.1.2. La néologie syntaxique ou dérivationnelle

Elle est la dérivation par création affixale : préfixe ou suffixe, et concerne le verbe et le nom.

- La dérivation verbale :

Plusieurs verbes créés à partir d'autres verbes au moyen du préfixe *S*.

sselmed (enseigner) dérivé du verbe *lmed* (apprendre) par préfixation du *S* actif.

ssegzu (expliquer) : *S+gzu* (comprendre).

sejji (le fait de guérir) : *S+jji* (soigner).

ssudem (dériver, tirer) : *S+ddem* (prendre).

ssuqel (traduire) : *S+qqel* (rendre).

sedwel (éduquer) : *S+dwel* (être éduqué).

- La dérivation nominale à base verbale

C'est ce que nous appelons la nominalisation à base verbale ; c'est former un nom à partir d'un verbe.

Elle est attestée sous plusieurs formations, dont les plus marquantes se présentant comme suit :

- Noms d'action verbale

Dérivation par conversion :

Comme nous l'avons déjà signalé, comme changement de catégorie grammaticale, mais cette fois c'est la substantivation de la marque de l'infinitif, et même de la forme verbale.

Exemples :

gzem / ta gzem t (couper, séquence) : ajout des deux marques du féminin : le *t* initial et le *t* final.

glem / ta gelm a (décrire, description) : ajout de la marque initiale du féminin *ta* et son *a* final.

sugen / ta sugn a (imaginer, imagination) : ajout de la marque initiale du féminin *ta* et son *a* final.

sgunfu / a sgunfu (reposer, repos) : ajout de la marque initiale du masculin *a*.

- Dérivation par alternance vocalique :

arem (tester, essayer) / *irem* (test).

Dans ce cas-là, la dérivation nominale est obtenue uniquement par l'alternance vocalique (changement de voyelle) : *a* / *i*.

- Dérivation par préfixation :

dwel (éduquer) / *asedwel* (éducation).

agel (dépendre) / *asagel* (subordination).

nubget (inviter) / *asnubget* (invitation).

Dans ces trois cas, nous remarquons la nominalisation à l'aide du préfixe (*a*)s.

La même chose pour :

adef (intégrer, entrer) / *ansidef* (intégration).

La nominalisation est indiquée par le préfixe (*a*)ns.

- **Noms d'agent**

- Préfixation et alternance vocalique intra-radical :

- Préfixe *an* + alternance vocalique intra-radical e / a :

glem (décrire) / *aneglam* (descripteur).

mel (indiquer) / *anammal* (indicateur).

rmes (saisir, recevoir) / *anermas* (récepteur).

lmed (apprendre) / *anelmad* (élève, apprenant).

- Préfixe *ans* + alternance vocalique intra-radical e / a :

eg (faire) / *ansag* (actant).

- Préfixation *an* + alternance vocalique intra-radical e / u :

kref (entraver) / *anekruf* (prisonnier).

- Préfixation *am* + alternance vocalique intra-radical e / a :

nnamer (contredire) / *amnamar* (opposant).

nabaḍ (combattre) / *amnabaḍ* (combattant).

kcem (entrer) / *amnekcem* (colonisateur).

sker (construire) / *ameskar* (auteur, sujet).

- Préfixation + suffixation :

- Préfixe *am* + suffixe *i* :

nadi (chercher) / *amnadi* (chercheur).

ri (aimer) / *amiri* (amant, ami).

- Préfixe *im* + suffixe *i* :

yer (lire) / *imeyri* (lecteur).

- Préfixe *am* + suffixe *u* :

zzenz (vendre) / *amzenu* (commerçant).

aru (écrire) / *amaru* (écrivain).

- Dérivation par conversion (changement de catégorie grammaticale).

Ex :

slmed (apprendre) / *aselmad* (maître).

senfel (changer) / *asenfal* (remplaçant, substituant).

- Noms d'instrument

sugen (imaginer) / *tugna* (image).

zde γ (habiter) / *azaduγ* (bâtiment).

semsew (effacer) / *asemsew* (buvard).

zzi (tourner) / *asezzay* (compas).

fren (choisir) / *afrun* (choix).

sile γ (former) / *asala γ* (schème).

arez (attacher) / *asaraz* (connecteur).

zzi (tourner) / *amezzay* (satellite).

del (couvrir) / *idil* (manteau).

Ce sont des dérivés par conversion.

4.1.3. La néologie par composition

Ce procédé de création forme des mots à partir de :

- Éléments lexicaux autonomes.

Exemple :

- *aktazal* (évaluation) : (*ket*) mesurer + (*azal*) valeur.

- *ktazel* (évaluer) : (*ket*) mesurer + (*azal*) valeur.

- *agehil* (curriculum) : (*get*) être nombreux + (*ahil*) programme.

- *tarukalt* (géographie) : (*aru*) écrire + (*akal*) terre.
- *aktawal* (champ lexical) : (*takti*) idée + (*awal*) mot.
- *tirawalt* (orthographe) : (*tira*) écriture) + (*awal*) mot.
- *aminad* (diagnostique) : (*ani*) observer + (*nadi*) chercher.

Il peut s'agir aussi d'éléments lexicaux non autonomes :

- *tasendwelt* (pédagogie) : (*sn*) science + (*dwel*) éduquer.
- *tamglurda* (antithèse) : (*mgal*) contre + (*turda*) hypothèse.
- *tanedlist* (librairie) : (*n*) lieu + (*adlis*) livre.
- *tiliḏri* (télévision) : (*tili*) télé + (*iḏri*) vision.

- Mots à fonction définie.

- Nom + verbe :

unuyen ittembiwilen (dessins animés).

- Nom + adjectif :

- *tiferkiyin tusligin* (double feuille).

- *tal ya tibawt* (forme négative).

- *annaḏ aherfi* (impératif simple).

- *tinfaliyin tinemgaliyin* (expressions opposées).

- *iwnes ussid* (disque compact).

- *asekkil ameqqran* (lettre majuscule).

- Nom + n (connecteur fonctionnel) + nom :

- *tuccar n tinawt* (guillemets).

- *ddabex-uḏar* (football).

- *ajerrid n tuqqna* (trait d'union).

- *imestal n tyiwant* (police communale).

- *tussna n yedlisen* (archéologie).

- *adeg n tlalit* (lieu de naissance).

- *tiferkiyin n ueraḍ* (brouillon).
 - Composition syntagmatique.
- *agrakal ilel* (mer méditerranée).
- *iyiniben at-tyima* (crayons de couleurs).
- *urmir yezwaren* (futur antérieur).
- *awalen yezdi uzar* (mots de même famille).
 - Réduction par effacement.
- *argaz amag°ad* (un homme peureux) / *amag°ad* (un peureux).
- *axxam n tyiwant* (mairie) / *tyiwant* (mairie).
- *aḍris imeglem* (texte descriptif) / *imeglem* (le descriptif).

4.1.4. La dérivation à base nominale

Certains noms tirés à partir d'autres noms qui sont déjà des néologismes. Ce procédé a beaucoup enrichi la dérivation à base nominale.

Parmi les créations les plus courantes dans les manuels, nous avons :

- *amallal* (adjuvant) dérivé du nom *tallalt* (aide).
- *tarektit* (pâte à modeler) dérivé du nom *arekti*
- *tasdart* (règle) dérivé du nom *adar* (rang).
- *ayawas* (noyau) dérivé du nom *tiyeswatin* (os).
- *tanaga* (attestation) dérivé du nom *inigi* (témoin).
- *tasnawit* (lycée) dérivé du nom *sin* (deux).
- *anamkay* (sémantique) dérivé du nom *anamek* (sémantique).
- *timmadit* (personnalité) dérivé du nom *timmad-is* (en personne).
- *anitem* (nominal) dérivé du nom *isem* (nom).
- *ameslaw* (audio) dérivé du nom *imesli* (son).
- *tinnubga* (invitation) dérivé du nom *inebgi* (invité).
- *tazuri* (art) dérivé du nom *anazur* (artiste).
- *tamedyazt* (poésie) dérivé du nom *amedyaz* (poète).
- *amawal* (lexique) dérivé du nom *awal* (mot).
- *imazrayen* (historiens) dérivé du nom *amezruy* (histoire).

5. Sources des néologismes

Les néologismes employés dans les manuels n'ont pas une origine commune. Ils ont été pris dans des sources différentes ; certains déjà apparus dans les dictionnaires, ou à d'autres dialectes, et d'autres créés par les auteurs eux-mêmes puis proposés.

5.1. Les références lexicographiques utilisées dans les manuels scolaires.

Les dictionnaires que les concepteurs ont utilisés pour tirer des néologismes sont :

- Dictionnaire du berbère moderne (*amawal n tmaziyt tatrart*) de M. Mammeri.
- Lexique de mathématique (*amawal n tusnakt*).
- Lexique de l'informatique.
- Lexique de *BERKAI*.
- Alojaly, dictionnaire touareg français (*parler du Niger*).
- Dictionnaire de J. M. Dallet.
- Manuel du berbère (*adlis n unelmad n lmeruk*).

Egalement, ils ont utilisé les quelques propositions faites par S. Chaker et K. Ait zerrad.

Nous allons les présenter dans le tableau récapitulatif suivant :

- Les néologismes extraits de dictionnaires :

L'Amawal de M. MAMMERI	Lexique de mathématique	Dictionnaire touareg français (parler du Niger)	Lexique de l'informatique	Lexique de BERKAI	Dictionnaire de J. M. DALLEY	Adlis n unelmad n lmeruk
- <i>tajumma</i> (Surface)	- <i>akdu</i> (Diamètre)	- <i>tussaft</i> (Solitude)	- <i>aselkim</i> (Ordinateur)	- <i>asagel</i> (subordination)	- <i>awinay</i> (Gris clair)	- <i>takalast</i> (Album)
- <i>aftis n yilel</i> (bord de la mer)	- <i>asedger</i> (Distance)	- <i>ameylid</i> (Bienfait)			- <i>asyal</i> (Signe)	- <i>asatal</i> (contexte)
- <i>amnir</i> (Guide)		- <i>amiri</i> (ami, amant)			- <i>imsebli</i> (poison)	
- <i>aggag</i> (intellectuel)						
- <i>talyut</i> (Information)						

- <i>tullist</i> (Nouvelle)						
- <i>imesfukel</i> (Argumentatif)						
- <i>tagrayt</i> (Conclusion)						
- <i>agama</i> (Nature)						
- <i>tugna</i> (image)						

Il y a aussi les notes de lexicographie berbère déjà étudiées par S. CHAKER¹, ainsi que quelques propositions faites par K. NAIT ZERRAD, que les auteurs avaient exploitées pour enrichir leurs contributions en matière d'enrichissement lexical aux niveaux des manuels scolaires.

À titre d'exemple : l'usage du verbe *asewsen* pour traduire le mot *publicité*, également son verbe *sewsen* qui signifie *faire la publicité*.

Autant pour le terme « *amtiweg* » pour *planète*, « *tasmuli* » pour *présentation*.

Nous remarquons que l'*Amawal* de M. Mammeri est le plus utilisé dans les manuels si nous le comparons à d'autres lexiques. Ce lexique constitue une grande référence à partir de laquelle beaucoup de néologismes ont été relevés. Il est connu par sa démarche pan berbère des mots et des racines lexicales, et il a pris comme variante de référence le dialecte touareg, spécifiquement le parler de l'*Ahaggar*.

D'ailleurs R. ACHAB dans son étude critique de l'*Amawal* en ce qui concerne l'origine dialectale des néologismes, il a aboutit aux résultats suivants² :

- touareg 65%
- pan berbère 13%
- kabyle 10%
- Chleuh 10%

¹ - Voir CHAKER S., *Manuel de linguistique berbère II : syntaxe et diachronie*, Bouchène, Alger, 1991, pp. 175, 222.

² - R. ACHAB, *La Néologie lexicale berbère*, Peeters, Paris, 1996, p. 147.

- Autres (Mzab, Gourara, Ghadamès, etc.) 2%

Il convient de dire que le recours à ce lexique est très répandu dans tous les manuels scolaires, dont il représente 70,29% par rapport à l'ensemble des références lexicographiques utilisées. En voici dans le présent tableau la place qu'occupe chacune de ces références dans le travail lexical de tous les manuels scolaires :

Les références lexicographiques	Les pourcentages
L' Amawal	70.29%
LJT (parler de Niger)	4.68%
Dictionnaire de Dallet (parler kabyle)	4.31%
B. B. (Adlis n unelmad n lmeruk)	4.26%
S. CHAKER	4.13%
K. NAIT ZERRAD	3.95%
Lexique mathématique	3.06%
Lexique informatique	2.5%
Lexique de BERKAI	1.56%
A. RABHI	1.25%

5.2. Origines dialectales des néologismes utilisés dans les manuels scolaires

L'option de néologie par emprunt a été largement exploitée par les concepteurs des manuels, ils ont touché presque à tous les dialectes du berbère y compris ceux qui sont à l'extérieur de l'Algérie, particulièrement les dialectes du Maroc (le chleuh et le Moyen Atlas), le Ghadamès, le touareg (le parler de l'Ahaggar et les parlers du Niger). Pour les dialectes de l'Algérie, à côté du kabyle, nous retrouvons le chaoui et le Mzab.

En voici schématiquement les principales utilisations :

Chleuh	Chaoui	Mozabite	Touareg	Moyen Atlas	Ghadamès
<i>-tanfust</i> (conte).	<i>- aluli</i> (Liquide).	<i>- azyaray</i> (Extérieur).	<i>- agra</i> (Cartable).	<i>- anirset</i> (Calme).	<i>- agadez</i> (Marché).

- <i>sker</i> (Déclencher).	- <i>tanezzayt</i> (matin).	- <i>mennaw</i> (Plusieurs).	- <i>takatut</i> (Mémoire).	- <i>iwel</i> (Mariage).	- <i>amettid</i> (Bébé).
- <i>tafulki</i> (Beauté).		- <i>aylad</i> (Rue).	- <i>aynib</i> (Crayon).	- <i>agari</i> (Cartouche).	- <i>suggem</i> (Attendre).
- <i>tinnubga</i> (Invitation).			- <i>dwel</i> (Être éduqué).	- <i>mdey</i> (Monter).	- <i>agdiz</i> (point de convergence).
- <i>adsil</i> (Trace).			- <i>taflest</i> (Croyance).	- <i>asmugen</i> (Conception).	
- <i>agezdef</i> (paresse).			- <i>amakun</i> (Merveilleux).	- <i>tamdayt</i> (Guet-apens).	
			- <i>amiri</i> (Ami, amant).	- <i>tanga</i> (Vague).	
			- <i>tiggit</i> (Sommet d'un col).	- <i>tafrawt</i> (Bassin).	
			- <i>amayus</i> (guépard).	- <i>stey</i> (Exploser).	
				- <i>itri uyzif</i> (comète).	

Pour ce qui est du kabyle, les concepteurs ont procédé à revivifier quelques unités tombées en désuétude en les remettant à jour sous de nouvelles significations. Comme ils ont attribué d'autres sens à celles les plus utilisées couramment par les locuteurs.

Nous retrouvons également la formation de quelques unités à base des racines et des mots spécifiquement kabyles, une façon de réactiver toutes les potentialités de la dérivation kabyle.

Parmi les principaux emplois néologiques spécifiquement kabyles, il y a :

- Les néologismes empruntés au kabyle :

Les néologismes	Equivalents	Etymologie
Amezraw	Visuel	Du verbe <i>zer</i> (voir).
Amallal	Adjuvant	Du nom d'action <i>tallalt</i> (aide).
Takenwa	Synonymie	Dérivé de <i>aknaw</i> (être identique).
Tasdart	Règle	Du nom <i>adar</i> (rang).
Tagzemt	Séquence	Du verbe <i>gzem</i> (couper).
Anekruf	Prisonnier	Du verbe <i>kref</i> (entraver).
Asekraf	Prison	Du verbe <i>kref</i> (entraver).
Amazzay	Satellite	Du verbe <i>zzi</i> (tourner autour).
Amnamar	Opposant (dans le schéma actanciel de Greimas).	Dérivé du verbe <i>namer</i> (contrarier). A l'origine, il désigne quelqu'un qui fait toujours le contraire de ce qu'on lui propose.
Amnafeq	Bandit	Rebelle, désobéissant.

Il y a lieu de signaler que cette démarche utilisée est aussi pan-berbère pour la recherche des thèmes et des racines. Mais avec la prédominance du trio touareg-kabyle-moyen atlas.

En voici approximativement les statistiques que représente cette démarche pour chaque dialecte :

Les dialectes	Les chiffres (statistiques)
Kabyle	29.57%
Touareg	31.63%
Moyen Atlas	14.18%
Chleuh	7.41%
Mozabite	4.06%
Ghadamès	1.44%
Chaouia	0.79%

Notons aussi l'emploi de 10.87% pour le pan berbère.

De ce fait, le pan berbère est considéré comme toute unité lexicale (mot ou racine) attestée en touareg et au moins dans un dialecte berbère du nord. Il est attribué à la spécificité du touareg qui représente un puits de conservatisme du vocabulaire berbère.

Il demeure que de nombreux cas de néologismes dont les racines et leurs mots d'origines ne sont pas mentionnés, mais ils relèvent incontestablement du pan berbère.

Nous allons en citer quelques-uns dans le présent tableau :

Néologismes	Equivalents	Etymologie (origine)
Ullis	Récit	du verbe <i>ales</i> (raconter, recommencer).
Almus	Centre	Dérivé du nom <i>alemmas</i> (moyen).
Aysaw	Noyau	De la racine <i>FSW</i>
Tiferni	Choix, qualité, sélection	De la racine <i>FRN</i>
Tayuni	Coordination	De la racine <i>ΓWN</i> (rattacher).

Schématiquement, la démarche néologique suivie par les auteurs renvoie beaucoup à celle suivie dans l'*Amawal* de M. MAMMERI. Elles convergent par le retour au pan-berbère, dans laquelle le touareg est pris comme une référence vu sa richesse lexicale, qui est approximativement autochtone, et le kabyle qui permet au berbère de s'ouvrir pour y accéder à la modernité. Mais elles divergent en ce qui concerne le recours à d'autres dialectes, particulièrement le chleuh et le Moyen Atlas. Les auteurs ont mis le Moyen Atlas en 3^{ème} position après le touareg et le kabyle, tandis que l'*Amawal* avait mis le chleuh.

Il nous reste à côté de ces néologismes réapparus dans les manuels scolaires, à découvrir en quoi consistent les néologismes proposés par les auteurs eux-mêmes ? S'inscrivent-ils vraiment dans la même démarche ou bien préconisent-ils une autre façon d'appréhender le travail néologique ?

5.3. Autres néologismes

Au niveau de chaque manuel, les auteurs ont proposé des termes à utiliser pour la terminologie scolaire. Ce sont leurs propres créations lexicales qui s'inscrivent dans le cadre de la pratique néologique, voire terminologique, ayant consacré l'enseignement de la langue en contexte d'aménagement linguistique.

Cette innovation lexicale se manifeste à des degrés différents à travers les manuels. Elle agit fortement dans les manuels de 2^{ème} AM et de 3^{ème} AM ainsi que les deux manuels du secondaires (1^{er} AS et 2^{ème} AS) par rapport à ceux du cycle primaire (4^{ème} année et 5^{ème} année) ainsi que pour les deux manuels du cycle moyen (1^{ère}AM et 4^{ème}AM) et celui des classes de terminales (3^{ème} AS).

Elle représente environ 13.63% de l'inventaire des néologismes et se répartit dans les manuels comme suit :

Manuels scolaires	Taux des néologismes proposés par les auteurs.
4 ^{ème} année primaire	4.5%
5 ^{ème} année primaire	8%
1 ^{ère} année moyenne	3.5%
2 ^{ème} année moyenne	44.56%
3 ^{ème} année moyenne	9.39%
4 ^{ème} année moyenne	3.6%
1 ^{ère} année secondaire	24.52%
2 ^{ème} année secondaire	15.88%
3 ^{ème} année secondaire	8.8%

Quant à l'origine dialectale des termes et des racines proposées par les auteurs, nous estimons qu'elle se distribue ainsi :

Origines dialectales	Pourcentages
Kabyle	24.23%
Touareg	44.12%
Chleuh	9.14%

Pour le pan berbère, nous apprécions environ le taux de 22.49 %.

Pour ce qui est des néologismes proposés et créés par les auteurs eux-mêmes, nous constatons qu'ils s'inscrivent dans la même démarche que la précédente. Un travail qui s'est basé sur la recherche pan berbère des termes et des racines, la dominance du touareg et du kabyle. Mais cette fois, le chleuh a pris la place du Moyen Atlas.

En voici les principales créations néologiques des auteurs des manuels scolaires dans le présent tableau récapitulatif :

- Les principales créations néologiques des auteurs des manuels scolaires :

Origine dialectale	Exemple	Equivalent	Etymologie
Kabyle	- amazun - afrun - amsidef - tagzemt - tasarayt - tikerrist	- destinataire - modèle - intégration - séquence - énergie - intrigue	- dérivé du verbe <i>azen</i> - dérivé du verbe <i>fren</i> - dérivé du verbe <i>adef</i> (entrer). - dérivé du verbe <i>gzem</i> (couper). - dérivé du verbe <i>rey</i> (brûler). - dérivé du verbe <i>kres</i> (nouer).
Touareg	- almad - amakun - tarit - asalay - awitay	- apprentissage - merveilleux - finalité - schème - calendrier	- dérivé du verbe <i>Imed</i> (apprendre). - tiré à base du nom <i>takunt</i> (merveille). - tiré à base du verbe <i>ri</i> (aimer, vouloir). - tiré du verbe <i>siley</i> (former). - tiré du mot <i>awitay</i> , qui signifie année.
Chleuh	- asenfal	- substitut	- dérivé du verbe <i>senfel</i> (changer).
Pan berbère	- aknaw - takenwa	- synonyme - synonymie - actancier	- tirés de la racine <i>KNW</i> (être identique, semblable).

	- amsagan - asewsen	- publicité	- tiré de la racine <i>G</i> (eg). - tiré de la racine <i>WSN</i> (asewsen).
--	----------------------------	-------------	---

Nous assistons également à quelques formations hybrides. Voyons notamment :

- *aktawal* (champ lexical) : *takti* (idée) + *awal* (mot) ; (tg + kb).
- *semkez* (qualifier) : *amek* (comment) + *eg* (faire) ; (kb + p.b.).
- *tussna n yidsilen* (archéologie) : *tussna* (science) + *idsilen* (traces) ; (tg + clh).
- *tadlist n takat* (livret de famille) : *adlis* (livre) + *takat* (famille) ; (tg + clh).
- *urmir yezwaren* (futur antérieur) : *urmir* (futur) + *yezwaren* (antérieur) ; (tg + kb).

6. Constatations

Le travail néologique, voire terminologique, mené par les auteurs à travers les manuels scolaires, a beaucoup influencé la langue. Il a agi simultanément sur son aménagement et son enseignement, précisément pour :

- Doter la langue d'une terminologie scolaire, qui couvre quelques domaines liés à la pédagogie (éducation), aux outils de langue (grammaire), la littérature, l'informatique, la géographie et l'astronomie. Cela a permis à la langue d'avoir des supports didactiques (manuels), présentant des compétences à viser en la matière, et des programmes fixes, orientés suivant les objectifs envisagés à chaque niveau d'apprentissage.
- Synthétiser et mettre en application les différentes créations néologiques et exploiter toutes les références lexicographiques portées en la matière.
- Remplacer graduellement les emprunts par des mots nouveaux et réduire leur influence sur les systèmes dérivationnels berbères, et combler les cases vides que contient ce système.
- Solliciter toutes les variétés de la langue même si à des degrés différents pour recoudre la langue sur le plan transnational (Nord africain), et revivifier quelques unités (termes et racines) de souche autochtone. Puis renforcer la démarche pan berbère.
- Porter quelques recommandations, de même quelques rectifications au travail néologique berbère, en s'inspirant des travaux faits en dehors de l'Algérie, notamment ceux qui ont été marqués au Maroc (chleuh et Moyen Atlas), au Niger (touareg).

Sur ce terrain, la pratique néologique, voire terminologique n'est pas encore définie d'une façon précise, bien qu'elle ait pu combler certaines lacunes du lexique, il n'en demeure pas moins qu'elle souffre encore de nombreuses ambiguïtés.

Le repérage des termes et des racines à partir de documents lexicographiques a été fait d'une façon arbitraire, sans pour autant tenir compte de la circonscription de leurs produits néologiques ou pour prendre en considération les contradictions qui existent non seulement entre eux, mais aussi à l'intérieur d'un même registre.

Au plan théorique déjà c'est la synthématique de la langue française qui constitue un tissu de fond, de renvoi, qui a engendré plusieurs cas de calques. Cela est causé par :

- La création de néologismes berbères à partir des concepts et des champs sémantiques appartenant spécifiquement à la langue française pour traduire d'autres notions qui ne sont pas encore connues dans notre culture.
- Le fait de prétendre que la recherche pan berbère des mots et des racines traduit fidèlement la reconstruction d'une langue originaire. Cela est marqué à base du touareg comme repère historique, comme le cas du français qui se réfère au latin.
- Certains systèmes de formation lexicale (dérivation verbo-nominale, préfixes, composition) ont été reproduits et imités à partir de la langue française.

Les exemples ne manquent pas :

Voyons notamment les mots composés suivants :

inaw usrid (discours direct).

Izri yezwaren (passé antérieur).

Urmir yezwaren (futur antérieur).

tajerrumt n uḍris (grammaire du texte).

aggaz yef ticcet (point virgule).

tagnit n tmenna (situation d'énonciation).

Comme il y a d'autres imités à l'arabe :

tussna n yidsilen (âilm el atar).

axxam n tyiwant (dar el baladiya).

Ajoutant à cela, les formes de dérivations (suffixes et préfixes), notamment : *sn* pour *logie* ; *zri* pour *isme* ; *am* pour *ateur*, etc.

- Certains néologismes n'ont pas une structure standardisée (normalisée), le même mot s'écrit différemment.

A titre d'exemple :

On emploie *tanamka / tasnamka / anamkay* pour traduire le mot *sémantique*.

Aussi *amejjay / amsejji* pour traduire le mot *médecin*.

agensay / agensan pour dire *intérieur*.

tanezzit / tanezzayt pour traduire *matin*.

De même pour dire *verbe d'action* : *amyag n tigawt / amyag anagaw / amyag amagnu*

-Enregistrer des cas d'homonymes sans faire objet de vérification.

Voir par exemple : *ameskar* pour traduire à la fois les deux mots *agent* et *auteur*.

asugen pour traduire à la fois *description* et *imagination*.

taflest pour désigner au même temps *croissance* et *confiance*.

tigzi pour désigner à la fois *sagesse*, *compréhension* et *intelligence*.

anermas pour traduire à la fois *récepteur* et *destinataire*.

Aussi solliciter plusieurs unités pour traduire une seule notion.

Voir par exemple :

anisan / azɣaray pour traduire le mot *extérieur* ; l'un emprunté au touareg dans le manuel de 3^{ème} année moyenne, l'autre au mozabite dans celui de la 4^{ème} année.

taytest (tiytestin) / asumer pour *proposition (s)*.

timsefrgin / tuccar n tinawt pour *guillemets*.

Ces cas enregistrés s'ajoutent aux problèmes de la standardisation du lexique, qui persistent sur le plan morphologique, soit n'ayant pas la même forme, soit n'ayant pas la même racine. En voici quelques uns dans le présent tableau :

Néologismes berbères	Equivalents français	Remarques
- talɣa tilawt - talɣa tilawayt	Forme affirmative	Différence de formation
- tanezruft - anezruf	Désert	Différence de genre, l'un employé au féminin, l'autre au masculin

- amernu n tnekta - amernu n tesnekta	Adverbe de quantité	Différence de formation
- tinezzit - tanezzayt	Matin	Différence de formation
- ibuɣar - ibayuren	Avantages	Différence de formation du pluriel : l'un ayant un pluriel interne, l'autre un pluriel externe
- asgunfu - tasgunfut	Pause	Différence de genre : l'un est mis au masculin, l'autre au féminin.
- anamkay - tasnamka - tanamka	Sémantique	Différence de formation du mot à base du nom anamek.
- anisan - azyaray	Extérieur	Différence de racine
- arud - tasemhuyt	Saison	Différence de racine
- aktazal - asektazal	Evaluation	Différence de formation des deux mots à base du verbe ktazel (évaluer).
- tikta - tiktiwin	Idées	Différence dans la formation du pluriel, l'un par alternance vocalique (<i>i</i> – <i>a</i>), l'autre par suffixation (<i>win</i>).
- iyrem - tiyremt	Ville	Différence dans le genre : l'un au masculin, l'autre au féminin.
- aktawal - iger n umawal	Champ lexical	Différence de racine, aussi de formation.
- tullist - tullizt	Nouvelle	Différence de formation
- azwir - asazwar - uzwir	Préfixe	Différence de formation.
- tafyirt tummygt - tafyirt tamyagant	Phrase verbale	Différence de formation
- tiyetasin - isumar	Propositions	Différence de racine

- isem n umeskar - isem n umigaw	Nom d'agent	Différence de racine
- tinawin - tinfaliyin	Expressions	Différence de racine
- amazon - anermas	Destinataire	Différence de racine

S'agissant des problèmes que pose encore la purification lexicale, qui tente à pourchasser tous les emprunts, du moins à remplacer quelques-uns par des néologismes, a mal mené et mal conduit le travail néologique. Il se trouve que les systèmes dérivationnels (verbo-nominaux) ne mobilisent pas toutes les potentialités ; tantôt ils s'élargissent par des néologismes, tantôt ils font un recours catégorique à l'emprunt. Ainsi, nous remarquons dans plusieurs cas, la présence de l'emprunt et du néologisme dans le même texte. Les exemples ne manquent pas :

tagrest / ccetwa pour hiver.

ṭṭrad / lgira pour guerre.

tayri / lḥubb pour amour.

asafar / ddwa pour médicament.

jjj / ḥellu pour guérison.

amzil / aḥeddad pour forgeron.

agaz / tinqiṭ pour point.

aseklu / ṭṭejra pour arbre.

asusru / lmenṭeq pour prononciation.

bhet / tæḡḡeb pour s'exclamer (étonner).

tumert / lferḥ pour joie.

tadawsa / ṣṣeḥḥa pour santé.

taflest / laman pour confiance.

La même chose se constate pour les chiffres, tantôt ils sont marqués par des emprunts arabes, tels qu'ils sont en kabyle, tantôt représentés par des néologismes que l'académie berbère avait empruntés au touareg.

A ce propos, aucune précision n'est faite à travers les manuels, ce qui peut mettre l'élève dans une situation douteuse, et on ne sait pas dans quelle situation on doit faire recours à l'emprunt ou à la néologie.

Puis, la structure morphologique qu'il fallait prendre en considération pour que l'emprunt soit réintégré ou non, n'a pas été prise en considération : les emprunts non berbèrisés sont plus nombreux que les emprunts berbèrisés.

De ce fait, les néologismes utilisés ne traduisent ni le contenu du texte (comme le cas des emprunts), ni l'enrichissement du vocabulaire. Ils sont un inventaire de mots répétés que l'élève doit mémoriser, et même s'ils sont mis dans le texte, au plan sémantique (significatif) ils sont à l'écart car la démarche dans laquelle ils sont menés et enseignés ne permet pas à l'élève de les découvrir dans des situations réelles d'apprentissage.

Le travail néologique doit tenir compte des réalités sociolinguistiques dans lesquelles se situe la langue, ainsi que des difficultés rencontrées dans son passage au stade de l'écrit. Cela pour comprendre non seulement comment on peut envisager l'aspect aménagiste, notamment au plan lexical mais aussi à entreprendre une démarche didactique, voire pédagogique pour l'enseignement du lexique.

Pour ce faire, les activités lexicales doivent se concentrer sur deux supports complémentaires : l'un ayant trait à l'organisation et les relations lexicales entre mots, l'autre renvoyant instantanément au rapport entre le lexique et le texte.

Les mots ont leurs procédés de construction (préfixes, suffixes, radical, modes de dérivation, néologismes et emprunts). Ils établissent également des familles et entretiennent entre eux des relations sémantiques, et ont une histoire, qui s'explique par leurs différentes origines, leurs changements complexes (doublets, variations de sens, etc.).

Pour cela, il est important dans une approche organisée du lexique, de se focaliser sur ces différents aspects, pour les mentionner d'abord, ensuite voir ce qu'ils

peuvent apporter à l'expression. Car l'histoire des mots permet de saisir plus finement leurs sens, et peut aider même à les orthographier (transcrire) ; la connaissance de certains procédés de formation lexicale donne les clefs (solutions) aux créativités lexicales.

L'approche thématique du lexique consiste à regrouper les mots d'un champ lexical autour d'un thème et parfois à les classer selon des formes d'organisation différentes. Ce travail qui peut être avantageux, doit être mené en relation avec la lecture et l'observation des textes, lorsqu'on y explore un champ sémantique : il passe alors par une activité de recherche qui conduit à effectuer des relevés, à établir des réseaux et à les analyser.

Cette approche paraît, en revanche, assez problématique lorsque, séparée de toute production textuelle et rapportée aux seuls univers d'expérience. C'est le contexte (lien textuel) qui permet de lever bien les ambiguïtés.

Pour ainsi dire, l'analyse lexicale ne peut rester centrée isolément sur le mot, car sa signification aura besoin, et même résultera de la signification contextuelle.

De plus, cette approche pour l'enseignement des textes et des auteurs ne permet pas de respecter la chronologie et donc de savoir l'évolution de la langue, voire du lexique. Il est utile de tenir compte d'aborder la littérature par ordre chronologique pour tenir compte des changements que subit la langue dans le temps, et à saisir l'évolution du vocabulaire. Cette option nous mène à mieux définir le contexte dans lesquels les emprunts et les néologismes sont employés, à savoir à quelle date remontent ces emplois.

Autrement dit, il faut établir des nomenclatures de mots nouveaux et les mettre à la disposition de l'élève sans rapport significatif à l'évolution de la langue, notamment au plan lexical et littéraire, ce qui ne conduit du reste qu'à les enregistrer sans tenir compte de leurs places dans la langue écrite.

Le berbère en tant que langue non aménagée, qui n'a pas encore obtenu un statut défini, et dont l'enseignement assuré n'a pas aussi atteint sa maturité, bien qu'il y ait eu l'élaboration des manuels scolaires et la confection des programmes en la matière. Il est difficile de limiter son enseignement à l'apprentissage des cours de langue, il peut s'agir aussi d'un travail qui lui permettra la promotion et le développement. Ces expériences

requis envisagent des remédiations en attendant son aménagement global. De toute manière, l'équipement du lexique marqué au niveau des manuels est aussi un travail qui rentre dans le cadre de l'aménagement lexical.

La production néologique dépend donc de la méthode par laquelle le lexique est enseigné, de la démarche qui rend compte de tous les mécanismes de la créativité lexicale que contient la langue.

Il est recommandé même aux enseignants de comprendre le processus de cette inventivité, à repérer les points communs et divergents, notamment au plan lexical, pour qu'ils puissent combler les lacunes du lexique, et à rectifier les erreurs que contient le manuel.

Il est certain que les auteurs des manuels veulent élaborer pour la langue un support didactique pour mener à bien son enseignement. Le travail lexical, voire terminologique est une préoccupation majeure pour eux, sur lequel repose toute production textuelle, tout travail qui rentre dans la grammaticalisation, etc. Mais la démarche menée et l'objectif ciblé demeurent toujours implicites. Pour élucider et éclaircir ce qui est dans ces manuels, il conviendrait de se rapprocher des concepteurs qui peuvent fournir des explications plus concrètes.

Chapitre III

Les positionnements épilinguistiques des informateurs

Introduction

Après avoir analysé les manuels scolaires dans les contenus et dans leur concordance avec les programmes d'enseignement, ainsi que le lexique (terminologie) employé, notamment dans le cadre de la grammaire scolaire, nous allons à présent analyser les questionnaires que nous avons distribués sur nos enquêtés qui sont justement les auteurs (concepteurs) de ces manuels.

Cette option s'inscrit dans le cadre d'une enquête sociolinguistique, qui a pour objectif d'analyser les appréciations des auteurs des manuels scolaires et les enseignants collaborateurs, à évaluer la visée de cette contribution. Puis nous allons voir si le travail de ces manuels scolaires et les appréciations de leurs auteurs s'inscrivent dans la même démarche.

Les questions que nous avons posées à nos enquêtés abordent cinq points essentiels :

- Connaissances linguistiques des informateurs ;
- Travail (en et) sur la langue amazighe ;
- Elaboration et confection des manuels scolaires ;
- Didactique et enseignement de la langue amazighe ;
- Promotion et aménagement de la langue amazighe.

Même si dans certains cas nous trouvons que les questions qui se suivent n'abordent pas le même thème, cela n'est fait que pour mieux appréhender et cerner la spontanéité de nos enquêtés. Ce ne sont que des questions croisées.

S'agissant de nos enquêtés, nous tenons à préciser qu'ils sont neuf (09), dont six (06) parmi sont des auteurs (concepteurs) des manuels scolaires, les autres sont les premiers enseignants de langue amazighe ayant collaboré dans le cadre des commissions préparatoires pour la confection des programmes d'enseignement.

Nous les présentons dans le tableau suivant :

- Tableau des caractéristiques des informateurs :

Informateur	Non et prénom	Age	Sexe	Lieu de résidence	Sa fonction
01	A. Lounis	45	M	Tizi-ouzou	- Inspecteur - Auteur
02	S. Iyuggen	32	M	Tizi-ouzou	- Enseignant - Collaborateur
03	B. Kebir	43	M	Tirmitine	- Enseignant - Auteur
04	K. Chebha	39	F	Djemaa Sahradj (Mekla).	- Enseignante - Collaboratrice - Etudiante en 4 ^{ème} année tamazight.
05	R. Achour	38	M	Tizi-ouzou	- Enseignant à l'université. - Auteur.
06	A. Nouh	41	M	Tizi-ouzou	- Enseignant à l'université. - Collaborateur.
07	N. Berdous	36	F	Tizi-ouzou	- Enseignante à l'université. - Auteur.
08	A. Bekhti	44	M	Tizi-ouzou	- Inspecteur - Auteur - Etudiant en 3 ^{ème} année tamazight.
09	Y. Bellil	45	M	Tazmalt Bédjaïa	- Enseignant. - Auteur.

Donc, les informateurs (01) (03) (05) (07) (8) et (09) sont des auteurs de manuels scolaires, tandis que les autres : (02) (04) (06) font partie des enseignants ayant aidé à l'élaboration de ces manuels dans le cadre des commissions préparatoires.

Il y a lieu de signaler que le 7^{ème} informateur a participé au travail des manuels, mais son nom ne figure pas dans la liste des auteurs du dernier manuel de 2^{ème} année moyenne, il ne figure que dans le 1^{er} qui ne contient que la version latine.

Dans notre analyse, nous nous référons aux travaux de J. M. COMITTI, réalisés sur les attitudes linguistiques. Ses études consacrées aux langues minorées constituent pour nous un cadre référentiel et une synthèse des différentes recherches sur les attitudes.

Dans son ouvrage intitulé : *Les Corses face à leur langue*, il reprend l'approche variationniste, en la justifiant en ces quelques lignes :

« *La démarche variationniste mettra en lumière le degré de légitimation de la variation linguistique en déterminant l'existence d'un ensemble de normes dont on verra bien si elles sont en situation de concurrence ou, au contraire, en distribution complémentaire et non conflictuelle* »¹.

Les attitudes linguistiques ont été d'abord traités et développées par la psychologie sociale durant les années soixante, ainsi le terme fut employé pour présenter tout phénomène à caractère épilinguistique tenant le rapport du locuteur à la langue. Elles font l'objet d'étude qui implique un champ interdisciplinaire à savoir la linguistique, l'ethnographie de la communication, la sociologie et la psychologie sociale du langage, où se manifestent deux tendances : l'une relève de la psychologie sociale du langage, l'autre de la sociolinguistique. La première est le courant interactionniste qui se met dans une perspective évaluative des attitudes, à partir des productions linguistiques différenciées. La deuxième est le courant variationniste qui traite deux aspects : en premier lieu, le rôle du milieu social dans la construction des variables linguistiques ; en second lieu, il critique l'option interactionniste des phénomènes sociolinguistiques, et cherche le rapport marqué entre les caractéristiques sociales et les attitudes linguistiques. Ce courant prend en considération la norme affirmée par l'identité sociale pour expliciter les attitudes linguistiques produites.

Nous nous référons aussi à l'analyse du discours épilinguistique proposée par S. BENNIS.

Dans l'étude de la dynamique épilinguistique au Maroc, particulièrement les discours épilinguistiques de locuteurs chleuhs, S. Bennis affirme que les positionnements épilinguistiques se situent entre homogénéisation et hétérogénéisation. Une telle analyse s'inscrit dans le cadre de la sociologie du langage.

¹ - COMITTI J. M., *Les Corses face à leur langue : de la naissance à la reconnaissance de la langue*, éd : Squadra diu Fimusellu, Paris, 1992, p 108

Selon C. CANUT :

« La sociologie du langage présente également l'avantage d'être une discipline interprétative et interdisciplinaire, c'est pourquoi elle se prête à l'analyse qualitative de la construction du sens dans les discours épilinguistiques et à l'actualisation des processus de subjectivation en discours »².

Dans cette analyse, lesdits positionnements épilinguistiques sont classés en deux types de discours : discours épilinguistique homogénéisant et discours épilinguistique hétérogénéisant.

« Les discours épilinguistiques à tendance hétérogénéisante sont essentiellement des discours incluant l'autre et valorisant la mobilité des frontières entre les langues »³.

« Par discours à tendance homogénéisante, je désigne tout discours unifiant et par là excluant l'autre et sa langue. Ce type de discours prône la singularité du soi et accentue ses frontières, sa différence par rapport à l'autre. Cette différence est exprimée à travers de multiples positionnements épilinguistiques qui peuvent avoir comme repère l'espace, le groupe, la localité, etc., ce qui donne lieu à plusieurs types de positionnements : spatial, tribal, et linguistique »⁴.

²- CANUT C., « De la sociolinguistique à la sociologie du langage : de l'usage des frontières », In : *Langage et société*, 2000, p 93. Cité par BENNIS S., « Dynamique épilinguistique en Maroc, le cas du discours des chleuhs », *Cahiers d'études africaines* [En ligne] Revues, URL : <http://etudesafricaines.revues.org/113./document>, 163-164 / 2001, *Langues déliées*, pp. 637, 648.

³ - BENNIS S., *Ibid*, p 641.

⁴ - BENNIS S., *Ibid*, p 643.

1. Connaissances linguistiques des informateurs

1.1. La langue dans laquelle l'informateur écrit habituellement

Sur cette question, les informateurs nous confirment qu'ils utilisent à côté du berbère (comme étant leur langue de travail) la langue française, vue son prestige, son statut et sa place dans les Sciences. Les informateurs, selon leur numérotation : 1^{er}, 2^{ème}, 5^{ème} et 9^{ème}, utilisent constamment ces deux langues. Excepté le 4^{ème} et le 8^{ème}, l'un n'utilise que le berbère, et l'autre n'écrit qu'en français.

Pour ce qui est de la place de l'arabe, nous la retrouvons dans les réponses des informateurs n° 1 qui la met en dernière position après le berbère et le français, le 6^{ème} et le 7^{ème} qui l'utilisent prioritairement.

1.2. La langue que l'informateur maîtrise le mieux

Pour ce qui est de la maîtrise des langues, les informateurs sont dans leur majorité trilingue ; ils maîtrisent les trois langues : berbère, français et arabe, c'est ce que les 3^{ème}, 4^{ème}, 6^{ème} et 7^{ème} précisent. Par contre les autres, notamment le 2^{ème} a déclaré n'utiliser que le kabyle, le 8^{ème} uniquement tamazight. Cette nuance entre tamazight et kabyle c'est déjà une façon de préciser qu'elles sont distinctes, l'une veut dire que l'utilisateur élargit son travail à d'autres variantes, tandis que l'autre ne le focalise que sur le kabyle.

Ajoutons à cela, l'attachement des informateurs au français, ce que nous saisissons clairement à travers les réponses du 1^{er}, du 5^{ème} et du 9^{ème}, qui l'emploient à côté du tamazight.

1.3. La grammaire la mieux maîtrisée.

Les informateurs qui ont fait du tamazight une langue d'enseignement, nous déclarent précisément qu'ils maîtrisent mieux sa grammaire. Les réponses à cette question ne sont pas vraiment distinctes, bien au contraire, nous les retrouvons presque identiques, en disant qu'ils utilisent parallèlement le français. Pour certains d'entre eux : le 6^{ème} et le 7^{ème} notamment, nous indiquent que c'est la grammaire arabe qui est la mieux maîtrisée par rapport à la grammaire française. Ceci s'explique par l'influence et

le rapport des informateurs à ces deux langues. Nous constatons que le français est plus utilisé que l'arabe par ces informateurs.

Par ailleurs, bien que leur formation scolaire soit assez large (arabisant, bilingue ou autre), ils préfèrent mieux utiliser la langue française qui leur semble une des références sur la quelle se focalise la recherche dans le domaine berbère, particulièrement en ce qui concerne les recherches bibliographiques (en littérature), les travaux lexicologiques (pour ce qui est de la néologie), etc.

Toutes ces appréciations nous les décelons dans l'analyse des questions qui viennent.

2. Le travail sur la langue

Le présent point nous renseigne beaucoup plus sur les références linguistiques, voire littéraires que les informateurs exploitent durant leur travail sur le tamazight. Puis sur leurs préoccupations, c'est-à-dire : les domaines auxquels ils s'intéressent et qu'ils prennent en considération. En voici les réponses obtenues :

2.1. La grammaire employée pour travailler le tamazight

Selon leurs réponses, nous remarquons que le français occupe une place importante, un élément de référence pour travailler la grammaire berbère. Cette option n'est pas nouvelle chez eux, elle est déjà connue chez les premiers berbèrisants, en l'occurrence : Boulifa, Mammeri, Ben sedira, Chaker et autres. Ce fut un héritage, voire une suite d'un travail à compléter et à perfectionner.

Comme nous remarquons que d'autres, ayant fait leur cursus en langue arabe ou dans les deux langues à la fois, font aussi recours à la grammaire arabe ; une telle vision des choses est aussi nouvelle, elle s'est inspirée du domaine chamito-sémitique, c'est la branche qui met le tamazight et l'arabe dans la même ramification. Cela nous ramène à travailler la langue berbère (outils de langue) à base des travaux réalisés sur l'arabe, puisqu'elles ont des points communs notamment sur le plan phonologique et grammatical.

Pour faire un diagnostic sur ces réponses, nous concluons que les avis donnés posent quatre options distinctes : la première, celle qui lie et qui utilise le français et l'arabe en parallèle, c'est la réponse du 1^{er}, du 3^{ème}, et du 9^{ème}. La deuxième qui ne fait que de la grammaire française, c'est la réponse du 2^{ème}, 4^{ème} et 6^{ème}. La troisième qui n'a que la grammaire arabe pour travailler le tamazight, c'est la réponse du 7^{ème}. Et en dernier lieu, la quatrième, ayant proposé de donner la priorité au tamazight, à ne la référer qu'à ses éléments, cela est bien dit par le 5^{ème} informateur : « ...*mais avant la notation berbère (tira n tmazi yt* », aussi le 6^{ème} qui déclare seulement « *tamazight* ».

Mais il se trouve que la plus dominante chez eux est celle qui fait recours à la grammaire française.

2.2. La traduction

Les informateurs dans leur majorité s'intéressent aux domaines de traduction, excepté le 8^{ème} qui dit « *non* » sans justifier sa réponse. Sinon les autres le déclarent en développant leurs thèses, seulement le 7^{ème} qui ne l'a pas appuyée.

Ce travail est marqué par la traduction de nombreux textes du français vers tamazight, une démarche menée dans le cadre de l'enseignement qui vise à doter la langue amazighe d'un support didactique et à combler le manque qu'elle connaît en matière de production textuelle. Cette perspective est bien explicitée par le 3^{ème} informateur en ces quelques mots :

« Il faut traduire des textes différents (scientifiques, narratifs, argumentatifs...). J'ai traduit des textes extraits des romans, notamment de M. FERAOUN. J'ai traduits quelques textes descriptifs à partir d'ENCARTA ».

De l'autre, le 6^{ème} déclare qu'il le fait en tant que journaliste à la chaîne II. Selon lui, ce travail de journaliste lui a permis de traduire même de l'arabe vers tamazight, particulièrement dans sa variante linguistique, le mozabite.

Toutefois, ces enquêtés ne le réalisent que par voie de passage, en traduisant les textes français en tamazight lors de la confection des manuels, mais ils n'ont pas publié d'ouvrages pédagogiques.

2.3. La création lexicale (terminologique)

Elle est une des préoccupations majeures des chercheurs berbèrisants à l'heure actuelle et constitue toujours un travail qui s'inscrit dans la continuité, ayant pour but de faire de la langue un outil pédagogique, voire didactique qui lui permettra de pénétrer le monde de demain.

Le rapport de ces informateurs à ce domaine est marqué par deux aspects : l'un est l'enseignement de la langue, l'autre est la confection des manuels scolaires ; seulement le 6^{ème} qui le fait dans le cadre de son travail de journaliste à la chaîne II.

Il y a lieu de signaler qu'ils ne sont pas tous intéressés par le domaine de la création lexicale, certains collaborent et contribuent dans le cadre de l'enseignement, d'autres ne sont pas vraiment affiliés et gardent leurs distances vis-à-vis de cette question.

En voici dans le présent tableau les arguments avancés par chacun d'entre eux :

Informateur (s)	Oui	Non	Réponse
01	X		Lexique scolaire (confection des manuels).
02		X	« Moi je suis retissant. Les choses avancent doucement, il faut avoir un consensus sur cette question de terminologie. »
03	X		« Lexique scolaire par besoin. »
04		X	Réponse non justifiée.
05	X		« Dans les manuels scolaires et les mémoires de licence de langue et culture amazighes. »
06	X		Journaliste à la chaîne II.
07	X		Réponse non justifiée.
08	X		« Dans le cadre de l'élaboration des manuels. »
09	X		« Pédagogie, didactique et analyse textuelle. »

En ce qui concerne leurs propositions sur le travail lexical (terminologique), une telle visée n'est pas partagée par tous, la plupart ont répondu négativement à cette question. Ceci s'explique par la méfiance et l'hésitation qu'ils ont vis-à-vis de la néologie berbère comme le déclare le 3^{ème} : « *J'hésite, c'est l'affaire des spécialistes, de ceux qui maîtrisent le domaine du lexique* ».

Par ailleurs, deux informateurs, en l'occurrence le 2^{ème} et le 7^{ème} en leur qualité d'enseignants, n'ont pas répondu à cette question. Mais ceux qui ont répondu par un « *oui* », ils nous l'expliquent par le besoin de combler les lacunes, en réutilisant les procédés formels que détient la langue ; une idée avancée par le 1^{er} qui affirme que :

« *On a utilisé les procédés déjà existants et on a réactualisé (revivifié) certains tels que les suffixes **ay** et **aw** comme dans **azyaray**, **agensay**, **ameslaw**, **amennaw**, **atg**.* ».

Dans la même démarche, le 5^{ème} justifie sa position en ces quelques lignes :
« *Si mkul lǧiha ttewtey, ayen ufiy ad wtey yis.* ».

Il ajoute par ailleurs : « *Tous les procédés : formels (composition, dérivation) et sémantique.* ».

Celui-là, a bien justifié son positionnement, l'idée selon laquelle il avance ses arguments, nous indique qu'il s'est retrouvé dans le besoin de mobiliser toutes les potentialités de la langue comme une arme pour se défendre.

A travers ces réponses, nous constatons que le travail de ces informateurs sur la langue se résume aux manuels scolaires auxquels ils ont contribué. C'est dans la question des manuels scolaires que nous pouvons tirer les grandes conclusions sur lesquelles repose et se focalise l'aménagement, voire son enseignement, et les visées de ces auteurs.

3. Elaboration et confection des manuels scolaires

Les informateurs, en particulier ceux qui ont participé à la confection des manuels scolaires n'ont pas tous la même vision des choses. Autrement dit : ils ne voient pas les choses de la même manière, chacun a essayé de donner aux manuels sa propre conception ; si les divergences que contient le programme sont marquées d'un

manuel à l'autre, cela est dû au travail de leurs auteurs et leur degré d'influence dans chaque manuel.

Aussi pour les enseignants qui ont collaboré de loin au travail sur ces manuels, ne partagent-ils pas les mêmes avis avec les auteurs sur cette question, et même parfois entre eux.

De toute manière, il n'y a pas eu de consensus sur la confection des manuels, ce qui rend l'un se distinguant de l'autre même dans le même palier. L'analyse des manuels scolaires que nous avons déjà faite a bien démontré tous ces éléments, ce qui nous incite encore une fois à poser la question de la norme dans les manuels scolaires. Pour aller plus loin, on peut se demander comment les auteurs voient ce problème et quelle est la visée de tout un chacun dans ce cadre, et que pensent les enseignants qui font déjà parti des commissions préparatoires.

Tous ces aspects nous ont guidé à poser un certain nombre de questions à nos enquêtés, et à travers lesquelles nous avons abouti à ce qui suit :

3.1. Les visées des auteurs dans la confection des manuels scolaires

Comme nous l'avons déjà mentionné, nos enquêtés n'ont pas tous participé à l'élaboration des manuels, et même ceux qui font partie des commissions d'élaboration n'ont pas participé de la même façon. Nous les présentons dans le présent tableau, en citant le degré de participation de tout un chacun, l'objectif de sa contribution et même sa visée :

Informateur(s)	Particip er (oui)	Participer (non)	Le(s) niveau(x) scolaire(s) dans le(s) quel(s) a participé	La visée de la participation
1 ^{er}	X		- Primaire - Moyen - secondaire	Donner une assise solide à l'enseignement du tamazight.
2 ^{ème}	X		Primaire - moyen	C'est juste une petite pinée de sel. Je veux dire sa sur le plan informatique et transcription car autre chose je rejoins mes collègues qui ont contribué.
3 ^{ème}	X		Primaire (4 ^{ème} année).	Je fais partie de la commission qui a élaboré les programmes d'enseignement avant même la production des manuels. Etre présent pour éviter le mal même si

				notre message (idée) ne passe pas. Les lacunes des manuels pourront être réglées plu tard.
4 ^{ème}		X	Niveau moyen	La participation n'est que dans le cadre des séminaires pour la confection.
5 ^{ème}	X		Primaire –moyen – secondaire	Dacu i d iswi n win ibennun? (quel est l'objectif de celui qui construit?)
6 ^{ème}	X		Moyen	Non réponse
7 ^{ème}	X		Moyen	Permettre aux enseignants de tamazight de disposer d'outils didactiques nécessaires pour effectuer leur tâche convenablement.
8 ^{ème}	X		Primaire	Conforter l'enseignement par un moyen didactique.
9 ^{ème}	X		Moyen – secondaire	- Promotion de tamazight. - Proposition d'outils fiables.

Donc seuls le 1^{er} et le 5^{ème} ont participé à l'élaboration de tous les manuels, les autres ne sont présents que dans l'élaboration de quelques-uns. Ajoutons à cela, les informateurs dans leur numérotation 2^{ème}, 4^{ème}, 6^{ème} et 7^{ème} qui ne sont pas des auteurs, leur participation n'est que dans le cadre des commissions préparatoires pour la confection des programmes d'enseignement.

S'agissant des visées des uns et des autres, nous remarquons que les auteurs et leurs collaborateurs visent les mêmes objectifs : doter la langue d'un support didactique pour être enseignée. Seulement le 4^{ème} qui a soulevé le problème de censure qui porte atteinte à leur liberté pédagogique, et pour lui, cette présence n'est que pour éviter le mal. Aussi le 9^{ème} qui a l'intention de proposer des outils fiables qui peuvent servir à la promotion de la langue. Cette idée oriente l'objectif des manuels vers l'aménagement du tamazight.

Mais dans le fond, comme nous l'avons indiqué toute à l'heure, chacun a sa propre vision qui le motive pour influencer le cours de l'enseignement par ses créations individuelles, notamment le style d'écriture, les genres de textes à lire, le lexique à employer et même parfois la méthode de travail.

3.2. L'emploi des emprunts dans les manuels

Sur la question des types d'emprunts utilisés dans les manuels, les enquêtés ont répondu différemment ; certains disent que les emprunts réutilisés sont ceux qui ont

intégré la structure de la langue et qui sont devenus berbèrisés, ainsi le justifie notamment le 3^{ème} informateur :

« *Utiliser les emprunts berbèrisés adaptés à la structure de la langue : tamdint et non lemdint connu au chleuh* ».

C'est ce que le 4^{ème} vient de témoigner :

« *Les emprunts laissés dans les manuels sont dans leur majorité des emprunts berbèrisés. Les concepteurs des manuels ont réduit au maximum les emprunts non berbèrisés ; dans leur visée, c'est pour purifier la langue des emprunts non adaptés à la structure* » D'autres le justifient par leur apport à la compréhension, son usage bien qu'il soit non berbèrisé ; une telle vision est bien illustrée par le 1^{er} informateur : « *Ceux qui sont usuels et qui rendent mieux le sens dans les écrits* ».

Et même par le 6^{ème} qui dit :

« *Les plus utilisés pour faciliter la compréhension du texte* ».

Comme il y a d'autres qui le légitiment par absence d'équivalents en tamazight ; pour eux, c'est vraiment utile et nécessaire. Voyons le 7^{ème} qui dit : « *Tous les emprunts qui n'ont pas d'équivalents en tamazight (kabyle) et ceux qui fond partie constituante du fond lexical amazighe* ».

Pour lui, nous ne pouvons pas exclure un emprunt qui a participé à la formation du vocabulaire berbère.

Dans la même ligne, le 8^{ème} informateur s'inscrit en déclarant : « *Les plus utilisés ; uniquement ceux qui ont leur équivalence en tamazight parce que une langue ne peut pas vivre uniquement par des emprunts* ».

Le 9^{ème} informateur pose la question des équivalents tout en tenant compte de l'origine de l'emprunt : « *En fonction de l'existence ou non d'équivalents en tamazight* ».

Il ajoute : « *Evacuation des structures syntaxiques étrangères à la langue ; question d'originalité* ».

Donc tous les informateurs ont affiché leurs positions sur cette question, ils ont justifié les cas d'acceptabilité et de refus des emprunts dans les manuels ; seulement le 2^{ème} qui ne s'est pas prononcé sur cet aspect.

3.3. L'enrichissement lexical

Pour ce qui est lié à l'enrichissement lexical, notamment les procédés utilisés et les situations dans lesquelles il est indiqué, selon ces enquêtés toujours, l'enrichissement lexical représente une des tâches majeures qui regroupe leurs travaux sur le plan syntaxique, littéraire, stylistique, etc. Une démarche qui leur permettra de combler le manque de vocabulaire, en cherchant dans les nouveaux dictionnaires quelques néologismes ou en créant d'autres.

Cela a été appuyé par tous, tout en donnant quelques suggestions aux problèmes que posent aujourd'hui la terminologie scolaire en général et le lexique des manuels en particulier.

Voyons notamment les thèses développées par tout un chacun :

Le 1^{er} informateur :

« Ce sont les besoins qui nous poussent à la création lexicale ; pour chaque mot crée on donne la racine, son sens, le procédé de formation et puis la signification. On essaie d'être le plus transparent possible ».

Le 3^{ème} affirme que :

« Le lexique proposé dans les manuels : lexique scolaire et lexique thématique (créer et chercher ensemble pour produire ensemble des textes scientifiques) ; l'élève doit être conscient des problèmes (difficultés) et le solliciter à travailler avec nous ».

Pour le 4^{ème} la démarche est faite à trois niveaux :

- *Revivification des mots kabyles anciens ;*
- *Emprunter des mots à d'autres dialectes berbères ;*
- *Création en cas de nécessité.*

La même chose que le 9^{ème} :

« Procédés classiques de dérivation et emprunt ».

Par ailleurs, le 8^{ème} a indiqué que le travail a été fait par la recherche dans les différents dictionnaires amazighs. Dans toutes les directions, l'enrichissement lexical a été mené à travers les manuels scolaires comme suit :

- Réutiliser et exploiter toutes les unités lexicales et leurs systèmes dérivationnels que le kabyle détient, tout en cherchant même dans d'autres variantes (chaoui, touareg, mozabite, etc.).
- Exploiter toutes les références lexicographiques berbères pour faire un inventaire du vocabulaire, en s'appuyant sur la démarche pan berbère qui met le kabyle et le touareg en première position.
- Proposer d'autres unités lexicales (néologismes de forme et néologismes de sens) en tenant compte des résultats des deux premiers procédés utilisés.
- Travailler le lexique dans des situations d'apprentissages en s'appuyant sur l'approche par thématique qui permettra à l'élève de découvrir les notions ; cela est le rôle que l'enseignant doit jouer dans sa classe.

Nonobstant toutes ces réponses, il reste beaucoup de points à éclaircir, liés au lexique et à la terminologie scolaire, notamment la manière dont les enseignants reçoivent cette masse de néologismes et de quelle manière ils les travaillent avec leurs élèves. Ajoutons à cela d'autres aspects attachés à la variation linguistique ; le public visé par ces manuels et la variante dans la quelle ces néologismes incitent à écrire.

Notre première intuition sur ces problèmes posés réside dans nos remarques faites chez le 2^{ème}, 4^{ème}, 6^{ème} et 7^{ème} informateurs qui n'ont même pas répondu à la question de l'enrichissement lexical dans les manuels ; cela veut dire qu'ils ont beaucoup de choses à exprimer mais de quelle manière ?

Ainsi pour les auteurs, ils n'ont pas expliqué ni à travers les manuels, ni à travers leurs réponses comment on peut exploiter leur démarche et la mettre en application dans des situations réelles d'apprentissage. Qui plus est, ils n'ont pas expliqué ce dont il s'agit dans leur démarche et quel est le lien de celle-ci avec la standardisation de la langue. C'est justement tout ce que nous voudrions analyser à travers les points qui suivront :

3.4. Le public ciblé par les manuels

Selon le Ministère de l'Education Nationale, le manuel est adressé à la fois à un public berbérophone et à un public arabophone. Toutefois, chacun des concepteurs voit et justifie sa démarche à sa façon.

Informateur(s)	La (les) réponse (s)
01	« Les manuels dans leur forme actuelle sont adressés uniquement aux berbérophones ; déjà avec ça on a d'énormes problèmes à trouver de la matière à mettre à l'intérieur.
02	« Là, il faut deux manuels, le premier comme langue maternelle, le second comme langue seconde.
03	« Il faut deux manuels, l'un en tant que langue maternelle, l'autre en tant que langue étrangère ; il faut les séparer, les démarches ne doivent pas être les mêmes. Mazal ur frint temsal (les choses ne sont pas encore réglées).
04	Sans réponse.
05	« I leqbayel kan. (exclusivement aux kabyles).
06	« Non, il est destiné exclusivement à un public berbérophone.
07	Sans réponse.
08	« Le manuel est adressé à un public berbérophone.
09	« Exclusivement aux kabyles.

Les informateurs numérotés 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème}, 6^{ème} et 8^{ème}, ne partagent pas la démarche du Ministère de l'Education, qui fournit le même manuel avec les mêmes programmes à la disposition des deux publics : arabophones et berbérophones. Pour eux, l'actuel programme n'est destiné qu'aux berbérophones, qui sont les plus concernés, dont les contenus et les programmes proposés tiennent compte de leur langue maternelle, en touchant à deux aspects en même temps : la langue et la culture. Dans cette optique, ils envisagent qu'il y ait un autre manuel qui serait destiné aux apprenants arabophones ; on leur enseigne le tamazight en tant que langue seconde, voire étrangère.

Dans le même sillage, le 5^{ème} et le 9^{ème} ont abordé non seulement la dichotomie arabophones - berbérophones, mais également la réduction du manuel exclusivement à un public kabylophone ; pour ainsi dire, le manuel ne prend pas en charge les variétés linguistiques (régionales) des autres groupes berbérophones (chaoui, mozabite, touareg, etc.).

Les deux autres informateurs, le 4^{ème} et le 7^{ème} n'ont fourni aucune précision bien qu'ils aient fait partie des utilisateurs des manuels en tant qu'enseignants et ou collaborateurs avec les auteurs. Il est fort probable que le terrain de travail n'est pas encore défini ni pour eux, ni pour les autres enseignants ; la question du public visée

reste toujours en suspens, en disant berbérophones par opposition aux arabophones, kabylophones par rapport aux autres berbérophones.

Si le manuel est destiné exclusivement aux berbérophones en général et aux kabylophones en particulier, y a-t-il vraiment un travail de fait sur tous les dialectes autres que le kabyle ?

3.5. La question des dialectes

Les informateurs prennent en considération les autres dialectes à différents niveaux ; le niveau lexical qui est le plus dominant, et qui s'est imposé par leurs richesses en la matière et l'importance que leur ont donnés les références lexicographiques. Cela est bien appuyé, notamment par le 1^{er} :

« On ne peut pas s'en passer vu leur apport à l'enseignement et à l'enrichissement de la langue ».

Le 2^{ème} :

« Mieux vaut recourir à ces dialectes que de faire de la néologie ».

Le 3^{ème} :

« ...l'Amawal de M. Mammeri a été fait à base du touareg ; les manuels ont été faits à base du kabyle, nous avons faits recours au touareg, également au chleuh et au moyen atlas, et à travers lesquels nous avons pris quelques notions ».

Le 5^{ème} :

« On peut recourir à d'autres dialectes pour enrichir le lexique du kabyle si le besoin s'en fait sentir. ».

Sur ce terrain, le 9^{ème} informateur justifie le recours à d'autres dialectes par le besoin de familiariser les apprenants avec les différentes variétés, en disant qu'il est pour *« La proposition de textes d'autres variantes pour permettre à l'élève d'accéder à un débat en liaison avec des parlers d'une même langue ».*

Le 8^{ème} informateur nous a répondu par la négative en affirmant que *« Les auteurs (les non kabylophones ne fournissent aucun effort dans ce sens ».*

Le 4^{ème} et le 7^{ème} n'ont pas répondu, c'est comme dans les questions précédentes.

De ce fait, le travail des manuels scolaires qui fait allusion à d'autres dialectes en s'appuyant sur le kabyle, n'a pas encore défini la variante la plus dominante ; tout est inclus dans le pan berbère qui renvoie à une langue originelle, voire de référence. Comment le kabyle est-il défini dans cette optique ?

3.6. La place du kabyle dans les manuels

S'agissant de la place du kabyle dans les manuels, les enseignants disaient qu'il n'y a que le kabyle qui est pris en considération ; par contre nos enquêtés, en particulier les auteurs en tiennent compte en essayant d'étaler les faits.

Voyons la réponse du 1^{er} informateur, il dit :

« Le kabyle est la locomotive et on enseigne le tamazight aux kabylophones. Ceux qui disent cela doivent lire les manuels. Il ne suffit pas de dire, il faut faire ».

C'est prendre la responsabilité de son travail, en tant que locuteur qui vient de travailler dans et pour sa langue, une façon de dire que les autres groupes berbérophones doivent travailler dans leurs variantes.

Aussi celle du 2^{ème} :

« Et c'est bien, il faut opter pour cela car la recherche et les chercheurs ont axé leurs études sur le kabyle ; c'est le moment de sa standardisation ».

Cette démarche doit être accomplie pour que la langue soit standardisée dans l'immédiat et dans la variante dont les travaux de recherches sont plus avancés, le kabyle est mieux placé.

Aussi le 3^{ème} et le 9^{ème} appuient cette démarche ; l'un déclare que :

« Le noyau c'est le kabyle ».

L'autre la justifie par :

« La question d'efficacité et de compétence... ».

Pour eux donc le kabyle s'est imposé par le travail, la recherche et l'avance qu'il a par rapport aux autres dialectes, et même par la volonté de ses locuteurs. Contrairement à d'autres dialectes que leurs natifs n'ont pas tenté d'améliorer.

Mais quelles sont les raisons qui ont fait que les manuels soient écrits dans la variante kabyle ? Y a-t-il vraiment une possibilité de faire un manuel pour chaque dialecte ?

3.7. Un manuel pour chaque dialecte

Les enquêtés ont bien expliqué les raisons qui ont fait que le manuel soit confectionné en kabyle, et les problèmes que pose sa confection dans chaque variante.

Le 1^{er} et le 9^{ème} s'expliquent par la réalité du terrain (manque de moyens, disponibilité des personnes formées, compétences des auteurs, etc.).

Par ailleurs, le 3^{ème} et le 8^{ème} le justifient par l'absence d'une réelle volonté de la part des autres locuteurs, non seulement pour travailler le berbère en général, même dans leurs variantes. L'un d'eux déclare que :

« Rien n'est claire, mais une chose est sûre, les autres ne travaillent pas ».

L'autre ajoutant que :

« Je l'ai déjà dit, les autres n'ont fait rien ».

Il est utile de signaler que le 2^{ème} enquêté qui s'est exprimé sur ce point, le réduit à la capacité de maîtriser tous les dialectes ; chacun doit travailler pour son dialecte.

Peut-on dire que le fait que le manuel soit écrit dans la variante kabyle, c'est la raison pour laquelle il n'est pas utilisé par les enseignants dans d'autres régions berbérophones, notamment dans les Aurès.

3.8. Le manuel dans d'autres régions berbérophones

Sur cette question, les informateurs ont essayé d'évoquer d'autres raisons qui ont laissé le manuel quasiment non exploité en dehors de la Kabylie, plus particulièrement dans les Aurès ; en voici leurs réponses :

Informateur (s)	Réponse (s)
01	Il est utilisé à Khenchla, Oum El Bouaghi, à Batna, où on vient de commencer à travailler avec ces manuels transcrits en caractères arabes.
02	Qu'ils travaillent dans la leur.
03	<i>Yezmer lhal ad yili waya-agi</i> (Peut être il y a ça), mais ils doivent travailler. le problème, c'est qu'ils ne travaillent pas et rejettent tout ce qui vient de l'extérieur.
04	Non réponse.
05	<i>Ayen ttrajun ad xedmen s tcawit-nnsen ma d tidet nnsen dya.</i> (Qu'est-ce qu'ils attendent pour travailler en chaoui, si c'est vrai cette langue leur appartient).
06	C'est évident.
07	Non, j'imagine qu'il y a d'autres considérations pour ce rejet. Par ce qu'ils auraient pu choisir ou remplacer les textes kabyles par les textes en variante chaoui ; et le problème est réglé.
08	Demandez-leur, qu'est ce qu'ils ont fait pour qu'il soit écrit dans la variante chaoui.
09	Au lieu de reprocher, il y a lieu de retrousser les manches.

Nous les résumons en trois points essentiels :

- Les manuels sont utilisés à Khanchla, Batna et Oum El Bouaghi, et sont exploités dans la transcription arabe, selon le 1^{er} informateur.
- Pour le 6^{ème} informateur, c'est incontestable, il leur faut un manuel dans leur variante.
- Le 2^{ème}, 3^{ème}, 5^{ème}, 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} l'imputent au manque de volonté de la part de ces locuteurs (chaoui), qui critiquent sans apporter un plus à la langue et au manuel.

Il y a seulement le 4^{ème} qui ne nous a pas donné la réponse.

Mais dans les cas où les manuels sont utilisés, que pensent les enseignants, notamment à propos de la graphie, du lexique, de la compréhension, de l'expression écrite et l'enseignement de la culture ? Autrement dit, quels sont les rapports des enseignants avec ces manuels ?

3.9. Les enseignants et les manuels scolaires

Il demeure que les enseignants ne partagent pas les mêmes avis sur la conception que véhiculent les manuels scolaires. Beaucoup de questions sont posées à travers des séminaires, des rencontres, d'une façon précise sur les systèmes de transcription, l'équipement du lexique (emprunts et néologismes); des questions auxquelles s'ajoutent d'autres liées à la production écrite (compréhension, analyse textuelle et expression écrite), ainsi que la question des inférences culturelles que ces manuels doivent prendre en charge.

Chacun des informateurs, nous a expliqué en quelques termes les problèmes rencontrés par ces enseignants :

Informateur (s)	Question de la graphie	Problème du lexique	Compréhension et expression écrite	Enseignement de la culture
01	Le problème de la graphie a été évacué.	Il pose problème aux enseignants débutants car ils manquent de documentation d'accompagnement.	C'est la bouée de sauvetage.	Il est primordial car avant d'accéder à l'universalité, il faut d'abord connaître sa culture et sa langue.
02	Non réponse.	Non réponse.	Non réponse.	Non réponse.
03	-Manuel en trois graphies (1 ^{ère} , 2 ^{ème} et 3 ^{ème} année moyenne). - Manuel en deux graphies pour la 4 ^{ème} année moyenne. - Les enseignants demandent aux élèves de	- Ils réclament mais ne cherchent pas à le travailler. - Ils doivent faire les efforts pour utiliser le lexique. - Ils doivent lire tous les manuels pour comprendre leur lexique.	La bête noire des enseignants ; la plupart ne la font pas. Elle est difficile mais elle est essentielle.	c'est indissociable le côté culturel et la langue.

	déchirer les autres parties du manuel (arabe et tifinaghe), mais ce n'est pas une solution.			
04	Les enseignants optent pour la graphie latine car les œuvres faites sont toutes transcrites dans ces caractères ; pour avancer et promouvoir la langue, il vaut mieux continuer avec ces caractères.	Nous sommes confrontés.	Il y a des insuffisances.	Non réponse.
05	Ils ne veulent pas la partie arabe. (<i>ur byin ara amur-nni n taerabt</i>).	Certains disent qu'ils ne comprennent pas quelques mots. (<i>Kra qqaren-d llan wawalen ur fehhemmen ara</i>).	En général, dans les manuels, le kabyle est bien structuré ; ils n'ont rien à dire. (<i>S umata, taqbaylit n yidlisen, teqed, ur tesqid acu zzemren ad t-id-inin</i>).	Non réponse.
06	Non réponse.	Non réponse.	Non réponse.	Non réponse.
07	Non réponse.	Non réponse.	Non réponse.	Non réponse.
08	Problème de trois graphies.	Un peu supérieur par rapport au niveau des élèves.	Bien conçues.	N'est pas parfaitement abordée.
09	Adéquate.	A revoir certaines choses (néologie, parlers locaux).	Beaucoup de choses à faire, des indications à suivre, mais le travail effectif laisse à désirer.	Tout texte véhicule des éléments culturels.

A travers ce récapitulatif nous résumons les questions que posent les enseignants sur les manuels scolaires, ainsi que celles que constatent les informateurs eux-mêmes,

par la difficulté en premier lieu du conflit graphique : *quelle graphie pour transcrire tamazight ?*

Sur ce point, les enseignants dans leur majorité ont opté pour le système latin, le plus adéquat pour eux, ils rejettent d'une manière catégorique la graphie arabe, et même l'option tifinaghe.

Mais l'option qui constitue un réel obstacle c'est quand les manuels sont répartis en deux versions : latine et arabe. Par ailleurs, ils n'hésitent pas à se prononcer contre la transcription du tamazight en caractères arabes.

En second lieu, les problèmes que pose la néologie lexicale berbère, en ce sens qu'il existe beaucoup de néologismes employés et que les enseignants ne comprennent pas. Mais selon les auteurs des manuels, il est utile de lire tous les manuels pour recenser tous les néologismes avec leurs synonymes.

En troisième lieu, vient la compréhension et l'expression écrite, bien qu'elle soit la matière la plus importante, et sur laquelle repose le passage de l'étude des outils de la langue vers la production écrite, elle demeure difficile à enseigner ; cela est dû au manque de supports, de modèles de production, etc.

Il y a seulement le 5^{ème} et le 8^{ème}, qui ont donné un avis particulier au sujet de cette question : pour le premier, la langue dans laquelle les manuels sont faits est claire et maîtrisable, c'est le kabyle ; le second déclare que la matière est bien conçue.

Un autre questionnement se pose aussi sur la culture que les manuels doivent prendre en charge ; comment peut-on enseigner la langue maternelle et la culture à la fois ? Dans cette optique, les avis sont partagés : de quelle façon travailler pour relier les deux volets : langue et culture.

Il y a lieu de signaler que les trois enquêtés dont leur numérotation : 2^{ème}, 6^{ème} et 7^{ème} n'ont donné aucune réponse.

Pour ceux qui nous ont répondu, nous avons à signaler que le 2^{ème} et le 5^{ème} n'ont rien dit sur l'enseignement de la culture.

Les informateurs n'ont pas évité également de donner leurs avis, voire leurs suggestions par rapports aux problèmes que posent ces enseignants, et les plus marquantes sont axées sur ce qui suit :

- Donner tous les moyens nécessaires pour travailler cette langue, c'est ce que suggère le 1^{er} enquêté.
- La solution c'est à mettre en application la démarche de projet ; c'est la pédagogie la plus adéquate pour l'enseignement du tamazight, mais cela dépendra toujours de la volonté politique du régime. Ce qui est noté par le 3^{ème} enquêté, qui a soulevé la liberté pédagogique, voire de réflexion des enseignants et leurs élèves, et qui est toujours contrainte par les responsables.
- La solution est de revoir tous les manuels scolaires et les programmes confectionnés pour combler le manque, (selon 4^{ème}).
- Travailler dans l'interculturel tout en ayant comme pivot tamazight ; c'est la perspective que le 9^{ème} envisage.

Pour plus de précision, les enquêtés n'ont pas évité de signaler les difficultés qu'ils ont rencontrées eux-mêmes lors de la confection des manuels scolaires et les programmes d'enseignement.

3.10. Les difficultés rencontrées lors de la confection des manuels et les programmes d'enseignement

Comme nous l'avons déjà signalé, les informateurs aussi ont posé leurs difficultés. Mais il se trouve que ces difficultés auxquelles ils sont confrontés sont presque les mêmes que les enseignants rencontrent sur le terrain de l'enseignement, et puis il est difficile de les affronter vu l'absence d'une institution académique ayant pour mission la promotion et l'aménagement de la langue. Donc il est utile de travailler les deux choses en parallèle : travail d'aménagement (chercher quoi enseigner), travail de didactique (chercher comment enseigner).

Nous présentons dans le présent tableau les difficultés soulevées par tout un chacun :

Informateur (s)	Difficulté (s)
01	Beaucoup : <ul style="list-style-type: none"> - Manque de textes ; - Manque de terminologie ; - Manque de temps ; - Manque de formation dans la didactique de tamazight.
02	Non réponse.
03	<i>Ala nitenti</i> (il n’y a que les difficultés) : <ul style="list-style-type: none"> - Graphie ; - Lexique ; - Textes scientifiques.
04	Non réponse.
05	<i>Hca uguren</i> (seulement les obstacles). Langue non aménagée, sans corpus littéraire écrit important ; Première expérience du manuel.
06	Oui : <ul style="list-style-type: none"> - Absence d’un lexique scolaire en tamazight ; - Absence de textes littéraires qui répondent aux normes pédagogiques ; - Manque de didacticiens du berbère.
07	Non réponse.
08	Pas trop dans le cycle primaire.
09	Beaucoup : <ul style="list-style-type: none"> - Production littéraire faible ; - Méthodologie appropriée inexistante ; - Pas de textes fonctionnels.

Seuls le 2^{ème}, 4^{ème} et 7^{ème} qui n’ont pas répondu, car ils ne sont pas des concepteurs de manuels. Sinon les autres, en tant qu’enseignants et concepteurs des manuels scolaires ont bien précisé les problèmes posés par la confection des manuels et des programmes scolaires, dont le plus crucial et qui consiste à déterminer le quoi enseigner et comment l’enseigner.

Pour aller plus loin, il est indispensable de poser d'autres questions liées à la didactique et à l'enseignement de la langue amazighe que les auteurs projettent à travers les manuels.

4. Didactique et enseignement de la langue

Ce domaine est l'un des éléments sur lesquels repose la conception des manuels scolaires, il véhicule de toute manière les objectifs principaux que les élaborateurs cherchent à atteindre, les démarches menées en termes de la situation que traverse aujourd'hui la langue. Une langue non aménagée, sans statut défini, qui s'est retrouvée brusquement face à toute une nouvelle philosophie de l'enseignement : la pédagogie de projet, la démarche inductive et la l'approche par les compétences, après une dizaine d'années d'expérience dans l'école fondamentale.

Tous ces éléments nous ont conduit à demander aux enquêtés de nous faire un bilan sur leur contribution dans ce domaine, puis à faire un état des lieux sur cet enseignement.

Notre analyse de ces questions a abouti à ces résultats :

4.1. Apport des informateurs à l'enseignement et à la didactique de la langue

Le présent point relève de la question : « *Avez-vous contribué à la didactique et à l'enseignement de la langue ?* »

Les informateurs ont tous confirmé leur contribution. Seul le 4^{ème} qui est enseignant a déclaré :

« Ce sont des inspecteurs, notamment ceux de la langue française, qui nous ont inculqués la façon d'élaborer une unité didactique ».

Autant pour le 7^{ème} qui n'a pas répondu à la question.

Grosso modo, les contributions touchent à deux niveaux : le premier étant le volet pédagogique, qui s'occupe des démarches pour l'enseignement de la langue, ainsi que la formation des maîtres à travers les séminaires et les rencontres organisées pour orienter les enseignants et le suivi sur le terrain qu'ils faisaient en tant qu'inspecteurs.

Le deuxième concerne le travail sur la langue, la préparation des programmes et des contenus à enseigner en tamazight.

C'est ce que le 3^{ème} informateur nous témoigne en ces quelques termes :

« Au départ nous avons commencé par enseigner la grammaire (tejerrunt). Par la suite, nous élaborions des unités didactiques, mais à la fin nous visons les compétences. Aujourd'hui avec les nouvelles réformes, nous essayons d'appliquer la démarche de projet ; l'enseignant en tant que modérateur intervient selon le besoin, tout est centré sur l'apprenant, l'enseignant doit être spontané et compétent à la fois. ».

4.2. Etat des lieux de l'enseignement du tamazight

Ce point traite de la question que nous avons adressée aux informateurs. Elle est la suivante : « *Que pensez-vous de cet enseignement ?* »

Les réponses que nous avons obtenues de leur part sont comme suit :

Informateur (s)	La (les) réponse (s)
01	Il est en bonne voie.
02	C'est la plus adaptée dans le monde de la « pédagogie de projet ».
03	Sur le plan pédagogique ça avance à merveille ; sur le plan professionnel beaucoup reste à faire (formation des enseignants, problème de la graphie, généralisation de l'enseignement).
04	L'enseignement de la langue berbère rencontre des insuffisances et des difficultés, que ce soit sur le plan pédagogique, psychopédagogique, lexical, le manque de moyens comme les manuels, et la pédagogie de projet qui ne remplit pas les conditions.
05	<i>Taswiɛt-a, la yettemurud kan.</i>
06	Non réponse.
07	C'est un enseignement qui suit toujours son chemin, il ne s'est pas encore stabilisé.
08	En nette amélioration.
09	Il fera parler de lui, dans un avenir proche.

Sur l'état des lieux de l'enseignement du tamazight, la plupart nous dresse un bilan positif et même se montre un peu satisfait des résultats obtenus après une décennie d'expérience ; plus particulièrement sur le plan pédagogique, notamment avec la nouvelle démarche : pédagogie de projet, qui vient d'être introduite dans le système éducatif algérien. C'est ce que déclarent ces informateurs : 1^{er}, 2^{ème} et 7^{ème} et 8^{ème}. Tandis que les autres : 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} s'inquiètent des problèmes auxquels l'enseignement du tamazight est confronté quotidiennement, à savoir : sa généralisation à travers tout le territoire national, le conflit graphique, la formation des maîtres, ainsi que la pédagogie de projet qui pose d'énormes difficultés à sa réussite à l'école.

Deux informateurs n'ont pas donné leur avis sur la question ; le 6^{ème} n'a même pas répondu à la question. Egalement le 9^{ème} qui a hésité à exprimer son point de vue, en disant que : « *Il fera parler de lui, dans un avenir proche.* ».

4.3. Enseignement de toutes les variétés sans exception

Informateur (s)	Réponse par <i>non</i>	Réponse par <i>oui</i>	Arguments (justifications)
01	X		Au début et même actuellement, je pense que c'est ce que nous faisons, nous enrichissons le kabyle par des apports d'autres dialectes et c'est la production qui tranchera à la fin.
02	X		Réponse non justifiée.
03	X		Je pense qu'il faut imposer une variante de référence, qui doit être enrichie par d'autres dialectes ; au Maroc, c'est le chleuh, en Algérie c'est le kabyle.
04			Non réponse.
05	X		Il faut être sérieux, les autres souhaitent une seule langue, une seule norme, voulez-vous que ce soit du bricolage ?

06		X	Graduellement : d'abord enseigner dans chaque région la variante dominante, ensuite, passer à un enseignement inter dialectal.
07		X	Que chaque variante soit enseignée dans sa région et insister dans cet enseignement sur ce qui fait les points communs de ces variantes, pour arriver à une intercompréhension graduelle entre les usagers de ces variantes.
08	X		Réponse non justifiée.
09		X	Chaque variante dans son aire géographique.

Les informateurs n'admettent pas le principe d'enseigner les variantes sans exception, en raison de la disponibilité de la matière à enseigner à l'école, de même qu'elle soit valorisante et enrichissante ; le kabyle pour eux est mieux placé pour cette option, en le complétant notamment par le touareg, avec son tissu lexical.

Seuls le 6^{ème}, le 7^{ème} et le 9^{ème} qui partagent cet avis, en tenant compte des spécificités de chaque variante et à la limiter à son nid. Ils ont tous justifié leurs réponses à l'exception du 2^{ème} et du 8^{ème}. Le 4^{ème} enquêté n'a pas répondu à la question.

Cette démarche peut être incluse dans les stratégies d'aménagement de la langue, la préparer et la codifier pour forger une ou plusieurs normes à enseigner ; le travail de la langue n'est pas encore achevé, il se fait simultanément avec l'enseignement, un domaine auquel les auteurs ont contribué, en proposant des textes de lecture, des cours de langue (grammaire, conjugaison, lexique). N'est-ce pas ici un autre pas vers son aménagement ?

Si les auteurs tiennent compte de cet élément, comment aperçoivent-ils le paysage de la politique d'aménagement de la langue ?

Cette problématique touchera à beaucoup d'aspects : purification de la langue, unification linguistique, variation, emprunts et néologismes, ainsi qu'au statut actuel de la langue, et sur lesquels nous voudrions interroger nos enquêtés pour mieux cerner les faits.

5. Promotion et aménagement de la langue

5.1. Purification de la langue

Les enquêtés dans leur majorité (1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème}, 6^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème}) ont donné des réponses négatives à l'idée de la purification de la langue, chacun d'eux se justifie à sa façon. Mais la chose qui leur est commune réside dans les problèmes que pourra engendrer cette option pour la langue, notamment pour l'intercompréhension dans son usage quotidien.

Pour ceux qui l'admettent, notamment le 4^{ème} et le 5^{ème} ; ils réclament que la langue soit valorisée, codifiée et purifiée de ses emprunts.

Seul le 7^{ème} qui ne s'est pas prononcé sur cette question.

Le présent tableau nous résume leurs réponses :

Informateur (s)	Réponse par <i>oui</i>	Réponse par <i>non</i>	Justifications
01		X	Nous avons peur que ça se passera comme l'Esperanto.
02		X	Non je suis pour le kabyle que comprennent les veilles dans mon village. Autrement dit : mes parents.
03		X	L'élève va sentir que ce n'est pas sa langue ; il y a un risque, ce n'est pas une solution pour le développement de la langue. Je suis pour les emprunts utiles, berbèrisés.
04	X		C'est pour avoir un statut valorisant, qu'elle soit normalisée, formalisée, codifiée et unifiée.
05	X		Parce qu'elle a beaucoup d'emprunts, scindée.
06		X	Pour garder la fonctionnalité de la langue.
07			Non réponse.
08		X	Il faut avoir les moyens de sa politique.
09		X	On n'a pas de langue pure.

Cette question nous montre d'une certaine manière la divergence entre les avis sur le problème des emprunts dans la langue. Il nous semble que les informateurs bien qu'ils les aient remplacés par des néologismes, tiennent compte de la fonctionnalité de la langue.

Pour plus d'éclaircissement, nous les incitons sur les créations néologiques actuelles, soit celles des amateurs, soit celles des chercheurs universitaires.

5.2. Les créations néologiques actuelles

Les réponses données par nos enquêtés sont les suivantes :

Informateur (s)	Réponse (s)
01	Au stade actuelle, ces créations peuvent combler un vide mais désormais le charlatanisme et l'amateurisme doivent cesser.
02	Non réponse.
03	- Les chercheurs sont les plus concernés, ils doivent être les premiers à maîtriser le domaine du lexique ; je peux y participer en tant qu'enseignant ayant une expérience dans l'enseignement (comment apprendre aux apprenants les mots nouveaux). - Les amateurs ne sont pas concernés.
04	La création néologique doit être prise en considération car elle a un apport positif sur la langue à condition qu'elle soit limitée (dans les normes).
05	Il y a le lexique berbère moderne (amawal n tmazight tatrart), le lexique de mathématique ; les autres, peut être je ne les connais pas, ils sont des modèles. Tandis que les amateurs travaillent hors norme.
06	Ce sont des créations personnelles ; absence de cadre collectif (académie).
07	Non réponse.
08	Il n'y a pas eu beaucoup de créations néologiques.
09	Celles des chercheurs, à faire connaître. Celles des amateurs : ça fait plus de mal que de bien.

À travers ces réponses, nous remarquons que les informateurs rejettent les créations des amateurs et sollicitent celles des chercheurs universitaires bien que les résultats soient peu satisfaisants. Par ailleurs, ils insistent à ce qu’il y ait d’autres qui pourront combler le manque, et même pour remédier aux problèmes que posent celles connues avant ; c’est ce que précise le 6^{ème} informateur qui déplore l’absence d’un cadre organisationnel qui se chargera de la terminologie.

Il n’y a que le 7^{ème} qui n’a pas donné sa réponse à la question, les autres ont tous exposé leurs points de vue.

5.3. Unification de la langue

Cette question ayant rapport à l’unification de la langue amazighe, telle qu’elle est proposée ou envisagée dans un premier temps par les militants berbéristes, qui cherchaient à unifier tous les dialectes en une seule langue écrite. Ce faisant, une polémique est née entre les chercheurs du domaine, les uns rejettent cette option, en considérant que le retour à une langue unifiée telle qu’elle était dans l’antiquité est un mythe ; les autres s’interrogent comment arriver à réduire les variétés et à travers lesquelles ils forgeront une seule norme écrite, comme c’est le cas des autres langues suite à leur institutionnalisation.

De telles questions incitent même nos enquêtés, en tant qu’enseignants, chercheurs et mêmes concepteurs des manuels scolaires à se positionner par rapport à l’optique de l’unification linguistique.

Nous présentons ci après les réponses données par tout un chacun :

Informateur (s)	Réponse par oui	Réponse par non	Justifications
01		X	On n’a pas le droit de tuer une langue.
02		X	Nous sommes les seuls concernés.
03		X	D’abord c’est un mythe, ce n’est pas possible. Il faut qu’il y ait une volonté politique pour unifier

			la langue à base d'une variante de référence ; pour moi c'est le kabyle, si l'Etat veut faire du bien à cette langue.
04	X		Pour qu'elle avance, qu'elle progresse ; c'est pour qu'il y ait réhabilitation de la langue et sa promotion : qu'elle ait un statut.
05		X	Quelle unification ? Avant c'était vrai, maintenant je crois que chaque dialecte prend son chemin tout seul.
06	X		Je crois qu'on pourrait créer à long terme une langue amazighe standardisée.
07		X	Il ne faut pas aller vers une langue de laboratoire, laisser l'usage déterminer le sort de cette langue.
08		X	Pas pour le moment.
09		X	Ça éloigne la langue de ses locuteurs.

Ces réponses nous montrent que la majorité des informateurs ne veulent pas l'unification du tamazight, et à travers lesquelles, certains défendaient le principe de faire du kabyle une variété de renvoi sur laquelle se focalisera toute recommandation, c'est ce que le 3^{ème} vient de proposer. Dans la même démarche s'inscrit le 5^{ème} en proposant que chaque dialecte soit aménagé tout seul, dont le kabyle qui deviendra une langue à part.

Aussi d'autres (1^{er}, 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème}) abordent le problème d'implantation et d'acceptabilité de cette langue unifiée, qui risque à se retrouver face aux défis des variétés en usage.

En revanche, le 4^{ème} et le 6^{ème} s'inscrivent dans la démarche d'unification de tamazight ; une façon de la réhabiliter, de la standardiser pour qu'elle ait un statut valorisant.

Si les informateurs voient que l'unification linguistique à l'état actuel des choses comme une menace pour le tamazight, un mythe auquel nous ne reviendrons jamais,

est-ce que cette vision nous amène à considérer tamazight comme une langue composée de plusieurs langues divergentes ?

5.4. Tamazight une ou plusieurs langues ?

Sur cette question : « *Tamazight une ou plusieurs langues ?* », les informateurs nous ont donné les réponses suivantes :

Informateur (s)	Réponse (s)
01	C'est l'avenir qui le dira.
02	Plusieurs, mais chaque groupe doit travailler dans sa langue.
03	Tamazight yiwet (une) ; il faut unifier (standardiser) la langue à base d'une variante de référence.
04	Le tamazight est une langue qui unifiera les différents parlers et dialectes.
05	C'est le temps qui le dira ; le kabyle sera enseigné comme une seule langue même s'il prendra la part des autres dialectes.
06	Une langue à plusieurs variantes.
07	Plusieurs langues.
08	Une langue.
09	Plusieurs langues proches les unes des autres.

Ceci explique que d'un côté, les uns considèrent le tamazight comme une seule langue qui regroupera tous les dialectes et parlers locaux. Une langue variée, déclarent notamment le 4^{ème}, le 6^{ème} et le 8^{ème}. Sur la même voie s'inscrit le 3^{ème}, en proposant que cette langue doit être standardisée à base du kabyle, sa variante de référence.

En revanche les autres voient le contraire, tamazight se compose de plusieurs langues comme le souligne le 7^{ème} et le 9^{ème}. Aussi, le 2^{ème} qui propose que chaque groupe linguistique doit travailler dans la sienne. De l'autre, le 1^{er} et le 5^{ème} déclarent que cela sera confirmé ou infirmé dans l'avenir, selon les résultats du travail ; pour ce qui est du kabyle en particulier, le dernier enquêté précise qu'il doit suivre son propre chemin à travers son enseignement même s'il s'inspira des autres dialectes. Bien que le 3^{ème} et le 5^{ème} divergent sur cette question, ils accordent une place particulière pour le kabyle.

Par ailleurs, les informateurs à travers leurs réponses tiennent compte du phénomène de la variation, voire de la diversification, comment la voient-ils ?

5.5. La diversification du tamazight

Selon les informateurs, la diversification linguistique est une richesse pour la langue.

D'autres parmi eux ajoutent qu'il y a possibilité de les réduire dans certains cas, c'est ce que nous soulignons le 1^{er}. Il y a le 2^{ème} aussi qui propose de les réunir et de les rassembler.

Seul le 7^{ème} qui n'a pas donné son point de vue sur cette situation.

Nous présentons les réponses données dans le tableau suivant :

Informateur (s)	Réponse (s)
01	A part les dialectes marocains, les autres seront phagocytés.
02	Une richesse sur le plan lexicologique.
03	C'est une bonne chose ; la structure est la même. La diversification lexicale ne pose aucun problème, pour moi c'est une richesse.
04	J'opte pour la réunion et l'unification des différents parlers et dialectes.
05	La variation, c'est l'histoire qui l'a enfantée, c'est à elle de la neutraliser.
06	Sur le plan lexical et phonétique.
07	Non réponse.
08	Enrichissante.
09	Une diversité, une richesse.

Il est clair que ces questions ci-dessus relèvent des domaines de l'aménagement linguistique, qui s'occupent de la promotion et de la standardisation des langues. Sur le cas du tamazight, y a-t-il un travail qui est déjà fait dans ce sens ? Quel bilan peut-on faire selon les enquêtés, particulièrement ceux qui ont initié le travail des manuels scolaires ?

5.6. Etat de l'aménagement de la langue

Les enquêtés n'ont pas hésité à se prononcer sur l'état d'avancement de l'aménagement du tamazight en Algérie, chacun d'eux essaie de nous décrire la situation. En voici les faits constatés :

Informateur (s)	Réponses
01	Il avance cahin-caha.
02	Il avance ; à mon avis les chercheurs doivent se rencontrer chaque année pour des colloques afin de voir l'état d'avancement de l'aménagement de cette langue.
03	Il doit se faire à base d'une graphie. Mais cette question n'est pas encore réglée.
04	Il est urgent et essentiel qu'il y ait création d'une académie berbère ou d'un centre de recherche qui sera un centre d'aménagement linguistique ; il aura pour seule mission de développer et de promouvoir cette langue en incluant tous les dialectes.
05	Il y a seulement ce qui a été fait par M. Mammeri et S. Chaker et quelque autres ; beaucoup de chercheurs en réalité ne se sont pas intéressés à cette langue, qu'elle soit vivante ou morte.
06	Absence totale de stratégie d'aménagement de la langue berbère.
07	Non réponse.
08	On est toujours à la case départ.
09	Insuffisant.

Les constats presque sont les mêmes et tiennent compte du fait que le travail d'aménagement avance péniblement pour des raisons connues, à savoir l'absence d'un cadre organisationnel qui s'occupe de cette mission, le manque de contacts entre chercheurs et spécialistes pour en réaliser des travaux collectifs. Comme nous avons à signaler que l'informateur (03) évoque le problème de la graphie qui reste encore en suspens, or il est un des points de départ.

Avec toutes les insuffisances qu'il y a, le travail des manuels, est-il vraiment un pas pour aménager cette langue ? Dans cette optique, quel est l'apport des auteurs, en particulier les concepteurs de ces manuels à l'aménagement de la langue ? Est-ce vraiment une contribution ?

5.7. Apport des auteurs à l'aménagement de la langue

Il est évident que les enquêtés ne peuvent pas assumer pleinement que le travail des manuels scolaires relève de l'aménagement du tamazight, ils ne le fournissent qu'à son enseignement. Exclusivement trois parmi eux dont leurs numérotations : 1, 2, 5 qui

ont répondu par un oui à la question, mais en la justifiant dans le cadre du lexique scolaire, l'écriture et le travail de didactique (comment enseigner cette langue ?)

Les autres ont répondu par un non sans pourtant justifier leurs réponses. Seul le 3^{ème} informateur qui renvoie le travail d'aménagement aux chercheurs, une façon de dire que ça ne le concerne pas en tant qu'enseignant.

Excepté le 7^{ème} qui n'a pas répondu à la question.

En voici les réponses de chaque enquête :

Informateur (s)	Réponse par oui	Réponse par non	Justifications
01	X		Sur le plan de l'écriture.
02	X		Sur le plan didactique ; c'est d'enseigner tamazight en tant que langue maternelle.
03		X	Ça concerne les spécialistes et les chercheurs.
04		X	Réponse non justifiée.
05	X		Peut être lexique et écriture.
06		X	Réponse non justifiée.
07			Non réponse.
08		X	Réponse non justifiée.
09		X	Réponse non justifiée.

Cependant, une des préoccupations majeures auxquelles l'aménagement et l'enseignement sont confrontés jusqu'à preuve du contraire, même sur laquelle le débat est relancé ces dernières années est le choix de la graphie pour transcrire la langue. Comment les enquêtés voient-ils cette question ?

5.8. La question de la graphie

Les enquêtés assument leur choix et même dans ce qu'ils proposent pour écrire la langue, ils sont tous pour la graphie latine, seul le 4^{ème} qui propose aussi le recours aux symboles tifinaghes, pour lui c'est une façon de faire face à la réalité conflictuelle que pose le choix des trois caractères : arabe, tifinaghe et latin.

Ils estiment que le conflit graphique est résolu, l'usage et la pratique de l'écrit ont tranché pour le système latin, seulement, les décideurs ainsi que les adversaires qui la posent encore pour ne rien avancer ; c'est ce que déclare explicitement le 5^{ème} informateur.

Pour plus de précision, voilà le point de vue exprimé par chacun :

Informateur (s)	Réponse (s)
01	C'est une question politique. Si le choix est bien fait il ouvrira beaucoup d'horizons pour ce pauvre pays martyrisé.
02	On n'a même pas besoin de discuter de cela, c'est tranché pour le latin.
03	Pour nous c'est réglé mais pour les décideurs ce n'est pas encore réglé ; le meilleur cas, une épreuve (sujet du BEM) en trois graphies : chaoui en arabe, kabyle en latin et touareg en tifinagh.
04	Le choix du caractère pour l'écriture (transcription) du tamazight (tifinagh, latin ou arabe) est une réalité conflictuelle. Mais tant que la langue appartient à ses locuteurs, il est nécessaire de la transcrire en tifinagh.
05	Pour moi cette question est réglée, seulement les ennemis de tamazight qui la pose à chaque fois pour qu'on n'avance pas.
06	La majorité des chercheurs de tous les dialectes emploient la graphie latine ; il faut formaliser cette pratique par une décision politique.
07	L'usage a tranché.
08	Un faux débat.
09	De la subversion.

Toujours dans le cadre de l'aménagement du tamazight, sur le plan lexical et graphique notamment au Maroc, les spécialistes ont opté pour les caractères tifinaghes et ont même tenté de standardiser le lexique des différents dialectes (rifain, chleuh et atlas alemmas).

En Algérie, ça a fait de longues discussions, comment les auteurs et les enseignants collaborateurs voient cette expérience récente ?

5.9. L'expérience marocaine pour l'aménagement de l'amazigh sur le plan lexical, orthographique (graphique)

Quant à l'expérience marocaine qu'a marquée l'adoption des caractères tifinaghes pour transcrire le tamazight, les informateurs n'ont pas la même idée ; les uns hésitent à se prononcer par manque d'information, en l'occurrence le 5^{ème} et 6^{ème} qui le disent clairement, le 4^{ème}, 5^{ème} et 8^{ème} qui n'ont même pas répondu à la question. Les autres dont leurs numérotations : 1, 2, 3 et 9 ont exprimé leurs points de vue. Selon le 1^{er}, 3^{ème} et 9^{ème}, ce choix n'a pas été fait sur des bases solides et n'a pas été soumis à un débat scientifique, bien au contraire, c'est l'idéologie, voire le discours officiel qui l'a exigé.

Cela veut dire que même au Maroc, bien que les quelques avancées en la matière d'aménagement du corpus de la langue par rapport à Algérie, l'idéologie arabo-islamique s'impose et décide sur l'avenir et le statut du tamazight.

Il n'y a que le 2^{ème} informateur qui les contredit et affirme que les berbères marocains (chercheurs notamment) travaillent pour leur langue et ont beaucoup de moyens à leur disposition.

Comme le montre le tableau ci-dessous, les informateurs n'ont pas donné une grande importance à l'expérience marocaine. Pour eux, il y a toujours une emprise totale du système royal sur tous.

Informateur (s)	Réponse (s)
01	Même chez les marocains, beaucoup de choses restent à faire. Pour ce qui est de la graphie, ils vont terminer pour la développer car l'environnement ne s'y prête pas ; c'est l'idéologie qui s'est imposée, ce n'est pas la science.
02	J'ai beaucoup d'informations ; une chose est certaine c'est qu'ils travaillent leur langue, et les moyens y sont, ce qui nous manque à nous.
03	Ce n'est pas réellement les chercheurs qui ont choisi les caractères tifinaghes, est-ce que ces chercheurs peuvent assumer ce choix ? Car les caractères tifinaghes demandent beaucoup de temps pour qu'ils soient praticables.

04	Non réponse.
05	Je n'en sais pas comment elle est ?
06	Je ne suis pas suffisamment informé sur l'expérience marocaine.
07	Non réponse.
08	Non réponse.
09	Beaucoup de politique et peu de bon sens.

Pour plus de précisions, le 3^{ème} informateur nous a dit que les spécialistes et les chercheurs militants ne peuvent pas assumer ce choix graphique. Aussi le 9^{ème} après avoir discuté avec lui, il nous a dit en ces quelques termes :

« Le Maroc n'a rien avancé pour l'enseignement du tamazight, nous leur avons organisé quelques séminaires, il se trouve que ce sont les enseignants de langue arabe, notamment qui s'occupent de cette mission, contrairement à nous, il y a des universitaires licenciés en langue et culture amazighes... ».

Pour le cas de l'Algérie, quelles sont les difficultés auxquelles sont confrontés l'enseignement et l'aménagement du tamazight selon nos enquêtés ? Comment ils jugent la situation ?

5.10. Les difficultés auxquelles sont confrontés l'enseignement et l'aménagement du berbère en Algérie

Un seul enquêté n'a pas répondu à la question. Les autres dans leur majorité ont imputé les difficultés au manque de volonté politique de la part des décideurs ; selon leurs témoignages, les textes et les décrets ne changent rien, la réalité du terrain c'est autre chose. Les décideurs ne mettent pas les moyens nécessaires à la disposition des chercheurs, bien au contraire ils les bloquent et les empêchent de travailler ouvertement. De l'autre, non seulement le militantisme a pris du recul par rapport aux années 80, mais aussi toutes les énergies sont étouffées, c'est ce que vient de dire le 5^{ème} et le 9^{ème}.

Nous résumons dans le présent tableau les difficultés citées par chaque informateur :

Informateur (s)	Réponses
01	<p>Les difficultés sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manque de volonté politique ; - Hostilité du milieu ; - L'application des lois ; - Manque de moyens et de prise de décisions.
02	<p>Les moyens, autrement la langue est dans notre champs c'est à nous de la travailler.</p>
03	<p>Les décideurs n'ont pas l'intention de promouvoir la langue. Il faut une bonne volonté pour aménager la langue ; donner les moyens aux universitaires, aux scientifiques, les laisser travailler, éviter les considérations politiques et idéologiques.</p>
04	<p>Il est urgent qu'il y ait une académie berbère qui sera un centre d'aménagement du berbère.</p>
05	<p>Il n'y a pas une institution qui s'occupera de l'aménagement de la langue ; manque de volonté politique, si beaucoup de militants ont cédé.</p>
06	<p>Les difficultés sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La multiplicité des variantes du berbère ; - Absence de politique linguistique de l'Etat ; - Manque flagrant de chercheurs d'autres variantes que le kabyle.
07	<p>Non réponse.</p>
08	<p>Manque d'une volonté politique.</p>
09	<p>Manque de volonté politique (pouvoirs publics). Les berbères ne dépendent pas pour tamazight.</p>

Mais avec la constitutionnalisation du tamazight et sa reconnaissance par les décideurs comme langue nationale, est-ce que cela pourra contribuer à son développement, voire à sa standardisation, selon ces informateurs toujours ? Que pensent-ils ?

5.11. Le statut du berbère en Algérie

- Son développement :

Les enquêtés dans leur majorité s'interrogent sur le rôle que doit jouer le statut de langue nationale pour développer la langue, une langue reconnue dans la constitution mais sur le terrain rien n'a changé : manque de moyens, absence de volonté politique de la part des décideurs, enseignement facultatif, absence d'un cadre organisationnel pour aménager la langue, etc. Ils précisent que le seul avantage qu'à la langue c'est le travail réalisé par les enseignants et les chercheurs et sans l'aide de l'Etat ; cela est bien dit par les enquêtés : 1, 5, 8 et 9.

D'autres comme le 2^{ème} et le 3^{ème}, indiquent que la langue peut s'imposer par le travail et la production et non par le statut qu'elle a dans la constitution, également avec la conscience de ses locuteurs. Ainsi que le 4^{ème} qui pense aller au statut de langue officielle, qui lui permettra tout ce qu'il faudra pour la développer.

Seul le 7^{ème} juge que le statut de langue nationale contribue au développement du tamazight, de même à sa prise en charge juridique et institutionnel comme le souligne le 6^{ème} informateur.

En voici les thèses développées par tout un chacun :

Informateur (s)	Réponse (s)
01	On a toujours travaillé sans se soucier du statut ; d'ailleurs qu'est-ce qui a changé depuis son introduction comme langue nationale. Si c'était dans un pays qui se respecte avec le statut de langue nationale beaucoup de tabous vont sauter mais...
02	Le statut n'est que politique, nous pouvons travailler, ce qui manque c'est les moyens qu'il faut mettre, car tamazight a besoin de cela pour être au diapason.
03	C'est le travail qui compte : - Imposer la langue par le travail ; - Le statut de langue nationale nous a piégés, nous n'aurions rien sur le terrain. Malheureusement nous défendons le côté identitaire mais nous ne travaillons pas notre langue.

04	En tant que langue nationale, le tamazight souffre d'un handicap car elle n'aboutira à rien ; il faut qu'elle soit officielle donc utilisée dans toutes les institutions de l'Etat, pour qu'elle puisse avancer.
05	C'est clair, l'enseignement facultatif ne peut rien donner de sérieux.
06	Absolument, le statut de langue nationale implique une prise en charge effective sur le plan juridique et institutionnel.
07	Oui.
08	Je ne le pense pas, au contraire.
09	Tout est question de volonté politique et de conscience de ses locuteurs.

• **Sa standardisation :**

Au sujet de la standardisation en rapport avec le statut actuel de la langue, les informateurs ont abordé d'autres points pour qu'ils puissent justifier leurs réponses et leurs positions :

Informateurs (s)	Réponse (s)
01	Oui, avec un peu de volonté politique et de sérieux des locuteurs des différentes variantes qui utilisent les médias lourds (T.V., presse...) On peut arriver à standardiser tamazight s'ils prennent conscience de tous les enjeux.
02	Penser toujours au travail car il est l'essentiel, sinon on passera à côté de la plaque, on ne peut s'imposer qu'avec la rigueur et le travail, et faire toujours un bilan pour ce travail, pour un constat.
03	Si l'Etat donne les moyens : si c'est une phrase dans la constitution ça ne sert à rien.
04	Oui, mais il faut qu'il y ait les moyens nécessaires pour ce faire.
05	Non réponse.
06	Les contacts entre les groupes berbérophones par le biais de la communication audiovisuelle et l'enseignement.
07	Non, rien ne se fait pour la promotion de cette langue, tous ses échos qui nous parviennent ne sont pour moi que de la poudre aux yeux.
08	Non réponse.

09	Non, passer au stade de l'officialisation (langue officielle de la république).
----	---

Parmi les points cités, le statut de langue nationale qui doit être accompagné d'une volonté politique qui encouragera le travail et l'enseignement de cette langue ; la doter des moyens didactiques, audiovisuels (médias et télévision), en encourageant le contact entre les différents groupes amazighphones.

Cela une façon de dire que le statut actuel n'est que du noir sur le blanc, comme le souligne le 3^{ème} informateur : « *Une phrase dans la constitution* ». Tout est question de moyens nécessaires, de travail et de politique d'aménagement favorable pour le tamazight, les discours et les blocages rencontrés sur le terrain ne servent absolument à rien.

Comme nous l'avons justifié auparavant, que notre étude s'inspire aussi de l'analyse de la dynamique épilinguistique réalisée par S. Bennis. Une telle réflexion nous guide à étudier les positionnements épilinguistiques au sujet du choix de la norme pour le tamazight. Par ailleurs, la dichotomie : discours hétérogénéisant / discours homogénéisant apportera plus de précisions à la question de la norme envisagée dans les manuels scolaires.

Quant aux positionnements épilinguistiques des auteurs des manuels scolaires et à leurs appréciations sur la langue amazighe, il convient de dire qu'elles sont sous-tendues par deux tendances antinomiques qui sont l'unification et la diversification. La première admet le principe de l'homogénéisation de la langue en rassemblant tous les dialectes (ou toutes les variantes) ; la deuxième tient compte de l'hétérogénéisation du tamazight, dans laquelle chaque dialecte doit suivre son propre chemin. Mais ce qui les a reliées, c'est leur attachement au kabyle comme variante de référence, qui pourrait agir d'une manière ou d'une autre : dans la tendance de l'unification, le kabyle serait l'axe, et dans celle de la diversification, s'émergerait par l'avance prise par rapport à d'autres variétés.

Conclusion générale

Conclusion générale

Au terme de ce travail, nous concluons que la confection des manuels scolaires et les programmes d'enseignement ont beaucoup changé le cours des choses dans l'histoire de la langue amazighe. Ils ont ouvert une brèche à travers cet enseignement d'une manière graduelle. Ils ont aidé à son aménagement malgré l'absence de tout cadre institutionnel qui doit le faire bien avant l'insertion de la langue dans le système éducatif. Les auteurs des manuels ainsi que les enseignants qui les ont aidés n'ont pas réfléchi directement au travail d'aménagement, ils sont partis de cette idée : comment enseigner et quoi enseigner ? En fin de compte, cette contribution prend part au processus d'aménagement de la langue au sein d'une institution qui est l'école.

Notre propos a été guidé par une analyse proche de celle de R. ACHAB. Et c'est ainsi que nous avons tenté d'exposer, en retraçant l'histoire de la néologie berbère, en étudiant les changements qui l'ont marquée à travers les manuels scolaires ; tout en évaluant les contenus et les programmes qui régissent l'enseignement de tamazight. Combien le contexte sociolinguistique, voire didactique, est partie intégrante de l'étude néologique. Aussi est-il important de connaître les positionnements épilinguistiques des auteurs de ces manuels qui ont mis à jour certains néologismes et ont créé d'autres. De ce fait la pratique néologique en contexte scolaire est donc indissociable de la connaissance du terrain d'action qu'elle se donne et des pratiques langagières qu'elle vise à modifier ou à secourir.

Dans cette situation, nous pouvons dire que le manuel scolaire de tamazight, bien que les insuffisances et les manques qu'il contient (lexique, manque de textes littéraires, absence de système orthographique standardisé), laisse la voie ouverte à deux possibilités : la première est de remédier d'une manière constante aux lacunes les plus courantes par les enseignants eux-mêmes à travers les séminaires et les réunions de coordination. Il n'est qu'un support à exploiter en l'enrichissant par d'autres activités pédagogiques, cela dans le cadre de son enseignement.

La deuxième incite à réfléchir à l'aménagement de la langue, en forgeant une norme écrite. Cela revient à la création lexicale qui s'inscrit dans la continuité ; dans de

nombreuses situations, il a pu réduire les effets de l'emprunt et a mis en place la néologie comme mécanisme de défense. Les différents procédés de création (dérivation, sémantique, emprunt interne et composition) couvrent beaucoup de notions et véhiculent la nécessité de la pratique néologique pour sauver la langue afin de lui donner la possibilité de l'utiliser dans l'enseignement. Donc il est destiné à pallier le manque d'outils pédagogiques et didactiques qui a accompagné l'insertion de tamazight dans le système scolaire algérien et sert de base pour un bon départ face à ses défis.

Dans notre analyse nous avons constaté trois points essentiels sur lesquels repose la confection des manuels, par où se manifestent les appréciations des concepteurs concernant la norme à enseigner. Ce sont les suivants :

- Le recours à la néologie lexicale est un choix crucial pour faire accéder la langue à tous les domaines afin qu'elle véhicule un savoir et pour qu'elle traduise les notions universellement admises. Dans ce travail, le kabyle est bien entendu le plus influent, cela à cause des recherches dont il a fait l'objet et qui sont les plus avancées ; il en est le noyau.

- La recherche pan-berbère traduit l'emploi du touareg comme langue originelle, source du vocabulaire commun.

- Le recours aux parlers marocains (Chleuh du Moyen Atlas) et la négligence des autres parlers, notamment algériens, comme le Mozabite et le Chaouia, s'expliquent par le travail transnational qui a été accompli. Un travail qui s'effectuait généralement sur la base du kabyle à cause de l'encrage social des auteurs et de la revendication identitaire qu'il portait à bout de bras ; on fait référence au Touareg et aux dialectes marocains du fait de la richesse lexicale, ils sont les moins contaminés par l'emprunt comme ils présentent les recherches linguistiques les mieux avancées.

Ce faisant, l'aspect aménagiste formulé à travers les créations néologiques, envisage de forger une norme écrite à base de kabyle, de touareg et des dialectes marocains, particulièrement ceux du Moyen Atlas et le Chleuh.

Ces auteurs, même s'ils n'assument pas que leur travail relève des travaux d'aménagement, ont abordé toutes les stratégies liées à son enseignement. Ainsi ils ont répondu aux questions de la standardisation, à l'unification et à la purification de la langue, qui s'ajoutent à celles touchant au lexique (emprunt et néologie) et à la graphie. Ils se sont prononcés aussi sur le statut de tamazight en Algérie et ses enjeux.

À la lumière de notre analyse, d'autres problématiques retiennent notre attention.

À première vue, les fonctions que doit avoir le manuel scolaire dans la situation d'apprentissage. Certes, le manuel de tamazight développe certains types d'objets d'apprentissages, entre autres : transmission / développement, consolidation des acquis, évaluation des acquis, aide à l'intégration des acquis, référence et éducation sociale et culturelle ; mais les lacunes qu'il contient le rend incapable dans certains cas à remplir ses fonctions ; de même son utilisation par l'enseignant devient parfois difficile. Ajoutant à cela, l'absence d'orientations pratiques qui pourraient aider l'enseignant à exploiter le manuel de l'élève, une méthodologie à suivre pour être efficace en l'occurrence. Cette situation rend la situation d'enseignement-apprentissage difficile. Pour cela, il faudrait revoir les programmes et les méthodes d'enseignement, et notamment entreprendre une démarche didactique pour l'enseignement du lexique, en abordant la littérature par ordre chronologique par exemple afin de comprendre l'évolution du lexique, les contextes dans lesquels les emprunts et les néologismes apparaissent, et pour apprendre à tenir compte de toutes les potentialités de la créativité lexicale.

En ce sens, les textes choisis doivent être variés et riches, on ne doit pas se référer à chaque fois à un même auteur ou les extraire d'un même livre, comme on ne doit pas utiliser les mêmes types de textes pour les différents niveaux. On doit comprendre que l'on a intérêt à varier le support textuel pour une meilleure exploitation pédagogique ; On évitera par conséquent de s'appuyer sur les mêmes modèles d'écriture dans la réalisation du projet d'enseignement. Il est indispensable de passer à la critique (analyse) littéraire et d'initier l'élève à prendre connaissance des typologies textuelles, à l'analyse séquentielle d'un texte (séquence narrative, argumentative, explicative, descriptive, etc.), mais également à découvrir les différents courants littéraires dans lesquels s'inscrivent les écrivains, en traduisant leurs écrits en tamazight. La poésie berbère aussi doit être enseignée de la même façon que les autres genres de textes, à ne pas introduire à la fin de chaque séquence pédagogique uniquement pour le plaisir de lire ou de chanter ; elle est indispensable pour l'enseignement de la littérature amazighe, c'est à travers elle que nous pouvons repérer les changements et les mutations que la

société a connus. Elle représente pour la langue un cadre référentiel pour comprendre son histoire, les contextes et les situations qui ont marquée ses évolutions.

Deuxièmement, est-ce que tous les enseignants connaissent et maîtrisent la terminologie scolaire ? Il se trouve que l'enseignant ne connaît pas parfaitement le lexique des manuels, et le découvre à travers son expérience dans l'enseignement. Or, cela doit se faire bien avant ; l'enseignement de la terminologie berbère doit être obligatoire dans le cursus universitaire de manière à faire évoluer sa pratique, à connaître ses règles et ses principes méthodologiques. Aussi le travail de lexique doit dépasser la méthode classique qui faisait une liste de néologismes avec leurs équivalents en français. Il est urgent de procéder à l'élaboration des différents types de dictionnaires, entre autres : dictionnaire de langue, dictionnaire bilingue, dictionnaire historique et dictionnaire étymologique ; en procédant périodiquement à un examen critique des néologismes employés. Puis chercher comment les harmoniser, notamment à travers les médias et l'école, c'est dans cette optique que le travail de traduction s'enrichit, un domaine qui permettra de son côté l'exploitation des différentes créativités lexicales et les pratiques terminologiques, une manière de les rendre utilisables et réalisables.

Troisièmement, Il est important de s'interroger sur les choix à opérer pour forger une norme écrite et standardisée, mais sur quelle base ? Une des questions qui obsède les chercheurs et les spécialistes du domaine berbère, telle qu'elle a été formulée M. IMARAZENE lors du 1^{er} colloque sur l'aménagement de tamazight :

« Est-ce que nous devons passer par la normalisation intra dialectale pour arriver à un aménagement de la langue berbère, procéder directement à l'aménagement d'une langue unique et l'imposer aux locuteurs des différents dialectes ou alors aménager des langues berbères ? »¹.

Il nous semble que le plus important est de rendre la langue accessible à tous les niveaux, de façon qu'elle soit à la portée de ses locuteurs d'abord en tant que langue récemment aménagée et introduite dans la presse, l'enseignement et l'administration ; les questions de faisabilité et d'acceptabilités doivent être traitées dans cette situation.

¹ - IMARAZENE M., « Tamazight et le défi de l'aménagement », In : *Tamazight langue nationale en Algérie : Etats des lieux et problématique d'aménagement*, Actes du premier colloque sur l'aménagement de tamazight, CNPLET, Alger 2006, p. 99.

Peut-on se baser sur l'école comme élément fondamental pour la diffusion de la norme ? Son rôle dans l'aménagement linguistique est-il vraiment efficace ?

C'est dans cette optique, que J. FISHMAN a étudié l'apport de l'école pour toute entreprise d'aménagement linguistique. Selon lui :

« Il semble qu'il serait préférable de considérer l'école comme un facteur important à la disposition des planifications linguistiques, plutôt que comme une force indépendante décisive devant garantir l'implantation de l'aménagement linguistique »¹.

Cependant, pour mieux analyser la situation dans laquelle se trouve le berbère dans l'école algérienne, il est important de mettre l'accent sur certaines réalités. Cette école est une institution pédagogique destinée à un enseignement en langue arabe, qui est à la fois objet d'enseignement et instrument d'apprentissage. La place réservée pour l'enseignement du tamazight est très limitée, car enseignée comme une langue sans statut défini ; à quoi s'ajoutent le manque d'encadrement, le déficit en matériel didactique adéquat et l'absence d'un volume horaire approprié. Ce que renforce la carence d'une volonté politique réelle pour sa généralisation à travers tout le pays.

Y a-t-il vraiment une action éducative qui tient compte des réalités sociolinguistiques du pays ? Cela est non seulement nécessaire mais indispensable, car l'école doit reconnaître la diversité linguistique et culturelle. L'enseignement de tamazight doit s'accompagner d'une action éducative et pédagogique qui permettra de revoir l'enseignement de l'histoire et de l'éducation civique, un enseignement qui devrait intégrer la question identitaire dans ses dimensions historiques et sociologiques. Quelles sont donc les origines de la crise de l'identité nationale ?

Pour cela, il faudrait pouvoir mettre à contribution la télévision, la radio et la presse écrite, tout le système d'information. Ces facteurs sont indispensables pour accomplir le travail d'aménagement de la langue. De même pour le travail artistique et la culture, les médias sont nécessaires pour toucher le grand public, notamment à travers les différents genres comme le théâtre et la musique. Les productions doivent s'enrichir en répondant aux normes modernes de la communication, cela permettra de dépasser la

¹ - FISHMAN J., « Aménagement et norme linguistique en milieux linguistiques récemment conscientisés », In : *La Norme linguistique*, Gouvernement du Québec, conseil de la langue française, 1983, p 393.

tradition orale en passant vers l'écrit et la culture de qualité. En effet, l'usage et l'implantation de la norme écrite seront marqués en dehors de l'école, ce dernier n'est qu'un point de départ.

Cette étude centrée sur l'aménagement linguistique nous engage à ouvrir une percée sur une nouvelle problématique : la place du berbère après son institutionnalisation, les attitudes et les jugements que peuvent avoir ses locuteurs à travers son enseignement et son aménagement tout en mettant le point sur les différents acteurs sociaux qui contribuent à la réalisation de cette opération.

C'est là où nous laissons le soin à d'autres études d'en faire la prospection.

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrage

- AMEUR M. & BOUMALEK A. (dir.), *Standardisation de l'amazighe*, Actes du séminaire organisé par le Centre de l'Aménagement Linguistique, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat 2004.
- BAYLON Ch, *Sociolinguistique : Langue, société et discours*, Paris, 1996.
- BILLIEZ J. (dir.), *Contacts de langues : Modèles, typologies, interventions*, l'Harmattan, 2003.
- BEN SEDIRA B., *Cours de langue kabyle (grammaire et versions)*, Jourdan, 1887.
- BOULIFA M.S., *Méthode de langue kabyle (cours de deuxième année) étude linguistique et sociologique sur la Kabylie du Djurdjura*, Alger, Jourdan, 1913.
- BOYER H., *Langues en conflits : études sociolinguistiques*, Paris, L'Harmattan, 1991.
- CABRE M. T., *La Terminologie : théorie, méthode et applications*, Les Presses universitaires d'Ottawa, Québec, Canada, 1998.
- CALVET L.J., *Les Politiques linguistiques*, Paris, PUF, (Q.S.J.), 1996.
- CALVET L.J. & JUILLARD C. (Sous direct.), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, Premières journées scientifiques du réseau thématique de recherche sociolinguistique et dynamique des langues, 16, 17 et 18 décembre 1996.
- CALVET L. J. & DUMONT P., *L'enquête sociolinguistique*, l'Harmattan, 1999.
- CHAKER S., *Manuel de linguistique berbère I*, Ed, Bouchène, Alger, 1991.
- CHAKER S., *Manuel de linguistique berbère II*, Alger, 1996.
- CHANSOU M., *L'Aménagement lexical en France pendant la période contemporaine (1950, 1994), Etude de sociolxicologie*, Paris, 2003.
- CNPLET, *Tamazight langue nationale en Algérie : Etats des lieux et problématique d'aménagement*, Actes di 1^{er} colloque sur l'aménagement de tamazight, Alger 2006, (Sous la direction de A. DOURARI).
- Genèse de la (les) norme(s) linguistique(s) : Hommage à Guy HAZÈL-MASSIEUX*, Publications de l'université de Provence, 1994.
- GUADIN F., *Pour une socioterminologie : Des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles*, Publications de l'université de Rouen N° 182, 1993.
- H.C.A., *Tamazight face aux défis de la modernité*, Actes du colloque 15-17 juillet 2002. Boumerdès.

- H. C. A., *Actes des séminaires sur la formation des enseignants de tamazight et l'enseignement de la langue et de l'histoire amazighe*, Alger, 2000.
- HERRAS J. C., *Norme linguistique et société*, Presses Universitaires de Valenciennes, 2003.
- LAPIERRE J. W., *Le Pouvoir politique et les langues*, PUF, Paris, 1988
- MAMMERI M., *Tajerrumt n tmazight, Grammaire berbère*, Bouchène, 1976.
- MANESSY G. & WALD P., *Plurilinguisme : normes, situations, stratégies*, Paris, L'Harmattan, 1979.
- MACKEY W. F., *Principes de didactique analytique, analyse scientifique de l'enseignement des langues*, Librairie Marcel Didier, 1972, Imprimé en France. (Nouvelle édition, traduite et mise à jour par Lorne Laforge).
- MAURAS J., *Politique et aménagement linguistique*, Les publications du Québec, Paris, Le Robert, 1987.
- MAURAS J. & BEDARD E., *La Norme linguistique*, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, 1983.
- MAURAS J., *La Crise des langues*, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, 1985.
- MOREAU L. M., *Sociolinguistique, les concepts de base*, Pierre Mardaga, 1997.
- SABLOYROLLES J. F., *L'innovation lexicale*, Editions Champion, Paris, 2003.
- SOUKEHAL R., *Le roman algérien de langue française (1950-1990) : Thématique*, Editions Publisud, 2003.
- TIGZIRI N. & NABTI A., *L'Enseignement de la langue amazighe, Bilan et perspectives*, Alger, 2000.

Articles

- ACHAB R., « Problèmes de la néologie : remarques sur l'Amawal », *E.D.B.*, N°08, *INALCO*, Paris ? 1991, pp. 97, 111.
- ALLAOUA R., « Artifices d'écritures dans le système phonologique berbère connu », *EDB* N° 12, 1994, Pp. 215, 227.
- ASSAL A., « La Normalisation : Pour une approche socioterminographique », In : *Terminologie et sociolinguistique*, Cahiers de linguistique sociale, N° 18, Publications de l'université de Rouen, 1991, pp 133, 157.

- BOULANGER J. C., « Une lecture socioculturelle de la terminologie », In : *Terminologie et sociolinguistique*, Cahiers de linguistique sociale, N° 18, Publications de l'université de Rouen, 1991, pp 13, 30.
- CHAKER S., « La planification linguistique dans le domaine berbère : Une normalisation pan berbère est-elle possible ? ». *Tafsut N° spécial*, décembre, 1983.
- CHAKER S., « La naissance d'une littérature écrite le cas berbère (kabyle) », In : *Bulletin des études africaines*, N°17-18, INALCO ? Paris, 1992.
- CHAKER S., « La Planification linguistique dans le domaine berbère : une normalisation pan- berbère est-elle possible ? », In : *Tafsut 1, Série spéciale* : « Etudes et débats », T.O., avril 1985, pp. 81,
- CHAKER S., « Propositions pour une notation usuelle à base latine du berbère », *INALCO*, Paris, juin, 1996.
- KAHLOUCHE R., « L'enseignement d'une langue non aménagée, au statut indéfini : Le berbère en Algérie ». In : *Langues en danger*, Peeters, 2000.
- KAHLOUCHE R., « L'Aménagement linguistique en milieu plurilingue : le cas du berbère », Commémoration des deux journées d'études : *La Coexistence des langues dans l'espace francophone*, Rabat, (s.a.).
- KAHLOUCHE R., « Aménagement linguistique du berbère : Quelle attitude à prendre à l'égard de l'emprunt ? », Actes de la cinquième rencontre de l'université d'été d'Agadir : *L'Enseignement / apprentissage de la langue tamazight (berbère)*, Agadir, 26 / 27 /28 juillet 1996.
- TIGZIRI N., « Le passage de l'oral à l'écrit : Problèmes de calques syntaxiques, emprunts et néologies », In : Actes et séminaires –N°4- *La littérature amazighe oralité et écriture, spécificité et perspectives*, Rabat, 2004, pp. 307, 315.

Mémoires et Thèses

- ACHAB R., *La Néologie lexicale berbère, approche critique et propositions*, Thèse de Doctorat, INALCO, Paris, 1994.
- AKLI K., *Attitudes et représentations langagières des enseignants de tamazight (kabyle), de l'arabe et du français de certains établissements scolaires de la ville de Boghni à l'égard des trois langues tamazight (kabyle), arabe et français*, Mémoire de magister, Tizi-Ouzou, 2008.

CHAKER S., *Un parler berbère d'Algérie (kabyle) : syntaxe*, Thèse de Doctorat d'État, Université de Paris V, 1978.

CHEMAKH S., *Lexicologie berbère : L'élaboration du vocabulaire fondamental du kabyle*, Thèse de Doctorat Nouveau Régime, INALCO, 2002-2003.

HADDADOU M. A. H., *Structures lexicales et signification en berbère (kabyle)*, Thèse de III cycle de linguistique, Aix en Provence, 1985.

HADDADOU M. A., *Le vocabulaire commun*, Thèse de Doctorat d'état, Tizi-Ouzou, 2003.

IMARAZENE M. *Le substantif et ses modalités. (Étude comparative entre le berbère (kabyle), l'arabe littéraire et l'arabe dialectal)*, Thèse de doctorat en linguistique berbère, Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou, 2007.

KAHLOUCHE R., *Le Berbère au contact de l'arabe et du français, étude sociolinguistique et linguistique*, Thèse de Doctorat, Université d'Alger, 1992.

MORSLY D., *Le Français dans la réalité algérienne*, Thèse de Doctorat, Sorbonne, Paris V, 1988

Dictionnaires

ABDELHAFID I & MADI R., *Dictionnaire universel bilingue, français tamazight / tamazight français*, Edition Jazz, Alger, 2003.

DALLET J. M., *Dictionnaire kabyle français, Parler des Ait Manguellat, Algérie*, Paris, SELAF, 1982.

DUBOIS J., *Dictionnaire de linguistique et des Sciences du langage*, LAROUSSE, 1994.

Amawal n tmaziyt tatrart (Lexique de berbère moderne), tamaziyt tafransist / tafransist tamaziyt, 2^{ème} édition, Azar, 1990.

HCA, *Amawal n tmaziyt tatrart, français / tamazight*, Alger, 2004.

TAÏFI M., *Dictionnaire tamazight-français (parlers du Maroc Central)*, Awal, l'Harmattan, 1991.

Articles recueillis sur Internet

BENNIS S., « Dynamique épilinguistique en Maroc, le cas du discours des chleuhs », *Cahiers d'études africaines* [En ligne] Revues, URL : <http://etudesafricaines.revues.org/113./document>, 163-164 / 2001, *Langues déliées*, Editions de l'EHESS, pp. 637-648.

CHEMAKH S., « La Transcription de la langue tamazight, un enjeu politique majeur en Algérie », In : *Source Tamazgha.fr, Le site berbériste*, 18 novembre 2006.

ROUSSEAU L. J., « Terminologie et aménagement linguistique », In : *Office de la langue française*, Secrétariat de Realter, Union latine-DTIL, realter@umilat.org, 14 décembre 1995, pp. 19-29. Jornada Panllatina de terminologia (1995 : Barcelone, Espagne). *Jornada Panllatina de Terminologia : perspectives i camps d'aplicació*, 14 de desembre de 1995. -- Barcelone : Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 1996.

ROUSSEAU L. J. , « Terminologie et aménagement des langues », In : *Langages*, 39^e année, n°157, 2005, [En ligne] www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2005_num_39_157_977, *La terminologie : nature et enjeux*, sous la direction de DEPECKER Loïc. pp. 93-102.

ANNEXES

Annexes

Annexes 1 : Inventaire des emprunts

Annexes 2 : Inventaire des néologismes

Annexes 3 : Questionnaire

Annexes 4 : Résumé en tamazight

Annexes 5 : Lexique amazigh (Amawal)

Annexes 6 : Glossaire

Annexe 1

Inventaire des emprunts

Emprunt	Equivalent français
Isem	Nom
Σemmi	Oncle
Xleq	Créer
Lxir	Bienfait
Lqedra	Puissance
Nneema	Récolte
Tlata	Trois
Lbařaka	Bénédiction
Zzman	Epoque, siècle
Lexla	Champ
Lmerkub	âne
Ssebba	Raison, cause
Aserwal	Pantalon
Yeqwan	Puissant, dur, solide
Tirebbae	Groupes
Lexmis	Jeudi
Lgiha	Côté
Lweqt	Temps
Xreb	Ruiner
Laeyub	Défauts
Qrib	Proche
Later	Trace
Leqlam	Stylo, plume
Σfu	Pardoner
ħkem	Régner
Laman	Confiance
Nteq	Prononcer, parler
Afrux	Oiseau

Awerr̄rat	Héritage
Lbir	Puits
Daxel	Intérieur
Ddunit	Vie, monde
Lǧehd	Capacité, force
Lǧar, lǧiran	Voisin (s)
yenni	Chanter
Lbaṭma	Bâtiment
Lexbar	Nouvelle, information
Ssuq	Marché
Eareb	Lutter, combattre
Ssiman	Ciment
Kreh	Hair, mépriser
Mselxir	Bon soir
Aɛdaw	Ennemi
Tayurfet	Chambre
Σmer	Rammasser
Tiktabin	Livres
Lebraq	Orage
Lebni	Construction
Ccedda	Epreuve
Leɛqel	Sage
Lǧennet	Paradis
Lkas	Verre
Axeddaɛ	Perfide, traître
Eseb	Calculer
Taqsiḡt	Conte
Lǧamaɛ	Mosquée
Ttejra	Arbre
Lexcana	Méchanceté
Ixeddim	Travail
Rbeḡ	Gagner

Zznezla	Tremblement
Timceṭ	Brosse
Lebḥer	Mer
Lqahwa	Café
Leḥzen	Deuil, tristesse
Sslam	Salut
Lqayed	Caïd
Kul	Chaque
Tilifun	Téléphone
Ajdid	Nouveau
Qbala	Direct
Ssæa	Heure
Lmelḥ	Sel
Eur	Visiter
Aqehwaḡi	Cafetier
Wlidi	Fils
Weḥd-s	Solitaire
Taḡarett	Voisine
Ssefhem	Expliquer
Tibalizin	Valises
Sseelem	Informé
Taqdimt	Vieille, antique
Xreb	Ruiner
Iyriben	Immigrés
Açal	Combien
Aṭaksi	Taxi
Aşeggad	Chasseur
Iṭabla	Table
Leslaḥ	Arme
Lweqt	Temps, époque, l'ère
Trisiti	Electricité
Kulyum	Chaque jour

Lmdebber	Gérant, responsable
Lehna	Paix, tranquillité
Lyerba	Exil
Mechur	Célèbre
Zzin	Beauté
Iṭbib	Médecin
Lqanun	Loi
ĠxygŻne	Oxygène
Lantrit	Retraite
Srir	Lit
Ġrēud	Tonnerre
Lfinga	Gutine
Iṭlam	Obscur
Lewzirat	Ministres
Uṣwab	Raisonnement
Lyerb	Ouest
Ccrae	Justice, jugement
Ça va	Ça va
Ssmid	Semoule
Lmumnin	Croyants
Igiṭu	Cigarette
Abugaṭu	Avocat
Imekfer	Athée, incroyant
Σqel	Reconnaître
Iṭul	Longueur
Ġrḥma	Bénédiction
Ġrḥmel	Sable
Leḡnas	Races
Lmuja	Vague
Addandiw	Dinde
Tabalizt	Valise
Abiṭun	Béton

Lakul	Ecole
Ssiman	Ciment
Ayebbar	Poussière
Lluzin	Usine
Lmidadd	Encre
Lkumisar	Commissaire
Lmizan	Balance
Tamacint	Machine
Uqbel	Avant
Sewweq	Marchander
Menni	Espérer
Lḥeq	Droit
Stenyi	Emarger
Ġrzej	Subsides alimentaires
Lmektub	Destin
Taktabt	Livre
Ajdid	Nouveau
Leḥram	Pêché

Uqbel	Avant
Freḥ	Etre heureux
Iqdimen	Anciens
Lferḥ	Joie
Ccyel	Préoccupation
Ssbeḥ	Matinée
Rebea	Quatre
Lewḥuc	Animaux sauvages
Seḥḥa	Santé
Cceer	Cheveux
Leetab	Sacrifice
Taḥanut	Boutique
Amkan	Place

Kemmel	Suivre, continuer
Ssuq	Marché
Lekdeb	Mensonge
Uşt	Voix
Afellaḥ	Paysan
Ḍḍalem	Fautif
Lefḍel	Qualité
Laşsel	Origine, race
Lejdud	Ancêtres
Lqahwa	Café
Eku	Raconter
Beddel	Changer
Xdem	Travailler
Ccer	Mal
Jmeε	Rassembler
Lwaldin	Parents
Mebeid	De loin
Isehlen, sshala	Facile, facilité
Leqbaha	Insulte
Tayribt	Immigrée
Meskin	Malheureux
Aḥbib	Ami
Crek	Associé
Ccel	Allumer
Freq	Séparer, partager, diviser
Imsewweq	Marchand
Aḥddad	Sérurier
Lejruḥ	Blessures
Lehna	Paix, tranquillité
Ccix	Maître
Lḥedd	Limite
Llfeṭṭa	Or

Tamdint	Ville
Zreε	Semer
Leqrun	Siècles
Llajur	Briques
Efeḍ	Réciter, apprendre
Sselea	Marchandise
Læec	Nid
Ameyyez	Raisonnement
Tafellaḥt	Agriculture
Eader	Etre prudent
Cbu	Ressembler
Lmelk	Roi
Ccek	Doute
Ttajer	Commerçant
Fhem	Comprendre
Iṭbib	Médecin
Amusebbel	Sacrifié
Tariḥt	Odeur
Ġremz	Symbole
Lmut	Mort
Leemer	Age
Lehwa	Pluie
Leḍyur	Oiseaux
ṭṭeam	Nourriture
Lhiba	Charisme
Leḥnana	Sensibilité
Lḡemla	Ensemble
Ibananen	Banane
Ġeḥḥel	Voyager
Akeddab	Menteur, trompeur
Zzher	Chance
Lecqayeq	Trous

Imigri	Immigré
Amerkanti	Riche
Zwej	Marier
Σqel	Reconnaître
Semmeḥ	Pardonner
Axḍib	Fiancé
Tabernint	Robinet
Aeskeriw	Militaire
Akersi	Chaise
Anejmue	Réunion
Amen	Croire
Rradju	Radio
Ssifa	Visage
Ljen	Jin, fantôme
Lgirra	Guerre
Ssfina	Bateau
Sinnima	Cinéma
Nnuḥ	Lumière
Lḥrrma	Dignité
Lwiz	Permes
Sbiṭar	Hôpital
ṭmeε	Viser, ambitionner
Ddwa	Médicament
Les vitamines	Les vitamines
Lmizirya	Misère
Lebraq	L'éclaire
Lakul	Ecole
Ddnnit	Monde
Ġahennama	Feu
Uṣyada	Chasse
Lebsa	Habillement
Lqern	Siècle

Ssaæa d uzgen	Une heure et demie
Nnumřru n tilifun	Numéro de téléphone
Convocation	Convocation
Ddewla	Etat
Asefhem	Explication
Faruq	Séparation, division, partage
Weħħec	Avoir peur
Lecyal	Occupations
Zzyara	Visite
Labudd	Obligatoire
Sshala	Facilité
Lğedra	Racine
Lqerb	Près
Ccix n taddart	Imam de la mosquée du village
Cehhed	Témoigner
Abalku	Balcon
Lmitrat	Mètres
Tawriqt	Feuille, page
Lbanka	Banque
Lkazirna	Caserne
Lħukuma	Pouvoir
Lqid	Obstacle
Ddqayeq	Minutes
Semmi	Nommer
Fcel	Désespérer
Tamdint	Ville
Sselțan	Royaume
Ccaruka	Association
Nnașayeh	Conseils
Laid	Aid
Laman	Confiance
Kteb	Ecrire

Kuleci	Tout
Leḥlal	Légitime, honnête, licite
Ikulunen	Colons
Lkarta	Carte
Lḥizeb	Le hizeb
Akuntwaṛ	Contoir
Icaṇṭiyen	Chantiers
Lkar	Car
Abugaṭu	Avocat
Ipi	Et puis
Lajurni	La journée
Suyan	C'est rien
Rripari	Réparer
ṛranḡi	Ranger
Yeddimari	Démarrer
Lizagraf	Les agrafes
Bbuji	Bouger

Inventaire des néologismes

Néologisme	Equivalent
Asezzay	Compas
Amsew	Gomme
Iwnes ussid	Disque
Tanesramt n yiyeniben	Taille de crayon
Agadey	Marché
Ayerbaz	Ecole
Aselmad	Maître
Anayna	Sonnette
Asafag (isufag)	Avion (avions)
Ilel	Mer
Anersam	Coiffeur
Taggara n yimalas	Fin de la semaine
Imuras	Vacances
Addal	Sport
Iyniben at-tyima	Crayons en couleurs
Adlis (idlisen)	Livre (s)
Asgunfu	Repos
Tilizri	Télévision
Ayis	Cheval
Aselkim	Ordinateur
Amyag n tigawt	Verbe d'action
Amyag n tyara	Verbe d'état
Alaymu	Exercice
Amalay	masculin
Unti	Féminin
Azwel	Titre
Tamettant	Mort
Asuf	Singulier

Aset	Pluriel
Ilu	Eléphant
Tiyimi	Couleur de la peau
Iferdisen n tfekka	Parties du corps
Tafekka	Corps
Amsuṭṭaḍ	Mammifère
Ssefti	Conjuguer
Tanezruft	Désert
Asekl	Arbre
Amernu	Adverbe
Tanemmirt	Merci
Aseggas yezrin	L'année passée
Asenfar	Projet
Tagzemt	Séquence
Tirawalt	Orthographe
Taseftit	Conjugaison
Tajerrumt	Grammaire
Amawal	Lexique / vocabulaire
Tiyra	Voyelles
Targalt (tirgalin)	Consonne (consonnes)
Isem	Nom
Anaḍ	Impératif
Amaḍan	Pluriel
Arbib	Adjectif
Afeggag	Radical
Amqim awṣil n yisem	Pronom affixe du nom
Urmir aḥerfi	Futur simple
Tussda	Tension
Tinzay	Particules
Tugna	Image
Tayuri	Lecture
Tigzi	Compréhension
Tira	Écriture

Tayuri d tegzi n tira	Lecture et compréhension écrite
Ad snekdey	Présenter
Tasmilt	Classe
Anelmad	Elève
Uṭṭun	Numéro
Azaduy	Bâtiment
Asekkil (isekkilen)	Lettre (s)
Ssemres	Employer
Tafelwit	Tableau
Tafyirt (tifyar)	Phrase (s)
Amaru	Ecrivain
Azmez n tlalit	Date de naissance
Tansa	Nationalité
Adeg n tlalit	Lieu de naissance
Tanedlist	Table des livres
Tasdart	Règle
Azmam	Cahier
Tanezzayt	De bonheur (matin)
Addad	Etat
Addad ilelli	Etat libre
Addad amaruz	Etat d'annexion
Aḍris	Texte
Talya (talyiwin)	Forme (s)
Izri	Passé
Tigawt	Action
Akez	Découvrir (reconnaître)
Ssefti	Conjuguer
Gar tacciwin	Entre parenthèses
Iṣuntimen	Centimètres
Aknaw	Synonyme
Anemgal	Opposé
Isem unti	Nom féminin
amernu n wadeg	Adverbe de lieu

Amernu n wakud	Adverbe de temps
Amernu n tyara	Adverbe de manière
Amernu n tnekta	Adverbe de quantité
Gzu	Comprendre
Amedya	Exemple
Asekkil ussid	Son tendu
Tamsirt (timsirin)	Leçon (s)
Ahil	Programme
Tamsertit	Assimilation
Tawsit n yisem	Genre du nom
Amađan n yisem	Nombre du nom
Addad n yisem	Etat du nom
Imseli (imesla)	Son (s)
Amqim awşil n umyag	Pronom affixe du verbe
Tazabut	Dictée
Mraw	Dix
Tiyri tilemt	Schwa
Amatar udmawan	Pronom personnel
Afeggag n umyag	Radical du verbe
Tanezzayt	Matin
Ass ameggaz	Bon jour
Iđ ameggaz	Bon soir
Ansuf	Bienvenue
Tussda	Tension
Wis krad	Troisième
Agdud	Peuple
Amezgun	Théâtre
Tazeqqa	Salle
Tankelwit	Fortune
Ggug	S'éloigner
Tadawsa	Santé
Amawan	Automne
Agummu (igumma)	Fruit (s)

Anaw (anawen)	Genre (s)
Agama	Nature
Azwu	Air
Abayur (ibayuren)	Avantage (s), bienfait
Agethil	Curriculum
Addag	Arbre
Afniq	Coffre
Aktawal	Champ lexical
Aktazal	Evaluation
Ales	Raconter, narrer
Almad	Apprentissage
Agbur	Contenu
Aglam	Description
Imeglem	Descriptif
Agra	Cartable
Amallal	Adjuvant
Amastan	Protecteur
Amigi	Actant
Amnamar	Opposant
Ameskar / imeskaren	Auteur (s)
Amsagan	Actancier
Amninad	Diagnostique
Amazon	Destinataire
Amazan	Destinateur
Aneḍfar	Discipline
Anembaḍ	Actant (sujet dans schéma actancier)
Asatal	Contexte
Asinaw	Secondaire
Ifecka	Moyens
Iwnes ussid	Disque compact
Ktazel	Evaluer
Sleḍ	Déclencher
Tafesna	Degré

Senfel	Changer, remplacer
Tadlist n takat	Livret de famille
Tanzagt	Durée
Tayult	Domaine
Tanfust	Conte
Takala / tarrayt	Démarche
Tasdat	Minute
Tasendwelt	Pédagogie
Tasugna	Imagination
Taywalt	Communication
Tigawt	Action
Tiyimi	Teinte, couleur
Unuyen ittembiwilen	Dessins animés
Ullis	Récit
Agemmay	Alphabet
Sselmed	Enseigner
Ssegzi	Expliquer
Alaymu	Exercice
Agaz	Point
Adef	Entrer
Ayara	Nom de famille
Ađris asegzam	Texte explicatif
Asekkil awezlan	Lettre minuscule
Asekkil ayezfan	Lettre majuscule
Tayri	Amour
Aymis	Journal
Ugar	Plus
Zri	Passer
Aswir	Niveau
Almud alemmas	Enseignement moyen
Tiwsatin n tefyar	Types de phrases
Tafyirt tamanadđ	Phrase impérative
Tafyirt tamseyrit	Phrase déclarative

Tafyirt tamattart	Phrase interrogative
Tafyirt n ubhat	Phrase exclamative
Amyag	Verbe
Amqim ilelli	Pronom libre
Amqim awşil	Pronom affixe
Tasuqqilt	Traduction
Asesten (isestanen)	Question (s)
Akud	Temps
Tizdit	Séparer les mots (trait séparateur des mots)
Maca	Mais
Akayad	Examen
Taseddart	Paragraphe
Ayerrabu	Bateau
Tayiwant	Mairie
Izri ibaw / izri ibaway	Prétérit négatif
Asusru	Prononciation
Imsulta	Polices
Amezruy	Histoire
Tilelli	Liberté
Takarđa	Carte
Iswi	But
Isem n tigawt	Nom d'action
Isem n umeskar / isem n umigaw	Nom d'agent
Isem n wallal	Nom d'instrument
Tawacult n wawalen	Famille de mots
Asemmad usrid	Complément direct
Asemmad arusrid	Complément indirect
Urmir	Futur
Amulli	Anniversaire
Asuf	Singulier
Asget	Pluriel
Amedyaz	Poète
Asekraz	Joug

Imsujjiyen	Médecins
Tunṭiqin	Syllabes
Ansay	Tradition
Tumert	Joie
Tasusta	Génération
Asfugel	Célébrer
Arraz	Cadeau
Tamuyli	Opinion
Tidmi	Pensée
Tafulki, tahuski	Beauté
Tagraliwt	Révolutionnaire
Tigzi	Sagesse
Tabyest	Courage
Glem	Décrire
Tanfalit (tinfaliyin)	Expression
Ngum	Avant
Mennaw	Plusieurs
Ulzuz	Marché
Imenda	Grains
Asendeh	Exhortation
Tanzit	Matin
Azref / izerfan	Droit (s)
Tagrest	Hiver
Serwes	Comparer
Tawsit n uḡris	Genre de texte
Taderrart	Règle
Taynust	Gomme
Tiferkiyin n ueraḡ	Brouillon
Armeskil	Invariable
Isali	Information
Urey	Or
AmejJay / imejJayen	Médecin (s)

Anafar	Sauf
Ayref	Peuple
Asafar	Médicament
Mraw d yiwen	Onze
Anarag	Voisin
Iyrem	Ville
Amnadi / imnuda	Chercheur (s)
Srid	Directement
Tayuri n tsusmi	Lecture silencieuse
Tiferkiwin tuslugin	Double feuille
Semmus	Cinq
Tamedyazt	Poésie
Tazuri	Art
Suref	Pardonner
Tifesniwin	Température
Amaḍal	Monde
Tibawt	Négation
Tafelwit n tseftit	Tableau de conjugaison
Tawuri	Fonction
Tafyirt tumyigt	Phrase verbale
Tafyirt tuddist	Phrase complexe
Tafyirt taḥerfit	Phrase simple
Tisyunin n tyuni	Conjonctions de coordination
Tasekla	Littérature
Agafa	Nord
Amrig	Arme
Amekkasu	Héritier
Tullist	Nouvelle
Anesbayur	Riche
Tilawt	Réalité
Tagnit n tazwara / tagnit tamezwarut	Situation initiale
Tagnit tis snat / tikerrist	Complication
Tagnit n taggara / tagnit taneggarut	Situation finale

Iwudam	Personnages
Agzul	Résumé
Talyut	Information
Aktam	Manque
Imeyriyen	Lecteurs
Ades	Rapprocher
Tasleṭ	Analyse
Tira tilibiyin	Écriture libyque
Turda	Hypothèse
Inemslansiyen	Linguistes
Imazrayen	Historiens
Inadiyen	Recherches
Tanila	Direction
Azamul / izamulen	Symbole (s)
Rḍel	Emprunter
Tigzi	Compréhension
Taflest	Confiance
Acku	Parce que
Tikti / tikta / taktiwin	Idée (s)
Talya tilawayt	Forme affirmative
Talya tibawayt	Forme négative
Amzil	Forgeron
Lut	Première
Kuzet	Quatrième
Tiyremt	Ville
Ireṭṭalen	Emprunts
Ayelluy n teṭra	Chute de voyelles
Anegmar	Pêcheur
Ssugen	Imaginer
Tinnubga	Invitation
Ajerrid n tuqqna	Trait d'union
Tabaya	Tabac
Sejji	Guérir

Idles	Culture
Tamawt	Remarque
Ssegraw	Rassembler
Amesgal	Destinateur
Anermas	Destinataire
Amsujji	Médecin
Ixef n useggas	Fin de l'année
Asentel	Thème
Isemtar	Conseils
Tazelya n tnila	Particule de direction
Anzul	Sud
Agrakal	Méditerranéen
Anamek	Sens
Afeggag n umyag	Radical du verbe
Amyag amagnu	Verbe d'action
Amqim n wasuf	Pronom du singulier
Amqim n usget	Pronom du pluriel
Asentel	Titre
Amahil	Travail
Imeskanen	Démonstratifs
Ustu	Fil
Ayrab	Mur
Tazwert	Introduction
Tisemhay	Saisons
S umata	En général
Ansay	Objet
Tanzeyt	Préposition
Anaḍ aherfi	Impératif simple
Anaḍ ussid	Impératif composé
Aḍris amanaḍ	Texte exhortatif
Afrun	Modèle
Ademkal	Paysage / relief
Aggag	Intellectuel

Afatus	Détail
Sfates	Détailler
Tuttra	Demande / interrogation
Tasunđa	Ordre
Tiyremt	Palais / château
Timsefergin	Guillemets
Tussna n yidsilen	Archéologie
Aniran	Extérieur
Ayawaw	Noyau
Aseyru	Prédicat
Azenziy	Schéma
Azunetri / izunetran	Astéroïde
Idil	Manteau / une des couches de la terre
Itri uyzif	Comète
Kenni	Comparer
Adsil	Trace
Agazen n wagal	Points de suspension
Agensan	Intérieur
Amawađ	Pubère
Amazzay	Satellite
Ameđtiđ	Bébé
Amidaw	Compagnon
Amigaw	Sujet / agent
Amtiweg	Planète
Tasarayt	Energie
Tanekta	Quantité
Tagdelt	Interdiction
Tafrayt	Virgule
Tayuni	Coordination
Tayayemt	Base
Tameglurda	Antithèse
Tagrayt	Conclusion
Asatal	Contexte

Asmugen	Conception
Armas	Réception
Anermas	Récepteur
Ameylid	Bienfait / intérêt
Anallas	Narrateur
Anamkay / tanamka / tasnamka	Sémantique
Anammal	Indicateur
Amiri	Ami / amant
Agensay	Intérieur
Ameksan / acengu	Ennemi
Ameslaw	Audio
Amezraw	Visuel
Amnir	Guide
Amsag	Actant
Amsagan	Actancier
adef	Intégrer
Amsidef	Intégration
Asenfal	Substitut
Asalay	Schème
Arud / aruden	Saison (s)
Arezg	Chance
Inaw	Discours
Irem	Test / composition
Tayuri s utram	Lecture à haute voix
Senfel	Substituer / changer
Takenwa	Synonymie
Tamzikent	Exposition
Tarukalt	Géographie
Tikerrist	Intrigue
Timenna	Oral
Tasnawit	Lycée
Tajerrumt n uḍris	Grammaire du texte
Tajerrumt n tefyirt	Grammaire de la phrase

Tagnit n teywelt	Situation de communication
Talyiwin n yinaw	Formes de discours
Tanmegla	Opposé
Asyal n usigez	Deux points
Asyal n ubhat	Point d'exclamation
Tafyirt tamyagant	Phrase verbale
Asemmad imsegzi	Complément explicatif
Axxam n tyiwant	Maison d'APC
Tiwilayin	Wilayas
Taqbuct n umaḍal	Coupe du monde
Taqbuct n tefriqt	Coupe d'Afrique
Amyurar / imyuraren	Joueur (s)
Imestal n tyiwant	Police communale
Asebter	Page
Arrat	Article de journal
Isem n tigawt	Nom d'action
Asuddem	Dérivation
Asigez	Explication
Ticcert	Virgule
War	Sans
Tameyrut	Rime
Takti tagejdant	Idée générale
Azermezruy	Préhistoire
Ungal	Roman
Amatu	Général
Aggay anisem	Groupe nominal
Isemmaden n yisem	Compléments du nom
Talya n ussaway	Forme active
Tamenzut	Automne
Sleḍ	Analyser
Aslaḍ	Analyse
Ssemres	Employer
Tagelma	Description

Inaw asfuklan	Discours argumentaire
Uddimen	Dérivés
Tifyar tuddisin	Phrases complexes
Asummer agejdan	Proposition principale
Aselkim n tezrawin timenza	Etudes primaires
Tusnakt	Maths
Tasertit	Politique
Amussu	Mouvement
Akabar	Parti politique
Tuddsa tuffirt	Organisation secrète (O.S.)
Ttrad	Guerre
Adabu	Pouvoir
Ameynas / imeynasen	Militant (s)
Aslelli ayelnaw	Libération nationale
Imseyret	Hymne
Tagrawla	Révolution
Amnekcaw	Colonisateur
Tiytasin	Résolutions / propositions
Aferdis	Outil
Aybalu	Source
Tagetnamka	Synonymie
Asaquf	Loi
Timetti	Société
Tanaga	Diplôme / brevet
Anazur	Artiste
Amasay	Responsable
Amtawi	Accord
Anabaq	Combattant
Ssenfali	Exprimer
Ifukkal	Arguments
Iwellihen	Conseils
Tamkerdit	Bibliothèque
Tajmilt	Hommage

Tantala	Dialecte
Tawriqt	Billet
Aneylaf	Ministre
Ssenmer	Remercier
Inaw usrid	Discours direct
Inaw arusrid	Discours indirect
Tayessa n uḍris	Structure du texte
Amaru	Auteur
Tuccar n tinawt	Guillemets
Isem n umeskar	Nom d'agent
Azwir	Préfixe
Tinawin	Expressions
Tagnit n tmenna	Situation d'énonciation
Inaw asegzan	Texte explicatif
Ungalen imsultanen	Romans policiers
Assway	Actif
Attay	Passif
Amyay	Réciproque
Err	Traduire
Allus	Narration
Adwenni	Dialogue
Tanudda	Fréquentation
Bhet	Exclamer / étonner
Anallas	Narrateur
Ullis	Récit
Isuraz n wakud	Adverbes de temps / indicateurs
Tasdawit	Université
Tinfaliyin tinemgaliyin	Expressions opposées
Ticraḍ	Modalité
Talsa	Humanité
Tullizt	Nouvelle
Irmad n tira	Activités écrites
Anamek amenzu	Sens propre

Anamek yettbeddilen	Sens figuré
Asektazal	Evaluation
Timezra	Valeurs
Tamirant	Moderne
Ssegzu	Expliquer
Amawal n umezgun	Lexique du théâtre
Asezwar	Suffixe
Axxam n ccreε	Justice / tribunal
Amawal n usentel	Lexique thématique
Snugzem	Etre triste
Asmuyel	Approche
Adday	Base
Assar	Besoin
Tamayunt	Bilan
Ayawas	Canevas
Amaylay n tigawt / tignatin	Circonstance de l'action
Angal	Code
Taywalt	Communication
Atwal / tawzut	Compétence
Aberhil	Curriculum
Tallit / aḥric	Cycle
Takala / tarrayt	Démarche
Amazon	Destinataire
Amzizen	Destinateur
Tirawt	Ecrit
Tizemmar	Compétences
Tunzart	Enigme
Sgel	Emettre
Agdazal	Equivalent
Mhez	Evoluer
Amhaz	Evolution
Asiley	Formation

Siley	Former
Asilyan	Formatif
Agejdan	Fondamental
Tafelwit n uktazal / taratsa	Grille d'évaluation
Aggay	Groupe
Anammal n wakud	Indicateur chronologique
Tasusrut	Intonation
Tikkerist	Intrigue
Warilaw / arneḍru	Irréel
Affaf / aneffug	Irruption
Tayuri tamsuyt	Lecture à haute voix
Ansa	Lieu
Amsawel	Locuteur
Izen	Message
Tarrayt	Méthode
Tasnarrayt	Méthodologie
Amsil / afrun / anzi	Modèle
Amullis	Narratif
Tasnalest	Narratologie
Tirawt	Orthographe
Amkil	Profil
Azralmud	Pré requis
Tanekda	Présentation
Arraz	Récompense
Tira	Rédaction
Tifrat	Résolution
Asineg	Savoir-faire
Asayes	Scène
Azenziy	Schéma
Adigan	Spatial
Aneḍfur	Suite
Akudan	Temporel
Asemndan	Terminal

Tasnawalt	Terminologie
Azegraw	Transversal
Anaw / tawsit	Type
Tayunt tasnalmudt	Unité didactique
Tasnawsit	Typologie
Uskid	Visuel
Angal	Code
Uktu	Idéal
Tanča	Variété
Asres	Fondations
Smel	Classer
Ilyi / ilyiten	Difficultés
Fares	Produire
Arraten	Documents
Iferdisen n uqlam	Éléments descriptifs
Tayult n ulmad	Domaine d'apprentissage
Tawzut taddayt	Compétence de base
Irmad n ulmad	Activités d'apprentissage
Iswan usliden	Objectifs spécifiques
Inammalen n twezut	Indicateurs de compétences
Tanfalit d teywalt tatlayt	Expression et communication orale
Asmad	Fait de compléter
Irmad n umsidef	Activités d'intégration
Iluyma n usentem	Exercices de renforcement, de consolidation
Aqris amazray	Texte historique
Izri yezwaren	Passé antérieur
Imal yezwaren	Futur antérieur
Imhersanen	Colons
Asefrek	Gestion
Timeslemt tayerfant	Islam populaire
Aymis ilelli	Presse indépendante
Tasentelt	Thématique

Tangilawt	Surréalisme
Talya n yinaw	Forme de discours
Azrar n tigawin	Déroulement des événements
Taḍrisant	Textuelle
Taxxamt n usired	Salle de bain
Taxxamt n yinebgawen	Sallon
Tayessa	Structure

Questionnaire

Questionnaire :

Age :

Sexe :

Profession :

Lieu de résidence :

1- Avez-vous déjà enseignez ?

Oui

Non

Depuis quand ?

Quoi ?

Où ?

2- Vous avez l'habitude d'écrire en quelle langue ?

Arabe

berbère

français

autre

3- En quels caractères préférez-vous écrire le tamazight?

Tifinaghe

Arabe

Latin

Pourquoi ?

4- Quelle est la langue que vous maîtrisez le mieux ?

5- Quelle est la grammaire la mieux maîtrisée pour vous ?

Arabe

française

anglaise

autre

6- Dans votre étude sur le tamazight, vous avez eu recours à quelle grammaire ?

Arabe française anglaise autre

7- Quand vous écrivez, vous faites recours à l'emprunt ou à la néologie ? Pourquoi ?

8- Avez-vous appris d'autres dialectes berbères ?

Oui Non

- Le(s) quel(s) ?

9- Quel est le dialecte le plus considérable pour vous autre que le kabyle ? Pourquoi ?

10- Etes-vous intéressé par les domaines de la traduction ?

Oui Non

11- Avez-vous déjà traduit des textes ? Dans quelle langue ?

12- Etes-vous intéressé par la création terminologique ?

Oui Non

13- Avez-vous contribué à la création lexicale (néologique) ?

Oui

Non

- Dans quel cadre ?

14- Avez-vous participé ou contribué à l'élaboration des manuels scolaires de la langue amazighe ?

Oui

Non

- Dans quel cycle ?

Primaire

Moyen

Secondaire

15- Quelle est votre visée ?

16- Comment avez vous procédé à l'enrichissement lexical ?

17- Quels sont les types d'emprunts que vous avez laissés dans les manuels ?

-Quels sont les types d'emprunts que vous n'avez pas réutilisés dans les manuels ?

- Pourquoi ?

18- Avez-vous proposé un ou plusieurs procédés pour la création terminologique ?

Oui

Non

- Le(s) quel(s) ?

19- Avez-vous contribué à la didactique et l'enseignement de la langue ?

Oui

Non

Sur quel plan ?

20- Que pensez-vous de cet enseignement ?

21- Avez-vous pensé auparavant à l'enseignement de toutes les variétés sans exception ?

Oui

Non

Comment ?

22- Le manuel est adressé à la fois à un public berbérophone et à un public arabophone, expliquez ?

23- Avez-vous pris en considération les autres dialectes ?

Oui

Non

Pourquoi ?

24- Certains disent que vous n'avez pris que le kabyle ?

25- Dans d'autres régions berbérophones, spécifiquement l'Aurès, les enseignants reprochent que le manuel soit écrit dans la variante kabyle, c'est la raison pour la quelle il n'est pas utilisé ?

26- Qu'est ce que disent les enseignants à propos du lexique du manuel

- La graphie :

- Le lexique :

- La compréhension et l'expression écrite :

-Enseignement de la culture :

27- Avez-vous des suggestions ?

28- Pourquoi vous n'avez pas fait pour chaque dialecte un manuel propre à lui ?

29- Pendant l'élaboration des manuels scolaires, avez-vous trouvé quelques difficultés ?

- Lesquelles ?

30- Etes-vous pour la purification de la langue ?

Oui

Non

- Pourquoi ?

31- Etes-vous d'accord avec ceux qui défendaient l'unification linguistique ?

Oui

Non

Pourquoi ?

32- Que pensez-vous de l'état d'aménagement de la langue ?

33- Avez-vous contribué à l'aménagement de la langue ?

Oui

Non

- Sur quel plan ?

- Quelle est votre intention ?

34- Comment voyez-vous le tamazight, une ou plusieurs langues ?

35- Comment voyez-vous sa diversification ?

36- Que pensez-vous des créations néologiques actuelles ?

- Des créations des universitaires et chercheurs ?

- Des créations des amateurs ?

37- Pour le cas de l'Algérie, selon vous, quelles sont les difficultés auxquelles sont affrontés l'enseignement et l'aménagement du berbère ?

38- Que pensez vous de l'expérience marocaine en ce qui concerne l'aménagement de l'amazighe, notamment sur le plan lexical, orthographique (graphique) ?

39- Pensez-vous que le statut actuel du tamazight peut être un frein à son développement ?

40- Pensez-vous qu'il est un élément pouvant contribuer à la standardisation de la langue ?

Agzul s tmaziyt

Agzul s tmaziyt

Agarrez n tisniselt i tutlayt n tmaziyt seg uselmed ines:

Tagnut i d-yettunefken deg yidlisen iyurbizen.

Tazwart

Tamaziyt d tutlayt timawit tebda d tantaliyin, amdiq-is deg yiqeddicen unşiben tewwi-as-t tutlayt n taerabt s wazal i as-yefka udabu ama deg uyerbaz d tyamsa, ama di teđbelt. Mazal ttemsteqsayen yimnuda yef umteddu ines, rran-d di lmendad (ddhen) nnsen akk timsal i icudden yer ufran n yisekkilen, asmerken n umawal, akked wayen ara yerzun aslugen-is s umata, i wakken ad tizmir ad tay tiwuriwin am nettat am tutlayin tent-yettfen di tmurt : taerabt d tefransist, xersum deg yiyula n ulmud d tyamsa.

Maca tikti n uslugen ur d-tufrar ara uqbel, akk axeddim i yellan itezzi kan yef ugram n tutlayt, ma d agnay d uslugen rnan-d kan s ufella. Seg yiseggasen n 80 yer da, s ufus n Salem Chaker i yewwin axeddim seg ugram yer umecwar n tesleđt d uslugen n tutlayt.

Rnu-d yer waya, asekcem n tmaziyt yer uyerbaz ur yebni ara yef ulmud iheggan d tagnut yeddukklen : kulleci yebna yef wayen yexdem yal yiwen s timmad-is. D wagi i d ugur ameqqran i d-mmugren yiselmaden. Amek ara ssiwden ad sdukklen imawalen i yellan wa ad ten-semersen deg uhric n leqraya; ma ad illin imeskar ara yessemlilen deg yidlisen nnsen awalen-a imaynuten s wayes ara dlen tasnawalt tayurbizt i uselmed n tjerrumt d ufares s tira.

D tagi i d iswi n uxeddim nney, yewwi-d yef yiwen n usentel yesεan azal deg yiyula n tutlayt n tmaziyt. Iswi n tezrawt nney: d asteqsi yef wayen i d-yewwi ulmud i uslugen d ugerrez n tutlayt ; acu-tt tagnut yellan deg yidlisen iyurbizen.

Γef waya tamukrist tella-d akka :

- Acu-tt tagnut i yef yebna usnulfu n wawalen deg yidlisen iyurbizen?
- Acu n yinaw i d-yewwi uslugen-agi yef tutlayt?

Turdiwin i d-nefka d tigi :

- Asnulfu n wawalen deg yidlisen iyurbizen yettnadi asdukkel n tutlayt n tmaziyt, ad as- yeg yiwet n tagnut i tira.
- Inaw i d-yewwi uslugen-agi, yebya ad as- yefk tawuri d azamul ara yerren azal-is i tutlayt n tmaziyt.

I wakken ad d-nerr yef yisteqsiyen, ad d-ntheqqen turdiwin-a ma llant di tilawt ney ala, neffey yer unnar n unadi, anda newwi sin n yikiren. Amezwaru yebna yef uktazal d tesleḍt n yidlisen iyurbizen; newwi-d ad nger tamawt yef wayen yeenan ahil, agbur, tasendwelt d tayult. Sakin nruḥ ad nger diyen tamawt yef wayen i d-fkan yidlisen-a i ugarrez n tutlayt ama deg wayen yecban tira (ilugan n tira), amawal, anda nqelleb yef yimerḍilen d wawalen imaynuten, i yef yebna yiswi n tesleḍt.

Wis sin d isteqsiyen ara nefk i yimeskar akked kra n yiselmaden i yellan yid-sen mi ssekren idlisen-a. Di tesa (09) yid-sen, yal yiwen deg-sen, nefka-as amseqsi; deg-s yewwi-d ad d-hedren yef tmussni nnsen d tirit nnsen deg uḥric n unadi d uselmed n tutlayt. Dayen yef wayen ten-icudden yer tutlayin nniḍen icban tafransist, taerabt d teglizit. Dayen yef ugarrez d uslugen n tutlayt akked d wayen i d-wwin yidlisen iyurbizen.

Axeddim nney yebda yef krad n yixfawen, yal wa acu n temsalt yesqerdec. Acu kan nefka-d qbel di tazwara timedranin i icudden yer usentel, d tid i d aħric n tezrawt.

Aħric n tezrawt

Deg-s nessegzi-d timdranin i d-icudden yer uxeddim, newwi-d ad d-nemmeslay yef tarsal tisunsanin n tizriwin n ugarrez n tutlayin d yinurar nnsent. Nefka-d ansi i d-kkant temdranin: aslugen, agarrez, asiyes di tesnalsit n tmetti. Newwi-d diy kra n tiritin n ugarrez i id-εacent kra n tutlayin i icban tuwdiyt di tmurt n *Israel*, tafransist deg *Québec*, katalan di tmurt n *Spennyul*. Sakin nemmeslay yef tesnawlat deg unnar n ugarrez; azal tesεa i usnerni n umawal n tutlayt, d wassayen tesεa d tesnawalt n tmetti i d-yusan yer tama-s.

Deg unnar n uslugen, tasertit n udabu xas ma ur d- tettbin ara, d netta i d awellih ara teđfer tutlayt ama di tyamsa, ama deg unagraw n usegmi. Tiritin i yef d-newwi awal di tesleđt-agi beggnent-d belli tutlayt ara yesεun amkan di tmetti, ma yella ur tt-byin ara wid iħekmen, ad tettwarkeđ, ad wten akk amek ara teyli ur tettali ara.

Am wakken tutlayt, xas ma ur tt-yessin ney ur tt-yebyi ugduđ, ma yella-d udabu yer tama-s, yefka-as aħric meqqren (tutlayt tunšibt), tezmer ad tili, ad tay ar zzat. Aya-gi yesskanay-d belli tutlayt d allal n udabu.

Di tama niḍen, ansi yebyu yili-d uslugen, ama s ɣur arraw n ugduḍ, ama s ɣur wid ten-iḥekmen, tasertit n tutlayt abrid-is yiwēn: amek ara teqqim tutlayt ur tettbur ara? Amek ara tay ad tennerni, ad tetṭef amḍiq-is ama deg uɣerbaz, di tyamsa akked yimukan unṣiben. Maca xas ma tella-d s wudem ara yefken azal i ugar n snat n tutlayin deg yiwet n tmurt, ad ilint akken, ugur meqqren nettaf-it-id deg usemres n tesartit-a. Di tugti, tasertit n udabu tettmal ɣer yiwet deg-sent kan, aṭas n tlufa i d-ikeččmen da: azal n tutlayt deg uḥric n yidles n tmetti d tdamsa n tmurt; aya-gi yella-d di *Canada*, anda taglizit mazal-itt ar tura nnig n tefransist, ula di *Québec*.

Abrid n uslugen aṭas n yiswiyen i ɣef ara inadi, yettbeddil deg talɣa n tutlayt: amawal, tajerrumt, tanfalit s usnulfu n wawalen imaynuten ara yuɣalen deg ubdil n wawalen imerdilen, d yilugan ara d-yettunefken i tira d tyuri n tutlayt. Ttakken-d day iseṭtiyen i tsuraf d-yettilin s ɣur wid yettarun, mmalen-asen-d amek i ilaq ad arun.

Ixef amenzu :

Tamaziyt deg yidlisen iɣurbizen

Nefka-d tamuɣli ɣef umezruy n ulmud n tmaziyt di Lezzayer. Amek tella di tallit n unekcam, amek tella di tallit mebeend timmument; d wanda tessawed seg-mi i d-ffyen yidlisen iɣurbizen, tuɣal tekcem deg wahil

amaynut n ulmud, aya-gi deg useggas n 2003 yer da. Nessenked-d idlisen iyurbizen n yiswiren merṛa (amenzu, alemmas, tasnawit); nektazel-iten deg wayen yeenan tarayt, ahil d ugbur.

Idlisen-a atas i d-rnan i tutlayt. Ma tella uqbel, ulac asalel s wacu ara tt-sseyren, ugur-nni yekkes tura. Yella wahil ara t-tebēd, deg-s akk timsirin ney iluyma i icudden yer tigzi d tuyri n yidrisen, allalen n tutlayt, akked ufares s tira.

S umata, ḍefren tarayt tamaynut n ulmud, i tin mi qqaren *tasedwelt n usenfar*. Macci am tin yellan uqbel deg yiṛerbazen, s wayes ssṛarayan tutlayin, anda ara tafed kulleci d aselmad ara t-id-yefken i unelmad. Di temsirt, ad d-tefkeḍ amedya, ad iger tamawt, ad d-tefkeḍ alug, syin ad yexdem alaymu. Tura yella wanda tamsirt ad tebnu yef ulaymu, d netta ara yilin d llsas; d anelmad s timmad-is ara d-yafen tiririt ney tawil i wugur ara d-yilin. Rrnu yer waya, afares s tira, ney askar n usenfar, anda anelmad d netta diy ara yelḥun, ara igen ayen i as-d-ittunefkken. Ar taggara, aselmad ad as-d-yessenet tafelwit n uktazal, netta ad yektazel iman-is, akken ad iqareḥ iman-is i tikkelt nniḍen yef tuccḍiwin, ad tent-yesseyti s timmad-is. Maca, llan kra n wuguren i d-nufa deg yidlisen-a, deg wayen yerzan, ilugan n tira, amsedfer n temsirin, afran n yidrisen n tyuri, akked d umawal.

Ixef wis sin :

Aslugen n umawal deg yidlisen iyurbizen

Newwi-d ad d-nemmeslay yef wamek yedda uslugen n umawal deg yidlisen-a, nḥewwes-d akk imerḍilen d wawalen imaynuten i yellan. Nmuqel acu-ten iskiren n usnulfu n wawalen d-wwin yidlisen-a, ansi d-kkan wawalen-a, anwi imawalen i deg ten-id-kksen, anti i d tantaliyin nnsen.

Di tazwara, newwi-d awal yef ufran n yisekkilen i d-yeqqimen d ugur i tira tatrart n tmaziyt. Idlisen akk bḍan yef sin n yeḥricen: aḥric yura s yisekkilen n tlatinit; aḥric nniden yura s yisekkilen n taerabt. Yella wanda ara naf kra kan n yisebtar uran s tiffinay. Syin nger tamawt yef yilugan n tira, nenuda-d tucḍiwin i d-yettuyalen yal tikkelt deg yidlisen-a, akken ad tent-id-nesseyti. Tasleḍt nney tella-d kan yef uḥric yuran s tlatinit acku yesea ilugan s wayes yura, d wid-a i neyra, yis-sen i nessyaray, i nettaru.

Mi nexdem tasleḍt i yimerḍilen d wawalen imaynuten yellan deg yidlisen, nefka-d qbel tikti tamatut yef umawal n tmaziyt. Amek yettaley wawal di tutlayt n tmaziyt, assayen tesseqdac: asuddes d usuddem.

Imerḍilen deg yidlisen, llan deg-sen wid yeddand d yilugan n usiley n wawal amaziq (asuddem). Kecmen di tutlayt, uyalen amzun ines. Gar-asen diy wid ur nbeddel ara talya, qqimen akken llan di tazwara, ttwaeqalen belli macci

d awalen n tmaziyt. Nufa imerđilen gtit deg yisefra d tmucuha n zik, yef wakken d-usan deg wullis, aglam, asegzan, asfukkel akked wallalen n tutlayt. Tegti deg-sen d awalen i d-yekkan si taerabt. Ma d wid n tefransist drus mađi i yellan. Imaynuten, deg-sen wid i d-ugmen deg yimawalen n tmaziyt, deg-sen wid i d-fkan yimeskar s yur-sen. Deg yidlisen llant meħsub akk tewsatın n yimaynuten, yeqqnen yer yilugan n usiley d usnulfu n wawalen di tmaziyt, gar-aset tanamka, asuddem, asuddes, amerđil. Iybula i deg ten-id-ugmen d wi :

Amawal n Mulud Maemri.

Amawal n tusnakt.

Amawal tatrengit-tafransist (tantala n Nijir).

Amawal n uselkim.

Amawal n Berkai.

Amawal n Dallet.

adlis n unelmad n Lmerruk.

Ma d tantaliyin uyr ttuyalen imaynuten-a, s umata deg-sent: taqbaylit, tacełhit, tacawit, tamzabit, tatargit, tamaziyt n wałlas alemmas, taydamist. D acu kan da-gi taqbaylit, tatergit d tmaziyt n wałlas ufrarent-d aıas yef tiyađ. Awalen n tantaliyin-a, lađya tatergit d wałlas alemmas gtit yef wid n tcawit d temzabit i yellan dixel n tmurt n Lezzayer.

Ma d awalen i d-snulfan yimeskar, ad naf gar tantaliyin i d-yufraren (taqbaylit, tatergit), tacelhit tewwi amdiq n tmaziyt n waqlas alemmas.

Ixef wis krad :

Adduden ttawin yimeskar n yidlisen iyurbizen yef tutlayt n tmaziyt

Nexdem tasleđt i yisteqsiyen nefka i yimleyten, nessuffey-d adduden ttawin yef tutlayt, ayen ttwalin fell-as, amkan-is di tmetti, deg uyerbaz, tayara n uslugen-is. Dayen acu n wuguren i d-yellan mebeend aselmed ines deg uyerbaz.

Gar wadduden n tesnawalt i d-nessuffey mgal tutlayt, imeskar wwin-d kra n tmuqli i d-yemmalen tigensas nnsen deg yiwet n tama, acu n tanila i defren deg ubrid n ugarrez d uslugen n tutlayt.

Snat n temsal-agi, ad tent-naf banent-d atas mi ara nenadi yef wasun (lašel) n wawalen, ladya imaynuten i semrasen, antiti tantaliyin uyur ten-id-wwin? Imeskar n yidlisen, wwin-d atas n wawalen imaynuten i wakken tutlayt ad teddu d ubrid n uselmed d tussna, uyalen akk yer wayen xedmen wiyad uqbel, defren ilugan n usnulfu n wawalen. Aya-gi akken ad d-yili s wayes ara sneflen amerdil, ad t-rren ur d-iteddu ara, hala ma ulac mađi awal ara d-ssnulfun. Di tegnit-a, taqbaylit tban-d s wayen akk i d-tefka d afeqqag i tjerrumt d umawal, s wayen i d-tufrar gar tantaliyin nniđen yellan di tmurt, s tissas i as-yefka umussu amazyan.

Uyalen day ad d-skeflen, ad nadin yef □tmaziyt-nni yeddukklen□. D
agi ruhen nudan di tetargit, walan-tt am wakken d tayemmat n tantaliyin n
wass-a, ney ahat d tamrirt n tmaziyt-nni i yerba umerdil d usexled gar
wawalen n tmeslayin n wid-ak i d-ikecmen Tafriqt n Ugafa.

Am wakken dayen hewsen-d ayen i mazal yer tcelhit d tmaziyt n watlas
alemmas, gar wayen tesea d kra i d-ufan wid inudan fell-asant yagi.

Xas ma llant berba n tmurt n Lezzayer, ur tent-ggin ara. Macci am temzabit
d tcawit yettilin di tmurt, ur d-ugimen ara atas yur-sent ; d azal ahat ur sent-
fkin ara seg wakken amerdil yuy-asant akk tasga, fell-asant ur yelli kra
yettxedmen am tigi nniđen, akken ad d-ssudmen xersum kra.

Ma nenuda acu i d iswi n tnila-a, ad d-naf adduden-agi ruhen gar sin
n yisumar xas ma deg ubrid mgaraden, maca di taggara iswi nnsen d
yiwen :

Ma yal tantala ad tay abrid-is akken i d-qqaren deg yiwet n tama,
tantala taqbaylit d nettat ara d-yifriren fell-asant, s wayen teylet, ladya s
uselmed-is di temnaqt n Leqbayel. S wayen akk uran yis ad tent-tezwir.

Ma ad ddukklent akk tantaliyin, ad uyalent d yiwet n tutlayt tamirant, ad
teseu yiwet n tira, yiwen n umawal. Ula da-gi day taqbaylit azal-is ad d-ibin
s wayen tezwar tiyađ, d nettat i izemren ad asent-tili d llsas n wayen ara
bnun yer szat. Sin n waddaden-a teqqar-iten-id tilawt. Xas ma imeskar

mmalen yer tantala nnsen, maca axeddim d unadi yef tmaziyt ar tura mazal-
it di tmurt n Lezzayer itezzi kan di teqbaylit, mazal ur yewwiḍ ara s tegti
anda nniḍen.

Tagrayt

Di tesleḍt nney, nufa-d krad n wagazen i yef yers uskar n yidlisen
iyurbizen, deg-sen i d-ttbinen wadduden n yimeskar, acu n tagnut i ttheggin
i uselmed.

Tamezwarut, deg wayen yeenan afran n wawalen imaynuten, akken
ad aččaren amawal n tutlayt. Ruḥen akk s iybula ideg llan yimaynuten. Deg
uxeddim-agi, tantala taqbaylit tban-d s wayen yettxedmen uqbel fell-as.

Tis snat, anadi yef uẓar n wawal, s usemres n wawalen n tmaceyt, am
wakken deg-s ara afen awalen yegran tantaliyin n tmaziyt.

Tis kradet, anadi n wawalen di tantaliyin yellan di Lmeṛṛuk (tacełhit
d tmaziyt n waṭlas alemmas). Byan ad smersen ayen ur ufin ara di teqbaylit
d tmaceyt. Maca tantaliyin icban tacawit d temzabit ur d-banent ara deg
yidlisen-a akken i d-ttbinent tiyaḍ.

S umata aslugen i d-wwin yidlisen iyurbizen, deg-s taqbaylit d
afeggag, acku d tanatala i ttmeslayen yimeskar. Am wakken dayen, deg
wakal-is i yella umussu amazyan, i yuy uselmed ines. Ad naf tamaceyt,

tacelhit, tamaziyt n waṭlas alemmas, imi d tantaliyin ur nesēi ara aṭas n yimerḍilen am tcawit d temzabit. Dayen s wayen i d-fkan fell-asant yimnuda di tesnawalt.

Ma nemmuqel deg wayen yeenan aselmed n tmaziyt, aṭas n temsal mazal-itent ur frint ara: am tira. Acu n yisekkilen i iwulmen i tmaziyt? Anwi ara fernen deg-sen yimeyriyen-is?

Dayen tamsalt n yidlisen iyurbizen, aṭas deg wayeg ixuṣṣen, ur mmden ara (ur kmilen ara). Acu n yiwellichen n tsendwelt i ilaqen ad ten-sēun i wakken aselmed ad d-yas fessus yef uselmad, ad yeḥsu ula deg umnir-is acu ara yeḍfer ad t-yexdem. Timsal macci d yiwet, amedya yef waya, aselmed n umawal ibedden yef yiluḡma kan, rnan-ten-id yef tyuri n uḍris; awellih-agi ur yssawaḍ ara anelmad ad yegmer kra n tmussni deg-s akken iwata. Gef waya ilaq iluḡma ad bedden yef tarayt iwulmen i usegzi n temsirt n umawal, iluḡma dayen, ilaq aselmad ad yeḥsu amek ara ten-iheggi, amek inelmaden ara ten-xedmen ma yella fell-asen i tbedd temsirt-a. Tasnawalt (amawal) n tmaziyt aṭas n yiselmaden ur tt-nessin ara, ttmagaren-tt-id mi ara ruḥen ad slemden. Ladya ilaq ad tt-yessin uqbel, akken ad as-d-tass teshel. Gef waya ilaq di tesdawit ara tt-iyer, ad yeḥsu ilugan d yiwellichen-is.

Ma deg wayen yeenan amawal, ilaq tura ad ilin wiyad am win n tutlayt, am umawal amazray, ney am win n wasun n wawal, ansi i d-yekka, amek ibeddel di tallit yer tayed. Ur mazal ara ad d-nettadam awalen imaynuten ad d-nettakk azalen nnsen s tefransist, d lawan tura tamuylı n ugemmun-a ad tbeddel almend n wayen uyr ssawdent akk tutlayin nıden.

Tamsalt n uslugen d ugarrez n tutlayt atas n yisteqsiyen d-tewwi, acu n ubrid ara tay, ma ad tessdukkel akk tantaliyin ad d-tessufey yiwet n tutlayt ara yilin d ayla n yimaziyen merra, ney ad tegg yal tantala ad truħ iman-is. A ya-gi akken nebyu nexdem, diyen timetti, ad nwali acu ara d-tini, ma ad teqbel tagmut ara d-yeffyen. Ur d-teqqim ara kan deg usnulfu i usnulfu, ula d asemres yesa tawuri-s di temsalt-a.

Di taggara ad d-nini belli tiritin n uslugen mgaradent atas. Di temnadıt yer tayed, ur nezmir ara ad d-nawi tid n tutlayin nıden ad nefru yis-sent tin n tmaziyt; d tilawt n unnar-is ara d-yefken acu i ilaqen macci d ayen i d-nessugun, ney i d-nessudum anda nıden.

Nessaram axeddim-a ad d-yawi tikta nıden i uslugen d uselmed n tmaziyt.

Amawal

Amawal :

- addaden: situations
- addud n tisaniselt: attitude linguistique
- almud : acquisition
- amseqsi : questionnaire
- tisaniselt : linguistique
- tisaniselt n tmetti : sociolinguistique
- tasnawalt : terminologie
- tasnawalt n tmetti : socioterminologie
- Imeskar : auteurs
- tabadut : définition
- taq̄belt : administration
- tayamsa : presse écrite
- tamukrist : problématique
- tasedmirt : réaction
- tigensas : représentations
- timedrarin : concepts
- timussniwin n umeslay : Sciences du langage
- turdiwin : hypothèses
- amerq̄dil : emprunt
- almud : enseignement
- asmerken : enrichissement
- agemmun : discipline
- asyiwes (isyiwas): planification (s)
- agerrez: aménagement
- tarayt (tarayin) : méthode(s)
- tusemsem̄t: épistémologie
- asunsan: épistémologique
- tirzi: rupture
- tagnut (alugen): norme
- aslugen : normalisation
- tirsal : fondements
- idlisen iyurbizen : manuels scolaires
- anagraw n usegmi : système éducatif

Glossaire

Glossaire

Aménagement linguistique

L'aménagement linguistique peut se définir, dans un premier temps, comme un ensemble d'efforts délibérés visant à la modification des langues en ce qui concerne leur statut ou leur corpus. Au nombre de ces efforts, elle comprend ceux de la réflexion théorique, les enquêtes préalables à toute intervention concrète sur le terrain, ainsi que les travaux d'évaluation en cours d'intervention ou après.

Attitudes linguistiques

Dans son acception la plus large, le terme d'attitudes linguistiques est employé parallèlement, et sans véritable nuance de sens, à représentation, norme subjective, jugement, opinion, pour désigner tout phénomène à caractère épilinguistique qui a trait au rapport à la langue.

Bilinguisme

En général, le bilinguisme est une situation linguistique dans laquelle les locuteurs peuvent utiliser alternativement deux langues différentes, selon les lieux et les situations. Il peut s'agir d'un mouvement politique qui a pour objectif l'apprentissage et l'usage courant d'une langue étrangère en plus de la langue maternelle.

Diglossie

Coexistence de deux formes linguistiques différentes ayant une origine commune ou deux variétés d'une même langue. L'une considérée comme variété « haute », jouissait d'une marque de prestige ou possédant une valeur au sein de la société ; elle est acquise à l'école et fortement standardisée. Tandis que l'autre est basse, acquise naturellement, privée de prestige social.

Discours épilinguistique

Divers discours que prononcent les locuteurs sur l'usage des langues en question, le langage, les comportements verbaux, le style, les registres sociolinguistiques.

Emprunt

Un emprunt est un mot, un morphème ou une expression qu'un locuteur ou une communauté emprunte à une autre langue, sans le traduire. Ce concept est généralement limité au lexique même si certains linguistes l'utilisent pour désigner l'emprunt de structure.

Lexique

Ensemble des mots, des unités formant le vocabulaire d'une langue. La lexicologie étudie le vocabulaire et la formation des mots.

Néologisme

Mot de création récente ; acceptation nouvelle d'un mot existant déjà.

Norme

Elle est définie comme opinion, comme appréciation sur les pratiques linguistiques et dans les pratiques linguistiques.

Elle est le mode d'existence de la domination, d'une pratique linguistique sur une autre.

Sémantique

Domaine de la linguistique qui étudie le sens, la signification des mots et plus généralement le contenu des signes et leur évolution.

Sociolinguistique

La sociolinguistique analyse les rapports entre le langage et la société, et s'intéresse aux formes d'expression, différentes selon les groupes sociaux.

Standardisation

Opération bien plus complexe, s'opère sur deux plans à la fois. Sur le versant du corpus linguistique, il est exact que l'un des objectifs consiste souvent à réduire la variation, en tentant d'aboutir à une relative uniformité des pratiques linguistiques sur tous les axes de variation.

Tables des matières

Tables des matières

Sommaire	4
Introduction	7
Cadre conceptuel et délimitation du sujet	
1. Planification, aménagement et normalisation linguistique	14
2. La norme et la pratique terminologique en contexte de l'aménagement linguistique	15
2.1. La notion de la norme.....	15
2.2. La pratique terminologique.....	18
Chapitre I : Le tamazight à travers les manuels scolaires	
1. Historique de l'enseignement du tamazight en Algérie	23
2. Analyse critique et évaluative des manuels scolaires du tamazight	27
2.1. Présentation des manuels	27
2.2. La qualité des manuels	43
2.3. Les contenus et les programmes.....	44
2.4. La culture.....	51
2.5. La pédagogie.....	52
Chapitre II : L'aménagement du corpus dans les manuels scolaires	
1. Les problèmes de transcription	57
1.1. Les problèmes de phonétique / Phonologie	59
1.2. Les problèmes de syntaxe	66
1.3. Les problèmes de morphologie	68
2. Renouvellement lexical et créations néologiques	69
2.1. Quelques notions sur le vocabulaire berbère.....	69
2.2. La composition	73
2.3. La dérivation	75

2.4. Les potentialités de la dérivation à l'état actuel	82
3. L'emprunt	84
3.1. Le travail sur l'emprunt	84
3.2. Les emprunts utilisés dans les manuels scolaires	87
3.2.1. Les domaines d'utilisation.....	87
3.2.2. Origines des emprunts utilisés.....	89
3.3. Les types d'emprunts utilisés (morphologie).....	91
3.4. Les principales dérivations.	92
4. La néologie	99
4.1. Typologie des néologismes.....	100
4.1.1. La néologie sémantique.....	100
4.1.2. La néologie syntaxique ou dérivationnelle.....	102
4.1.3. La néologie par composition	104
4.1.4. La dérivation à base nominale	106
5. Sources des néologismes	107
5.1. Les références lexicographiques utilisées dans les manuels scolaire.....	107
5.2. Origines dialectales des néologismes utilisés dans les manuels scolaires.....	109
5.3. Autres néologismes	113
6. Constatations.....	115

Chapitre III : *Les positionnements épilinguistiques des informateurs (Analyse des questionnaires)*

Introduction	124
1. Connaissances linguistiques des informateurs.....	128
2. Le travail sur la langue.....	129
3. Elaboration et confection des manuels.....	132
4. Didactique et enseignement de la langue.....	148
5. Promotion et aménagement de la langue.....	152

Conclusion générale	168
Bibliographie	175
Annexes	
Annexes 1 : Inventaire des emprunts.....	181
Annexes 2 : Inventaire des néologismes.....	192
Annexes 3 : Questionnaire.....	213
Annexes 4 : Résumé en tamazight.....	222
Annexes 5 : Lexique amazigh.....	233
Annexes 6 : Glossaire	235
Tables des matières	238