RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DE LANGUE ET CULTURE AMAZIGHES

THÈSE DE DOCTORAT

Spécialité : Langue et Culture amazighes
Option : Linguistique

Thème

LES DÉFINITIONS-EXPLICATIONS DES CONCEPTS DE LA GRAMMAIRE AMAZIGHE DANS LES MANUELS SCOLAIRES

APPROCHE LINGUISTICO-DIDACTIQUE

Présentée par : MEZIANI Yacine
Le 22 décembre 2022

Devant le jury :

SALHI Mohand Akli,	Professeur,	UMMTO,	**Président ;**
BOUKHERROUF Ramdane,	MCA,	UMMTO,	**Rapporteur ;**
MEKSEM Zahir,	Professeur,	U/Bejaia,	**Examinateur ;**
SABRI Malika,	Professeur,	UMMTO,	**Examinateur ;**
RABEHI Allaoua,	Professeur,	U/Bejaia,	**Examinateur ;**
AMAOUI Mahmoud,	MCA,	U/Bejaia,	**Examinateur.**

Année universitaire
2021-2022

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DE LANGUE ET CULTURE AMAZIGHES

THÈSE DE DOCTORAT

Spécialité : Langue et Culture amazighes
Option : Linguistique

Thème

LES DÉFINITIONS-EXPLICATIONS DES CONCEPTS DE LA GRAMMAIRE AMAZIGHE DANS LES MANUELS SCOLAIRES

APPROCHE LINGUISTICO-DIDACTIQUE

Présentée par : MEZIANI Yacine
Le 22 décembre 2022

Devant le jury :

SALHI Mohand Akli,	Professeur,	UMMTO,	**Président ;**
BOUKHERROUF Ramdane,	MCA,	UMMTO,	**Rapporteur ;**
MEKSEM Zahir,	Professeur,	U/Bejaia,	**Examinateur ;**
SABRI Malika,	Professeur,	UMMTO,	**Examinateur ;**
RABEHI Allaoua,	Professeur,	U/Bejaia,	**Examinateur ;**
AMAOUI Mahmoud,	MCA,	U/Bejaia,	**Examinateur.**

Année universitaire

2021-2022

Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur Monsieur Ramdane BOUKHERROUF qui a bien accepté de diriger le présent travail. Je le remercie pour toutes ses remarques pertinentes sur le plan méthodologique et pour la confiance qu'il m'a temoignée en me donnant la liberté d'explorer ce domaine pluridisciplinaire qui est la linguistique appliquée à l'enseignement des langues.

Je tiens à remercier également le Professeur Kamal BOUAMARA avec qui j'ai entamé ce travail avant son départ à la retraite.

Mes remerciements vont aux membres de jury Madame SABRI Malika et Messieurs SALHI Mohand Akli, MEKSEM Zahir, RABEHI Allaoua et AMAOUI Mahmoud qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Je remercie mes parents, mes frères et sœurs ainsi que leurs familles.

Je ne saurais oublier le sacrifice et la patience de ma petite famille.

Dédicaces

Je dédie ce travail à la mémoire notre chère Professeur Mohand Akli HADDADOU qui fut co-directeur de cette thèse.

Je le dédie également à mes parents, mes frères et mes sœurs ; à mon beau-père Dda Fatah et toute sa famille ; à la mémoire de ma belle-mère Nna Fatiha ; à Djahida, Aris et Nilya ; à tous mes étudiants, à mes amis et mes collègues.

Resumé

Le présent travail a pour objet d'étude les définitions-explications des concepts de la grammaire amazighe dans les manuels scolaires. Ces concepts sont répartis sur plusieurs activités : *l'orthographe*, *la grammaire*, *la conjugaison*, dans le palier primaire et moyen, ajoutons à ces trois *la grammaire de la phrase* et *la grammaire du texte* qui sont intégrées dans le palier secondaire. C'est une étude qui essaye d'atteindre deux objectifs : linguistique et didactique. Primo, elle tente de dégager les caractéristiques de ces définitions-explications en ce qui concerne leur forme et leur fond (le contenu). Secundo, elle essaye de mettre en évidence les relations existantes entre ces concepts, et de ce fait entres ces définitions-explications. Pour bien mené cette recherche et arriver à dégager des résultats satisfaisants, nous avons inscrit ce travail dans le domaine de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues. Cette approche pluridisciplinaire va nous permettre d'emprunter des concepts théoriques et méthodologiques, à la linguistique et à la didactique, qui vont nous permettre d'approcher notre corpus. Après l'exploration des manuels, nous avons constaté que les définitions-explications qui constituent notre corpus cadrent avec les règles et les principes de base concernant la rédaction des définitions terminologique. Néanmoins elles présentent quelques caractéristiques qui leurs sont propres puisqu'il s'agit de manuel et non de dictionnaires. Comme nous pouvons aussi affirmer qu'il y a des relations entre les différentes définitions-explications, et ces relations elles se présentent de deux manière : entre les différentes activités (relations horizontale) et entre les différents niveaux et paliers (relations verticales). Par ailleurs, ces relations ne sont pas toujours explicites et apparentes, seul l'enseignant expérimenté et qui a une vue d'ensemble sur les programmes peut les constater. D'après ce qui précède, nous pouvons dire que les manuels ont pris en charge l'aspect linguistique (la forme et le contenu) et l'aspect didactique (les relations entre concepts) dans la définition des concepts de la grammaire.

Mots-clés : définition, explication, concept, grammaire, langue amazighe, manuel scolaire.

Summary

The purpose of this work is to study the definitions-explanations of the concepts of Amazigh grammar in school textbooks. These concepts are spread over several activities in this case *spelling*, *grammar*, *conjugation*, in the primary and middle level, let us add to these three *the grammar of the sentence* and *the grammar of the text* which are integrated in the secondary level. It is a study that tries to achieve two objectives : linguistic and didactic. First, it attempts to identify the characteristics of these definitions-explanations with regard to their form and content (the content). Secondly, it tries to highlight the existing relationships between these concepts, and therefore between these definitions-explanations. To properly conduct this research and achieve satisfactory results, we have included this work in the field of linguistics applied to language teaching. This multidisciplinary approach will allow us to borrow theoretical and methodological concepts from linguistics and didactics which will allow us to approach our corpus. After exploring the textbooks, we found that the definitions-explanations that make up our corpus are consistent with the rules and basic principles concerning the drafting of terminological definitions. Nevertheless, they have some characteristics of their own since they are manuals and not dictionaries. As we can also affirm that there are relationships between the different definitions-explanations, and these relationships arise in two ways : between the different activities (horizontal relationships) and between the different levels and levels (vertical relationships). Moreover, these relationships are not always explicit and apparent, only the experienced teacher who has an overview of the programs can see them. From the above, it can be said that the textbooks have taken on the linguistic aspect (the form and the content) and the didactic aspect (the relations between concepts) in the definition of the concepts of grammar.

Keywords : definition, explanation, concept, grammar, Amazigh language, textbook.

ملخص

الغرض من هذا العمل هو دراسة تعاريف - تفسيرات لمفاهيم قواعد اللغة الأمازيغية في الكتب المدرسية. تنتشر هذه المفاهيم على عدة أنشطة في هذه الحالة الإملائي والنحو والتصريف، في المستوى الابتدائي والمتوسط ، دعونا نضيف إلى هذه الثلاثة قواعد النحو للجملة وقواعد النص التي تم دمجها في المستوى الثانوي. وهي دراسة تحاول تحقيق هدفين: لغوي وتعليمي. أولاً، يحاول تحديد خصائص هذه التعريفات - التفسيرات فيما يتعلق بشكلها ومحتواها. ثانيًا، يحاول إبراز العلاقات القائمة بين هذه المفاهيم، وبالتالي بين هذه التعاريف - التفسيرات. لإجراء هذا البحث بشكل صحيح وتحقيق نتائج مرضية، قمنا بإدراج هذا العمل في مجال علم اللغة المطبق على تدريس اللغة. سيسمح لنا هذا النهج متعدد التخصصات باستعارة المفاهيم النظرية والمنهجية من اللغويات والتعليمية والتي ستسمح لنا بالاقتراب من مجموعتنا. بعد استكشاف الكتب المدرسية، وجدنا أن التعاريف - التفسيرات التي تشكل مجموعتنا تتوافق مع القواعد والمبادئ الأساسية المتعلقة بصياغة التعاريف المصطلحات. ومع ذلك، لديهم بعض الخصائص الخاصة بهم لأنها أدلة وليست قواميس. كما يمكننا أن نؤكد أيضًا أن هناك علاقات بين التعاريف - التفسيرات المختلفة، وتنشأ هذه العلاقات بطريقتين: بين الأنشطة المختلفة (العلاقات الأفقية) وبين المستويات المختلفة (العلاقات الرأسية). علاوة على ذلك، لا تكون هذه العلاقات صريحة وواضحة دائمًا، فقط المعلم المتمرس الذي لديه نظرة عامة على البرامج يمكنه رؤيتها. مما سبق يمكن القول أن الكتب المدرسية قد اتخذت الجانب اللغوي (الشكل والمحتوى) والجانب التعليمي (العلاقات بين المفاهيم) في تعريف مفاهيم القواعد.

الكلمات المفتاحية: التعريف ، التفسير ، المفهوم ، القواعد ، اللغة الأمازيغية ، الكتاب المدرسي .

Sommaire

Introduction générale…….……....09

Première partie : Préalables théoriques et méthodologiques

Chapitre I : La définition et le métalangage……..……..……..24
Chapitre II : La grammaire et le concept……..……..……..…….....72
Chapitre III : Établissement et méthode d'analyse des données……..……..…....115

Deuxième partie : Analyse linguistque et didactique des définitions-explications

Chapitre I : Étude de la forme des définitions-explications……..……..…...138
Chapitre II : Étude du contenu des définitions-explications……..……179
Chapitre III : Étude des relations horizontales……..…….....213
Chapitre IV : Étude des relations verticales……..…….252

Conclusion générale……...…….…..310

Bibliographie……...……..318
Annexes …….....……..330
Annexe 1 : les tableaux des concepts……..331
Annexe 2 : le corpus des définitions-explication avec traduction en français……..…..335
Table des matières…….409

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction générale

L'objet d'étude du présent travail est un acte du langage : *les définitions-explications des concepts de la grammaire*, destiné à un public : *les apprenants de la langue amazighe*. Le ou les supports de ces définitions-explications sont les *manuels scolaires*. Nous avons donc, d'un coté, le langage élaboré : *la définition-explication* qu'est un objet d'étude de la linguistique, et de l'autre, le support : *le(s) manuel(s) scolaire(s)* qui est l'objet d'étude de la didactique.

Nous avons inscrit cette recherche dans le domaine de la linguistique appliquée qui constitue un « […] l'ensemble des recherches qui utilisent les démarches de la linguistique proprement dite pour aborder certains problèmes de la vie courante et professionnelle mettant en jeu le langage, […]. », écrit Dubois et *al.* (1999 : 45).

De son coté, Py précise que la linguistique appliquée est

« […] une activité de recherche qui étudie le langage en tant qu'il intervient de manière centrale dans diverses pratiques sociales telles que l'enseignement et l'apprentissage des langues, les migrations, l'éducation (principalement en milieu plurilingue), la traduction et l'interprétation, diverses autres activités professionnelles (par exemple l'orthophonie) », (1986 : 13).

Nous comprenons dès lors que la linguistique appliquée est une linguistique qui s'intéresse à la langue en relation avec l'usager. Ce qui nous intéresse ici c'est son application dans le domaine de l'enseignement-apprentissage[1] de tamazight en Algérie en tant que langue première (L1) et langue seconde (L2).

La linguistique appliquée nous permet d'étudier ces deux objets, *les définitions-explication* et *les manuels scolaires* en l'occurence, en même temps car c'est un domaine qui constitue un champ d'étude de nature interdisciplinaire[2]. A ce propos, le site de l'AILA[3] nous enseigne ce qui suit :

« La linguistique appliquée est un domaine interdisciplinaire de recherche et de pratique traitant des problèmes pratiques du langage et de la communication qui peuvent être identifiés, analysés ou résolus en appliquant les théories, méthodes et résultats disponibles de la linguistique ou en développant de nouveaux cadres théoriques et méthodologiques en linguistique pour travailler sur ces derniers. La linguistique appliquée diffère de la linguistique

[1] Martin (2002 : 159-163) explique le service que peut rendre et « l'aide que peut apporter la linguistique à l'enseignement des langues-les langues étrangères comme la langue maternelle. » parce que c'est la linguistique qui permet de perfectionner les supports d'apprentissage « (livresque et audiovisuel) ».

[2] Blanchet (2011 : 71) qui cite Morin (2005) écrit ce qui suit : « *l'interdisciplinarité* constitue fondamentalement une option méthodologique, théorique et épistémologique. Il ne s'agit pas d'une simple *pluri*disciplinarité. La *pluridisciplinarité*, c'est la présence simultanée de plusieurs disciplines dans un cadre institutionnel ou scientifique donné. Elle fonctionne par juxtaposition de points de vue sur une question donnée. Premier stade avant l'interdisciplinarité, elle n'en est pas la garantie absolue. Une interdisciplinarité effective est souhaitable, autant que faire se peut, car elle enrichit et complexifie le point de vue et le projet de recherche, l'analyse et la compréhension des phénomènes étudiés ; elle dynamise et renouvelle la recherche […] ».

[3] Assotioation Internationnale de Linguistique Appliquée.

en général principalement par son orientation explicite vers les problèmes pratiques et quotidiens liés au langage et à la communication. Les problèmes que traite la linguistique appliquée vont des aspects de la compétence linguistique et communicative de l'individu tels que l'acquisition de la première ou de la deuxième langue, l'alphabétisation, les troubles du langage, etc. aux problèmes liés au langage et à la communication dans et entre les sociétés, tels que par ex. variation linguistique et discrimination linguistique, multilinguisme, conflit linguistique, politique linguistique et aménagement linguistique »[1].

Par ailleurs, il est à noter qu'aujourd'hui ces deux disciplines, c'est-à-dire la linguistique, ou les sciences du langage en générale, et la didactique des langues, sont autonomes. Toutefois, la relation entre elles est soulignée par plusieurs auteurs, nous citons, entre autres, Chiss (2009) et Cuq (2010).

Selon Chiss par exemple,

« La didactique des langues a besoin par définition des sciences du langage, des descriptions et théorisations des langues en présence et des constants renouvellements apportés sur ces plans ; elle ne peut être réduite à l'accomplissement de gestes professionnels, au respect de méthodologies générales plus ou moins vidées de leurs contenus de savoirs linguistique, des « arts » de faire la classe (de langue). », (2009 : 130).

En fait, les deux domaines, ajoute le même auteur en conclusion, « […] sont unis par une communauté de préoccupations. ». A présent, les recherches dans le domaine de la didactique font appel à la linguistique appliquée.

De son coté, Cuq note ce qui suit :

« Il n'est certes pas question d'ignorer les fondamentaux de la linguistique (phonétique, morphologie, syntaxe, sémantique), et je dirais même que des branches nouvelles de la linguistique sont pour les didacticiens de première imporance : l'analyse conversationnelle, l'étude des interactions par exemple. […]. Dans didactique des langues, il y a langues et par conséquent langage. Je conclurai donc que l'appartenance de la didactique des langues aux sciences du langage est pour moi évidente. » (2010 : 87).

Par ailleurs, étant donné que l'auteur est un fervent diffensseur de l'autonomie de la didactique, il précise que la perspective de la didactique des langues aujourd'hui n'est pas « applicationnelle », comme c'était le cas avec la linguistique appliquée des années 1970, mais « référentielle », comme le cas de toutes les autres disciplines qui se réfèrent à la linguistique. Il appelle donc à admettre que la linguistique, comme la didactique des langues, n'est qu'une branche des sciences du langage, cousine de la didactique des langues, avec laquelle « il s'agit d'entretenir des relations fructueuse et dépassionnées, […], mais en aucun cas des relations d'inclusion ou de soumission. »

Selon Dubois et *al*. (1999 : 45), « les applications de la linguistique aux recherches pédagogiques constituent un domaine essentiel de la linguistique appliquée. » car cette dernière

[1] http:// www. aila. Info. (consulté le 22/02/2017). Texte rédigé en anglais que nous avons traduit à l'aide de Google traduction.

est un domaine qui étudie la langue à des fins d'application. C'est l'objectif principal de l'enseignement-apprentissage des langues, notamment des langues dites vivantes.

La définition, notre objet d'étude comme nous l'avons déjà souligné, est le moyen le plus utilisé dans l'explication et notamment dans la transmission des connaissances. La définition est omniprésente dans la vie courante et dans la vie professionnelle ; elle est de ce fait « naturelle » dans le premier cas et « conventionnelle » dans le deuxième, précise de Bessé (1990). Du point de vue de la linguistique, notamment dans les domaines de la lexicographie et celui de la terminographie, il y a distinction entre deux domaines de la définition : la définition des mots de la langue générale (*i.e. la définition lexicographique*) et la définition des mots de langue de spécialité (*i.e. la définition terminologique* et/ou *terminographique*). Ajoutons à ces deux types la définition de la chose, appellée *définition encyclopédique*.

Du point de vue de la didactique, il faut d'abord noter qu'on distingue trois types de concepts : les « concepts quotidiens », les « concepts scientifique » et les « concepts scolaires », (Reuter et *al.*, 2011 : 35). De ce fait, nous pouvons parler de *la définition des concepts quotidiens*, de *la définition des concepts scientifique* et de *la définition des concepts scolaires*.

Comme acte du langage, la définition, quel qu'il soit le moyen utilisé pour sa diffusion, est destinée à un public. De ce fait, le locuteur, (*i.e.* le producteur de l'acte du langage), doit prendre en considération son interlocuteur, (*i.e.* le destinataire), dans la production de cet acte. Dans notre cas, nous avons le locuteur qui est le manuel scolaire, pour ne pas dire son concepteur, et l'interlocuteur qui est l'apprenant en premier lieu, mais aussi l'enseignant qui utilise ce manuel dans la préparation de ces cours, les parents, etc.

Dans la présente étude, nous n'allons pas affronter le destinataire, (*i.e.* l'appranant), de manière directe, comme par exemple s'entretenir avec lui ou lui adresser un questionnaire, mais de manière indirecte en étudiant la matière qui lui est destinée, c'est-à-dire les définitions-explication qui se trouvent dans les manuels, en prenant en compte, à chaque niveau et à chaque palier, ses pré-acquis dans les limites des données fournies par les manuels étudiés.

1. Travaux antérieurs et contexte du sujet choisi

Les études sur la langue amazighe ne cessent de se multiplier notamment depuis son intégration dans l'enseignement supérieur en 1990/91[1] et dans le système éducatif en 1995[2]. Ce fait à donné un nouveau souffle à ces études. La nécessité d'aménager cette langue, puisqu'elle devient de plus en plus une langue d'enseignement notamment à l'université, exige des études académiques plus spécialisées.

Notre travail s'inscrit dans cette optique d'élaboration linguistique et didactique (Berdous, 2017)[3]. C'est pour contribuer à un meilleur enseignement de cette langue que nous avons entamé ce travail. D'ailleurs, c'est notre expérience au lycée qui a suscité en nous un certain nombre de questions sur ce sujet.

Le foisonnement des études sur la langue amazighe est une réalité tangible notamment en ce qui concerne le dialecte kabyle. Toutefois, nous allons nous limiter dans cette état des lieux aux travaux qui sont en relation avec le nôtre. Ce qui nous intéresse de près ce sont les travaux qui portent sur *la définition*, les travaux sur *le métalangage* (c'est dire la terminologie linguistique), les travaux sur *la grammaire* et les travaux sur *les manuels scolaires*[4].

Concernant les travaux sur la définition, à notre connaissance la thèse de Adjaout (2011) est la première en la matière où il est question de discuter la notion du sens véhiculé par la définition. L'étude à porté sur un corpus de définitions collectées dans une région kabylophone, At Mlikeche en l'occurrence. Une année après, en 2012, une autre étude, cette fois-ci sur la définition terminologique/terminographique, qui est un mémoire de magistère, est soutenu par nous-mêmes, (*cf*. Meziani, 2011/2012). En faisant appel aux travaux sur la définition terminologique notamment, nous avons essayé d'évaluer un corpus de définitions rédigées entièrement en tamazight tirées de Mammeri (1976), Salhi (2006) et Bouamara (2007). Vient en suite trois autres contributions lors d'un colloque organisé par le HCA à l'université de Béjaia sur la lexicographie monolingue amazighe. Ces trois travaux portent tous sur la

[1] Suite aux efforts du MCB, on obtient l'ouverture de deux départements de langue et culture amazighes dans les universités de Tizi-Ouzou et de Béjaia, (Bellil, 2013 : 16).

[2] Après la grève du cartable, de septembre 1994 à mai 1995, un accord est signé entre l'État et le MCB-Coordination nationale dont les deux décisions majeures : l'introduction de tamazight dans le système éducatif à partir de la rentrée scolaire 1995-1996 et la création du Haut Commissariat à l'Amazighité, (Bellil, 2013 : 17).

[3] Dans sa thèse de doctorat, Berdous a essayé, à travers l'étude des manuels scolaires de tamazight, de voir comment se manifeste l'élaboration linguistique et didactique du kabyle. A ce propos, elle note ce qui suit : « Notre objectif principal à travers la présente étude, est de voir quel est l'apport de ces manuels dans le processus d'élaboration linguistique et didactique du kabyle et comment ils répondent aux questions épineuses posées par l'enseignement du kabyle, à savoir le problème de la variation, de la norme, mais surtout le problème de la graphie qui demeure le problème le plus difficile à résoudre. », (2017 : 18).

[4] Pour une description plus détaillées de ces travaux, veillez consulter le chapitre III de la première partie.

définition lexicographique. Kahlouche (2017) s'est intéressé au terme générique dans la définition qui est un élément incontournable dans une définition en bonne et due forme. L'auteur constate que les termes de souche berbère sont rares et les locuteurs kabyles recourent à l'emprunt à l'arabe. Toutefois, certains génériques on peut les trouver dans d'autres dialectes ou les créer selon les procédés connus en tamazight. Dans le même ordre d'idées, Sghir (2017) constate que dans le domaine de définition lexicographique, il y a carence en métalangage et, comme solution, incontournable dans certains cas, il y a recours aux néologismes. Par ailleurs, comme l'a déjà constaté Kahlouche, le recours à la néologie peut poser plus de problèmes qu'il en résout parce qu'il se peut que l'usager ne comprenne pas le néologisme employé par le lexicographe. De son coté, Boukherrouf (2017) a effectué une étude comparative entre le kabyle (Algérie) et le parler de la vallée de Dadès (Sud-est du Maroc) en matière de définition lexicographique. En s'inscrivant dans le domaine de la linguistique textuelle, l'auteur a abordé le texte définitoire sur le plan de la cohésion et de la progression textuelle. Il recommande à la fin qu'il faut envisager la définition comme un texte et de prendre en considération cette vision dans l'acte définitoire.

Comme nous l'avons constaté avec Kahlouche (2017) et Seghir (2017), nous ne pouvons pas parler de la définition sans évoquer le concept du métalangage *élaboré*. Ce besoin est senti avec acuité, notamment en lexicographie, quand les amazighes ont voulu confectionner des dictionnaires monolingues. Par ailleurs, dans le domaine de l'enseignement le besoin est senti bien avant. C'est pour cette raison que Mammeri a rédigé *Tajerrumt n tmaziɣt* en 1976 entièrement en tamazight. Il est à noter par ailleurs, que contrairement aux produits lexicographique, les travaux sur la néologie linguistique, c'est-à-dire le métalangage, sont l'apanage des universitaires, Mammeri (1976), Boudris (1993), Berkai (2009), Mahrazi (2013).

Ces travaux sur le métalangage ont permis à la langue amazighe de parler d'elle-même. Par cet acquis, elle passe à la confection de dictionnaires monolingues Salhi (2006 et 2009), Bouamara (2007), Bouamara (2010 et 2017), Agraw IYM (2020), et à la rédaction de grammaires monolingues : Mammeri (1976), Bendali (2007), Kebir (2012), etc. Par ailleurs, c'est *Tajerrumt* de Mammeri qui constitue le premier travail qui a confronté la langue amazighe à l'exercice de l'expression scientifique, affirme Achab (2013). C'est aussi ce métalangage qui a permis l'élaboration des manuels scolaires officiels qui constituent notre objet d'étude dans le présent travail.

Les manuels de tamazight, notamment ceux qui sont élaborés à partir de 2003, ont intéressé pratiquement tous les chercheurs qui se sont intéressés à la didactique de la langue

amazighe. Ces manuels ont suscité beaucoup de questions notamment en ce qui concerne leur contenu. Sabri et Ibri (2012) ont constaté que la nécessité d'élaborer des textes de lecture et les leçons de grammaire, et de ce fait le passage d'une langue orale à une langue écrite et enseignable qui nécessite un vocabulaire plus précis et plus technique, a poussé les concepteurs des manuels à utiliser les néologismes existants ou à en créer des nouveaux. Ce qui nécessite, d'après elle, l'élaboration un dictionnaire scolaire qui facilitera l'enseignement-apprentissage de la langue amazighe. De son coté, Imarazene (2017) fait le même constat : présence de néologismes, d'archaïsmes, des variantes et des emprunts dans les manuels scolaires à coté du lexique quotidien. Pour faciliter l'apprentissage et remédier aux problèmes que cette masse lexicale peut poser, l'auteur préconise la confection de dictionnaire scolaire trilingue amazigh, arabe et français mais qui donne aussi des définitions en tamazight. Toujours en essayant d'apporter des solutions aux problèmes que posent les manuels sur le plan du vocabulaire, Salhi et Pognan (2017) propose que ce dictionnaire, qui est devenu une nécessité absolue, soit un dictionnaire élaboré à partir du traitement automatique des manuels scolaires de tamazight. C'est une approche très efficace parce qu'elle permet une meilleure exploration des manuels et une meilleure exploitation des données. Elle permet également l'obtention d'un dictionnaire numérique plus accessible aux cotés d'un dictionnaire en papier. De sa part, Mansouri (2011) a abordé un autre point dans les manuels, les textes de lecture en l'occurrence. Il a constaté qu'il y a recours à la traduction et à l'adaptation de textes et il note que c'est une chose qui ne rend pas grand service à l'apprenant.

Ajoutons à ces travaux que nous avons mentionnés jusque là, tous les travaux qui essayent d'apporter des réponses aux questions plus théoriques comme les problèmes relatifs à l'approche à adopter dans l'enseignement de cette langue (Meksem, 2007 ; Berdous, 2012 et Ait Ouali, 2013), sur l'évaluation (Amari, 2009) ; des travaux sur les problèmes relatifs au statut de la langue enseignée (Berdous, 2017), sur les problèmes relatifs à l'enseignement du lexique par exemple (Hamdi, 2018). Il y a aussi des études à visée transnationale, c'est-à-dire la comparaison entre l'expérience algérienne et l'expérience marocaine, (Abrous, 2017) et la comparaison entre les manuels scolaires algériens et marocains (Alik, 2019).

Les travaux qui s'interessent à la formation des enseignants de tamazight nous pouvons citer, entre autres, les études dérigées par le HCA (2000 ; 2004 ; 2009) et celui de Sabri et Boukherrouf (2018). Sans oublier les travaux sur l'état des lieux de l'enseignement de tamazight en Algérie, nous citons par exemple Tigziri et Nabti (2000) et Sabri (2012). Il y a

aussi un ouvrage important sur la didactique de tamazight qui mérite d'être cité c'est le livre de Driss Almou (2007).

C'est dans cette dynamique que nous voulons inscrire notre travail. Il s'agit en fait d'aborder un champ qui est jusque-là non exploré dans les manuels scolaires, en l'occurrence *la définition des concepts de la grammaire*.

2. Objectifs et intérêts du travail

A court terme, c'est-à-dire à la fin de ce modeste travail, nous souhaitons atteindre deux objectifs :

- Dégager les caractéristiques de la définition des concepts scolaires en générale et de la définition des concepts de la grammaire dans les manuels scolaires de la langue amazighe en particulier.

- Mettre en évidence les relations, c'est-à-dire les continuités et les ruptures dans l'enseignement de ces concepts, par l'étude des niveaux de formulation des définitions-explications en passant d'une année à l'autre et d'un palier à l'autre.

A long terme, nous pensons à la possibilité d'exploiter les résultats de ce travail dans l'élaboration d'autres travaux toujours en relation avec la la grammaire scolaire et dans la résolution des problèmes relatifs à sa didactisation et à son enseignement. L'inventaire de tous les concepts de la grammaire que contiennent les manuels permettra de combler les lacunes là où elles se trouvent et d'élaborer ensuite une grammaire de référence didactisée pour la langue amazighe. Il est à rappeler que la grammaire de la langue amazighe reste jusqu'à présent une grammaire « savante », entre les mains des linguistes, dont la langue de rédaction est la langue française. Par conséquent, le public large, notamment les apprenants du niveau scolaire, n'a pas accès à ce savoir.

3. Problématique et hypothèses

Notre expérience dans l'enseignement au lycée nous a montrée que *les concepts de la grammaire* contenus dans les manuels scolaires méritent une étude et cela, à notre avis, pour au moins deux raisons. Premièrement, certaines définitions-explications sont difficiles à comprendre par les apprenants, c'est pour cela que nous avons jugé utile de chercher à savoir si le problème est lié à la forme de la définition-explication, comme par exemple la mal formulation de l'énoncé, ou à son contenu qui, peut-être, ne prend pas en considération le niveau

de l'apprenant. Deuxièmement, d'après les propos des apprenants[1], et après vérification de notre part, nous avons constaté que certains concepts sont déjà travaillés au niveau du primaire ou au niveau du moyen. Dans ce cas, nous pensons que vouloir enseigner à l'apprenant ce qu'il connait déjà va le pousser au désintéressemen. Autrement dit, c'est lui faire sentir que continuer les études est une perte du temps car, pour lui, il n'aura rien de nouveau à connaitre et à acquérir.

En revanche, assigner des objectifs différents à chaque niveau et varier le contenu du savoir à transmettre aux apprenants constitue une solution parce que les objectifs à atteindre et les contenus à transmettre sont en étroite relation avec les pré-acquis de l'apprenant. De ce fait, un concept peut être travaillé dans plusieurs niveaux, voire plusieurs paliers. C'est-à-dire, l'apprenant peut rencontrer le même concept plus d'une fois dans sa vie scolaire. Cependant, les contenus des savoirs ne doivent pas être identiques. Ceci implique que l'énoncé qui accompagne ce concept, c'est-à-dire la définition-explication, doivent varier en fonction des niveaux scolaires et des contenus de leçons. Ces différentes définitions-explications, on peut aussi parler de descriptions, qui accompagnent le même concept sont appelés « niveaux de formulation », (Reuter et *al*., 2011 : 143).

Ainsi, nous pouvons dire que les niveaux de formulation sont les différents niveaux de sens attribués à un concept pour qu'il puisse devenir un concept scolaire, c'est-à-dire pour qu'il puisse être travaillé en classe. Astolfi et Develay (1989) ont montré que les niveaux de formulation se distinguent sur trois plans : le plan linguistique, le plan psychogénétique et le plan épistémologique. Pour une bonne hiérarchisation des niveaux de formulation, c'est-à-dire une définition-explication adéquate et adaptée à chaque niveau, le passage du concept scientifique, ou éventuellement du concept quotidien, au concept scolaire doit passer par une opération appelée *la transposition didactique*. C'est une opération qui consiste à transformer le savoir scientifique désigné comme savoir à enseigner en savoir enseigngnable et lui permettre de prendre place parmi les objets d'enseignement, (Chevellard, 1991). Pratiquement, c'est la bonne transposition du savoir universitaire en savoir enseignable qui permet la meilleure hiérarchisation des niveaux de formulation.

La présente étude portera sur les définitions-explications des concepts de la grammaire amazighe que nous avons puisés dans les manuels scolaires destinés à l'enseignement-apprentissage de cette langue. Dans cette étude, deux aspects sont retenus. D'abord, l'aspect linguistique, dans lequel il sera question de dégager les caractéristiques de ces définitions-

[1] Il s'agit toujours de notre expérience d'esnseignant au secondaire et non d'une enquête sur le terrain dérigée dans le cadre de la présente étude.

explications en ce qui concerne *i)* leur forme et *ii)* leur contenu. Ensuite, nous allons aborder l'aspect didactique, dans lequel nous allons essayer de comprendre les relations existantes entre ces définitions-explications *i)* entre les différentes activités (relations horizontales) et *ii)* entre les différents niveaux et paliers (relations verticales).

L'étude du texte définitoire, c'est-à-dire la forme et le contenu des définitions-explications, va nous permettre notamment de saisir les caractéristiques de ce type de définitions étant donné que, malgré qu'elle soient des définitions terminologique et/ou terminographique, elles ne sont pas contenues dans des dictionnaires mais dans des manuels d'apprentissage qui ont un autre public, une autre organisation, une autre visée et d'autres objectifs que les dictionnaires. Quant à l'étude des relations, l'objectif est de comprendre la structure du système notionnel qui organise l'enseignement de la grammaire, ou plutôt qui organise la grammaire scolaire. C'est ce qui va permettre à l'enseignant, et éventuellement à l'apprenant, de se rendre compte de la progression à l'intérieur d'une activité, c'est à dire des relations verticales, et du principe de décloisonnement entre les différentes activités, c'est-à-dire des relations horizontales.

Nous tenterons donc au cours de ce modeste travail d'explorer le domaine de la définition terminolologique/terminographique à partir des manuels scolaires. C'est une étude qui va contribuer, souhaitons-le, à la compréhension du fonctionnement de la définition des concepts de la grammaire dans les manuels scolaires de tamazight.

La thèse soutenue dans le présent travail porte sur deux aspects :

i) une définition bien formulée, sur les deux plans, la forme et le contenu, en respectant le niveau cognitif du destinataire, permet une bonne compréhension et une bonne acquisition de la part de ce dernier, et

ii) la mise en relation des contenus des concepts proposés dans les différentes activités et les différents niveaux va faciliter l'acquisition de nouveaux concepts et de leur emploie dans les différentes situations communicatives pour comprendre et/ou produire à l'orale et/ou à l'écrit.

Puisuq'il s'agit de l'enseignement d'une terminologie scientifique d'un domaine bien précis, la grammaire en l'occurrence, nous pensons que les définitions, nous pouvons parler aussi d'explication ou de descriptions des concepts, doivent être bien rédigées dans le respect

des règles recommandées en terminologie et doivent refléter le système conceptuel du domaine décrit. De ce principe, découle la question suivante sur laquelle repose notre problématique :

Est-ce que dans les manuels il y a prise en charge de l'aspect linguistique, i.e. la forme et le contenu, et de l'aspect didactique, i.e. les différentes relations qui peuvent exister entre les concepts, dans la rédaction des définitions-explications des concepts de la grammaire ?

De cette question principale, découlent deux questions secondaires qui sont formulées comme suit :

Première question :

Est-ce que les définitions-explications des concepts de la grammaire qui se trouvent dans les manuels scolaires sont bien formulées et respectent du moins les règles et les principes de base de la rédaction d'une définition ?

Deuxième question :

Existe-elle une relation entre ces définitions-explications, d'une activité à l'autre et d'un niveau à l'autre, qui va permettre à l'apprenant d'acquérir un savoir grammatical global qu'il va réutiliser dans les différentes situations ?

Ainsi, nous pouvons émettre les hypothèses suivantes :

Première hypothèse :

Il y a possibilité de trouver un grand nombre de définitions-explications qui sont conformes aux principes et aux règles de rédaction de la définition dite terminologique puisqu'il s'agit de définir des concepts scientifiques. En revanche, puisque les supports ne sont pas des dictionnaires mais des manuels scolaires, qui préconisent la simplification du savoir scientifique parce qu'ils sont destinés à un public hétérogène, dès le niveau primaire au niveau secondaire en passant par le niveau moyen, il y a possibilité de rencontrer des définitions-explications qui négligent les principes et les règles scientifiques au profit d'une certaine clarté et d'une certaine lisibilité.

Deuxième hypothèse :

Il est possible de trouver une continuité entre les définitions-explications proposées pour une même activité dans les différents paliers parce que ces manuels sont élaborés dans un même

cadre, en l'occurrence la Commission Nationale des Programmes (CNP). De ce fait, nous pensons que les rédacteurs des différents manuels ont élaboré une méthodologie commune avant d'entamer le travail de fond. Comme nous supposons qu'il y a une mise en relation entre les définitions-explications des concepts proposés dans les différentes activités car, plus que les autres approches, l'approche par les compétences (l'APC) et la pédagogie du projet, exigent de l'apprenant la mobilisation de plusieurs types de connaissance et de compétences dans l'élaboration de ces projets.

Pour permettre une bonne compréhension et une bonne assimilation des concepts proposés du cycle primaire au cycle secondaire en passant par le moyen, il faut prendre en considération deux volets, différents mais complémentaires, dans la rédaction des définitions-explications. Le premier est le volet linguistique (*i.e.* la forme et le contenu des définitions), le deuxième est et le volet didactique (*i.e.* les relations entre les définitions)[1]. Concernant le premier volet, les définitions-explications doivent être rédigées dans le respect des règles et des principes des définitions tel qu'ils sont définis dans le domaine de la terminologie puisqu'il s'agit de définir des concepts. Quant au volet didactique, nous pensons qu'il est impératif de mettre en relation les différents concepts. Pour ce faire, il faut prendre en considération les pré-acquis des apprenants pour leurs permettre de mieux assimiler les nouvelles connaissances proposées dans chaque définition-explication pour chaque concept, dans les différents niveaux et dans les différents paliers.

4. Perspectives théoriques et méthodologiques

Puisque les définitions contenues dans les manuels scolaires sont des définitions de concepts, nous allons faire appel dans notre analyse à la littérature relative à la définition terminologique/terminographique, et plus particulièrement au travail élaboré par Vézina (2009)[2]. Dans le préambule de ce documment, il est mentionné qu'il s'agit d'un outil pratique pour ceux qui sont confrontés, dans leur vie professionnelle, à la rédaction des définitions dans lesquelles le respect des règles relatives à la rédaction des définitions terminologiques est

[1] En fait, dans les manuels scolaires on peut dire que toute étude touche, totalement ou partiellement, et directement ou indirectement, à la didactique. De ce fait, cette distinction entre *volet linguistique* et *volet didactique* n'est qu'une nécessité méthodologique dans le but de mieux organiser notre travail. Par ailleur, cette distinction est motivée par le fait que dans le *volet linguistique* nous avons mobilisé le savoir théorique issu des études sur la définition terminologique menéés par les linguistique terminologue. Dans le *volet didactique* nous avons mobilisé deux concepts, celui du *décloisonnement* et celui de *progression* qui sont des concepts utilisés par les didacticiens.

[2] Document disponible sur l'adresse suivante : https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/terminologie/redaction_def_terminologiques_2009.pdf

recquis. C'est un document qui s'adresse à ceux qui manipulent le langage, notamment ceux qui veulent élaborer des vocabulaires thématiques.

Nous considérons ce manuel comme avantageux pour notre travail parce que c'est un travail de synthèse dont les règles et les principes qu'il propose sont le résultat de l'analyse des travaux scientifiques qui ont porté sur la problématique de la définition. Ajoutons à cela, le travail de reflexion et de synthèse de l'équipe qui a participé à ce projet et l'expérience de *l'Office québecois de la langue française* dans le domaine de la terminologie.

Ce document constituera donc la pierre angulaire de notre cadre théorique. Par ailleurs, il sera question de nous référer à d'autres écrits et à d'autres points de vue. S'agissant d'analyse d'un corpus déjà constitué, l'objectif principal est de dégager ce qui le caractérise d'abord avant de s'intéresser aux lacunes ou aux « défauts » que ces définitions peuvent contenir. Par ailleurs, les manuels scolaires que nous allons étudier, bien qu'ils renferment un vocabulaire spécialisé, celui de la grammaire en l'occurrence, ils sont différents des dictionnaires. C'est pour cette raison que Vézina (2009) précise que :

« Selon le type d'ouvrage qu'on consulte afin de connaître le ou les « sens » d'un mot, d'un terme ou d'une expression, des similitudes apparaissent, mais les différences sont plus frappantes encore. Il y a donc définition et… définition. », (2009 : 05).

La différence entre les définitions peut apparaitre sur le plan de la forme « la forme définitoire en compréhension : générique + spécifique(s) », (Seppälä, 2007 : 33), c'est-à-dire les énoncés définitoires (Riegel, 1990 : 99), ou sur celui du contenu, (*i.e.* le fond) qui désigne « la chose nommée et plus précisément le concept général ou le concept unique », (Seppälä, 2007 : 32). Dans ce cas, Riegel parle de « l'interprétation de des énoncés définitoires », (1990 : 99). Cette différence entre les définitions peut aussi apparaitre dans la façon dont le réseau conceptuel, c'est-à-dire les relations entre les concepts, est construit parce qu'entre autres fonctions de la définition, il y a la mise en évidence des relations qui peuvent exister entre les termes « dans un système conceptuel organisé et structuré », (de Bessé, 1996 : 04)[1]. C'est-à-dire, la tâche de la définition consiste à caractériser chaque terme et à le différencier des autres termes à l'intérieur d'un système organisé appelé *système conceptuel*, (Vézina, 2009 : 06).

Ce système conceptuel doit être construit, comme la définition doit être rédigée, en prenant compte la situation d'emploie de cette définition (Hermans, 1989 : 530), et le destinataire (Blanchon, 1997 : 171). C'est-à-dire, la définition doit être adaptée au groupe cible

[1] Cité par Seppälä (2004).

(Vézina, 2009 : 16). Concretement, le rédacteur de la définition doit choisir les termes à employer comme incluants et comme spécifiques, il doit chosir les limites du contenu et il doit expliciter le système conceptuel dans le but de répondre au principe de prévisibilité (Vézina, 2009 : 16).

Nous pensons qu'une définition qui répond, plus ou moins, aux règles fondamentales mentionnées dans la littérature scientifique peut remplir la fonction didactique et pédagogique qui consiste à faciliter l'accès au savoir. C'est ce principe qui justifie notre approche linguistico-didactique d'autant plus que les documents dans lesquels sont tirés les définitions-explications qui constituent notre corpus sont des manuels scolaires.

Notre méthode consiste à décrire et analyser les définitions-explications qui constituent notre corpus. C'est une approche qui va nous permettre de dégager les caractéristiques de ces définitions et de repérer les erreurs, notamment celles qui peuvent constituer un obstacle pour les apprenants.

Notre corpus est constitué de définitions-explications des concepts de la grammaire qui se trouvent dans la rubrique *Ad cfuɣ* (« Je retiens ») dans un encadré à la fin de chaque leçon de grammaire[1]. Il est à signaler que ces leçons sont réparties sur cinq activités : tirawalt (« l'orthographe »), tajerrumt (« la grammaire »), taseftit (« la conjugaison »), tajerrumt n tefyirt (« la grammaire de la phrase ») et tajerrumt n uḍris (« la grammaire du texte »)[2].

5. Organisation du travail

La présente recherche est scindée en deux parties. La première présente les éléments théoriques et méthodologiques et la deuxième est consacrée à l'analyse de notre corpus.

La première partie, intitulée *Préalables théoriques et méthodologiques*, comporte trois chapitres. Le premier est consacré au concept de *la définition* et à celui du *métalangage*, le deuxième aux concepts de *la grammaire* et *le concept* et le troisième, qui est d'ordre méthodologique, à l'état des lieux sur les travaux qui sont en relation directe avec le nôtre et à la présentation des manuels scolaires et de notre corpus de définitions-explications : à son repérage et extraction, à sa transcription et à sa traduction.

[1] C'est juste un rappel : le mot grammaire est employé ici au sens large, c'est-à-dire notre corpus est constitué de toutes les leçons qui concerne le travail sur la langue : la grammaire (du mot, de la phrase et du texte), l'orthographe et la conjugaison.
[2] Pour plus de détails sur notre corpus, *cf.* Chapitre III de la Première partie.

La deuxième partie, intitulée *Analyse linguistique et didactique des définitions-explications* est composée de quatre chapitres qui sont scindés en deux axes. Le premier axe à visée linguistique est constitué du premier chapitre intitulé *Étude de la forme des définitions-explications* et du deuxième intitulé *Étude du contenu des définitions-explications*. Le deuxième axe qui est à visée didactique, il est constitué du troisième chapitre intitulé *Étude des relations horizontales* où il sera question d'étudier et de mettre en évidence les relations existantes entre les concepts ainsi que leurs définitions-explications d'une activité à l'autre, et du quatrième intitulé *Étude des relations verticales* dans lequel nous allons expliciter les relations existantes entre les concepts d'une même activité, d'un niveau à l'autre et d'un palier à l'autre.

PREMIÈRE PARTIE

PRÉALABLES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

CHAPITRE I

LA DÉFINITION ET LE MÉTALANGAGE

Introduction

Le présent chapitre traite du premier mot-clé de l'intitulé de cette thèse, en l'occurrence le concept de la *définition*. Après avoir exposé quelques connaissances de base sur ce concept : *Liminaires sur la définition*, nous allons essayer de cerner les principes et les règles de rédaction des définitions terminologique étant donné que notre corpus est constitué de ce type de définitions. Dans ce point, nous allons nous baser sur les travaux relatifs à la rédaction de ce type de définition notamment le travail dirigé par Robert Vézina et publié par l'Office québécois de la langue française. Par ailleurs, on ne peut pas aborder la définition sans l'associer au concept du *métalangage* parce que c'est cette fonction même de la langue, la fonction métalinguistique, qui assure l'existence de la définition. Sur ce point aussi, après avoir donné quelques généralités sur ce concept : *Liminaires sur le métalangage*, nous allons l'aborder dans ce qui a de relation avec l'enseignement-apprentissage des langues, de manière générale, et de la grammaire en particulier.

1. La définition

1.1. Liminaires sur la définition

Avant d'entrer dans le vif du sujet de la définition qui nous concerne dans le présent travail, il faut noter d'abord que ce terme est employé dans plusieurs domaines, de ce fait c'est un terme interdisciplinaire. A ce propos, Rey-Debove écrit que

« Le mot « définition » est un terme interdisciplinaire […], héritée des Grecs : sciences logico-mathématiques, sciences taxinomiques, terminologies technique (dont celle de la linguistique), sémantique langagière […] et lexicologie. Il nous faut donc une définition de la définition dans le domaine où nous allons employer ce mot. », (1998 : 44).

Par exemple, Seppälä (2005), qui parle notamment de la définition terminographique, dit que la définition est une proposition « […] formulée en langue, à propos d'un concept désigné par un terme dans un domaine donné, […]. ». Dans ce domaine, la définition peut avoir diverses fonctions : décrire, expliquer, expliciter et/ou délimiter un concept, distinguer des concepts les uns des autres, reconnaître le défini, attester l'existence d'un concept, fixer un concept, faire le lien entre unité linguistique, concept et référant, structurer ou refléter un système conceptuel, établir l'équivalence et la synonymie entre unités linguistiques et remplir une fonction didactique et/ou normalisatrice.

1.1.1. La définition est une réalité communicationnelle

Puisque la langue a cette possibilité de parler d'elle-même, on peut dire que la définition dans une situation de communication naturelle est un acte naturel. Elle est née d'un besoin de perpétuer cette situation de communication, car si le locuteur n'a pas cette possibilité d'expliquer les mots qu'il emploie dans son discours pour son interlocuteur, la discussion sera interrompue.

Donc, ce n'est guère une exagération si nous disons que la définition est innée et elle est de ce fait un « fait biologique que les hommes sont aptes à percevoir divers niveaux d'abstraction et à passer facilement de l'un à l'autre, […] », elle permet l'expansion du langage en exprimant « en plusieurs mots ce qui vient d'être dit en un mot », et la condensation du langage en résumant en « un mot ce qui vient d'être dit en plusieurs », dit Picoche (1992 : 138).

1.1.2. La définition à travers l'histoire

En essayant de comprendre le phénomène de la définition à travers l'histoire de l'humanité, nous avons constaté que c'est un phénomène qui a traversé les âges. La définition est presque toujours présente dans des situations de discussion de tous les jours. Pour l'être humain, la définition « est un élément de dialogue : c'est la réponse directe à la question : « Qu'est-ce que le défini ? », (Picoche, 1992 : 142). Pratiquement, elle remplace les mots non compris au cours des discussions.

L'antiquité : selon Boisson (1996 : 18), c'est la civilisation sumérienne qui a conçu les premiers dictionnaires sous forme de listes lexicales. Dans cette période de la civilisation sumero-akkadienne qui est bilingue, étant donné que la langue sumérienne est devenue la langue sacrée des akkadiens, on assiste à la naissance des lexiques ou glossaires bilingues où figure, parfois, « une explication par un synonyme ou une définition », écrit Mounin (1967 : 54). Les travaux de la civilisation égyptienne qui est une autre grande civilisation de son époque méritent d'être cités malgré leur pauvreté. Toujours selon Boisson (1996 : 20) c'est « une matière lexicographique plus pauvre que la zone sumérienne ».

Quant aux grecs et aux romains, qui sont des peuples qui ne donnent pas de l'importance aux autres langues et aux autres civilisations, les barbares comme ils les nomment, leurs dictionnaires contiennent des mots grecs ou latins qui sont difficiles à comprendre du fait notamment de leur vieillissement, dialectalisation ou spécialisation. En somme, c'est une lexicographie construite « d'une glose de mots et expression difficiles, vieillis, dialectales,

spécialisées que l'on a trouvé chez Homère, Alcman, ou dans les lois de Selon dans les inscriptions, etc. », (Boisson, 1996 : 20).

Par ailleurs, la notion de la définition chez les grecs trouve sa place dans d'autres domaines que la tradition lexicographique. C'est dans « le cadre de la théorie du sens. [Et] le concept [de la définition] était, d'ailleurs, central, surtout dans la théorie sémantique d'Aristote. », note Adjaout (2012 : 09). Malgré que, de notre époque, la définition est un résultat d'un travail lexicologique, elle est plus ancienne que la lexicologie et la lexicographie comme domaine plus scientifique. A ce propos, Picoche (1992 : 138) précise qu' « on n'a pas attendu que la lexicographie soit constitué en tant que discipline scientifique autonome pour répondre aux questions : qu'est ce qu'un « X » ? Que signifie « Y » ? ».

Le moyen âge : en occident, à cette époque la langue latine demeure la langue du savoir et du prestige, c'est la langue véhiculaire de l'Europe de l'époque médiévale. De ce fait, on commence l'établissement de listes de mots latins et leur traduction dans ces langues comme le lexique *latin/anglais* élaboré au 12^{e} siècle. En revanche, les langues vernaculaires ne sont pas sans importance. Par exemple, en 1477 on assiste à l'élaboration d'un dictionnaire bilingue *italien/allemand,* (Adjaout, 2012 : 12). Quant aux arabes, toujours selon Adjaout (2012 : 10), leur lexicographie ancienne « s'est fait connaître dès le milieu du 8^{e} siècle, époque durant laquelle les premiers dictionnaires ont vue le jour. ». Par ailleurs, il faut savoir que ces dictionnaires ne sont que « […] des répertoires de mots rares, […]. Ils contiennent des définitions compilées avec l'aide d'informateurs bédouins » écrit Boisson et *al,* (1991 : 270). Quant à la pratique de la définition dans le monde hébraïque, bien que leur lexicographie remonte au 14^{e} et 13^{e} siècle avant notre ère, son essor est connu dans le moyen âge[1], elle est lié à la lexicographie arabe, (Adjaout, 2012 : 11). Dans le monde amazigh, cette période est marquée par la confection du premier dictionnaire berbère-arabe élaboré par Ibn Tounert. En fait c'est un lexique qui classe les mots amazighs par thème et donne leurs équivalences en arabe. Cet ouvrage confectionné au 12^{e} siècle de notre ère marque la naissance de la lexicographie amazighe ou berbère, (Bounfour, 1999).

Les temps modèrnes : c'est l'invention de l'imprimerie qui a favorisé la propagation de la production dictionnairique et de ce fait sa production notamment en Europe pendant le Siècle

[1] « Les premiers vocabulaires datant de cette époque sont monolingues et appartiennent à trois types ou genres : a- onomastique ; dont l'intérêt est d'expliquer les noms propres ; b- vocabulaires consacrés aux *hapax* ou aux mots rares, aussi bien celui (le vocabulaire) de la bible de la *mishna,* que son commentaire juridique ; c- lexiques choisis à des fins poétiques, visant le perfectionnement de la rime et la finesse de l'expression. », (Adjaout, 2012 : 11).

des Lumières. Toutefois, la lexicographie dite moderne est née en accident au 17e siècle avec notamment la naissance des dictionnaires monolingues. Cette production lexicographique est influencée par la visée normative instaurée par la grammaire du Port-Royal publié en 1660. La naissance de ces dictionnaires monolingues a poussé plus en avant le questionnement sur le concept de la définition et celui du métalangage.

Concernant la pratique de la définition dans le domaine amazigh-kabyle, la définition lexicographique date, à notre connaissance de l'année 2010 avec la publication du dictionnaire *Issin* par Kamal Bouamara, (Bouamara, 2010). Par ailleurs, la définition en tamazight des termes de domaines spécialisés remonte aux années 50 avec la publication par J.-M. Dallet d'un travail intitulé *Petite botanique populaire*, en kabyle : *Taḥcict ɣur Leqbayel*, (Dallet, 1962). Quant aux termes scientifiques proprement dits, leur définition remonte aux années 70 avec la publication de la première grammaire amazighe monolingue par Mouloud Mammeri, (Mammeri, 1990). Ces dernières années, notamment avec l'odoption de tamazight comme langue d'enseigement au sein des départements de langue et culture amazighes, on assiste à l'élaboration d'outils didactiques destinés à cet effet. On peut citer, entre autres, le dictionnaire de littérature de Salhi, (Salhi, 2006 et 2012) et le dictionnaire de linguistique de Idir, Yahiaou et Mehdi (Agraw IYM, 2020).

1.1.3. De la pratique de la définition à son art

La pratique d'une chose mène l'individu à sa maitrise. La définition qu'est une pratique très ancienne issue de l'acte de communication s'est améliorée à travers les temps jusqu'à ce qu'elle devienne un objet d'étude qui intéresse notamment ceux qui travaillent sur la langue et son fonctionnement. C'est dans se sens qu'on distingue plusieurs types de définitions.

Définition naturelle et définition conventionnelle : Martin (1990 : 86-87), distingue deux types de définitions. Le premier type, la définition naturelle, est « celle des mots du langage ordinaire, c'est-à-dire la définition d'objets naturels. ». C'est le premier sens, et c'est le plus large. Dans le deuxième sens « plus restreint, la définition naturelle est non seulement une définition d'objets naturels, mais encore une définition formulée par les locuteurs eux-mêmes et non par le technicien qu'est le lexicographe. ». Le deuxième type, la définition conventionnelle, elle « *a priori* détermine, au moment même de la dénomination d'un objet, les caractéristiques qu'on lui assigne. Ainsi, les définitions mathématiques, logiques, métalinguistique sont généralement de ce type. Et « *a posteriori* [elle] délimite

conventionnellement le sens, par nature vague, des mots du langage ordinaire quand ceux-ci sont voués à un usage technique. ».

Définition lexicographique et définition terminographique : la littérature distingue la définition lexicographique qu'on trouve dans les dictionnaires de langue générale et la définition terminologique ou terminographique qu'on trouve dans les dictionnaires spécialisés. Il y a une troisième qui est la définition encyclopédique qu'on trouve dans les dictionnaires encyclopédiques et dans les encyclopédies. C'est une typologie assez simple qui est fondée sur les types du support qui comporte ces définitions, (Larivière, 1996 : 409).

Ce qui fait la différence entre ces types de définition est l'objet qu'elles traitent et les méthodes qu'elles adoptent. Selon De Bessé, « La lexicographie s'intéresse aux mots, la terminographie aux termes. […]. Mais ce qui permet de distinguer la lexicographie de la terminographie, c'est sans doute la différence de démarche. », (1990 : 253). Toujours selon le même auteur, la terminographie et la terminologie adoptent une optique onomasiologique, allant du concept au signe, la lexicographie quant à elle adopte une optique sémasiologique, allant du signe au sens.

Bien que l'auteur reconnaisse que le discours encyclopédique « est une réalité », il nie l'existence d'une définition encyclopédique en la considérant comme « […] un résumé de connaissances » et de ce fait, ce résumé ne peut pas avoir le sens donné au terme définition en lexicographie et en terminographie.

Bien que cette répartition soit acceptée par certains auteurs, par exemple Larivière (1996), Blanchon (1997) et Gesché (1997), on constate que la typologie des définitions n'est pas aussi simple que ça, (*cf.* ci-dessous). Toutefois, il y a ce qui est commun, notamment entre la définition lexicographique et la définition terminographique du moment qu'elles opèrent toutes les deux sur des unités qui ne réfèrent pas notamment au nom propre. De ce fait, concernant le fond elles privilégient la définition par compréhension et en ce qui concerne la forme elles exigent que la définition soit constituée d'une seule phrase, (Vézina, 2009 : 05).

1.1.4. Théorie des typologies de la définition

Les lexicologues et lexicographes ainsi que les terminologues et les terminographes nous offres une littérature très riche et très variée sur les typologies des définitions. Elle nous enseigne que presque chaque auteur a sa propre classification, ou plutôt sa propre typologie. Les critères ne sont pas toujours mentionnés, voire non justifiés dans la plupart des cas. Seppälä note qu'il y

a « une certaine opacité voire un certain manque de cohérence des typologies, […]. », (2007 : 24-25).

La typologie de Blanchon : Blanchon (1997 : 170)[1] a articulé sa typologie autour de trois axes qui marquent l'opposition entre différents domaines en s'inspirant de différent auteur. Le premier axe c'est pour marquer les différences entre lexicographie traditionnelle et la terminologie, le deuxième axe concerne le contenu logique des définitions terminologiques et le troisième axe concerne la structure des définitions.

La typologie de Larivière : Larivière (1996 : 406-409), dans le but de reconnaitre les répertoires linguistiques, classe les définitions selon trois critères à savoir : i) la composition des définitions, ii) la structure des définitions et iii) la finalité des définitions. Pour ce faire, il a utilisé des exemples « tirés de la terminologie de documents professionnels ». Partant du principe que la définition terminologique existe, il tente de « montrer comment elle pourrait se présenter » et tente « accessoirement », dit-il, de « démonter » qu'elle « se distingue de la définition lexicographique et de la définition encyclopédique non pas par sa structure ni par sa composition, mais par sa finalité » et que la définition terminologique « constituent un prolongement de la structure relationnelle des concepts et que, de ce fait, la formulation de la définition sera, à la fois, fonction du type de relations qui existent entre les concepts et fonction de la nature même du concept, et ce, quelque soit la place que ce dernier occupe à l'intérieur d'un système hiérarchisé. ».

La typologie de Gesché : Gesché (1997 : 375-376), quant à lui, nous donne 11 types de définitions que nous allons exposer brièvement sans aucune autre explication ni justification. Nous avons donc :

- *La définition analytique* : elle donne le super-ordonnant du défini ensuite les caractères (sèmes) qui situent le concept par rapport aux autres.

- *La définition encyclopédique* : en plus des caractères définitoires, elle comporte « une série de sèmes décrivant tout ou partie des connaissances sur le (terme) défini. »
- *La définition par contenu* : elle donne succinctement les parties du « tout » à définir. »
- *La définition par dénotation* : elle est constituée d'une série exhaustive d'instances du concept.
- *La définition opératoire* : elle indique l'usage, la fonction, le mode d'emploi.

[1] D'après Seppälä (2007 : 24), se sont les trois axes exposés par Blanchon (1997) que les autres auteurs ont repris pour « articuler leurs typologies de définitions : […]. »

- *La définition paraphrastique* : elle renvoie à une autre dénomination ; elle est souvent utilisée pour les dérivées.
- *La définition descriptive* : elle donne les caractères décrivant l'apparence extérieure du défini.
- *La définition par implication* : elle utilise le mot dans un contexte explicatif.
- *La définition par comparaison* : elle souligne la similarité avec une notion connue.
- *La définition par contraste* : elle définie par référence au contraire.
- *La définition ostensive* : elle montre par une image, un schéma, un graphique ou un exemple.

Ce qu'on peut retenir de ce qui précède, c'est qu'il y a une multitude de dénomination pour les définitions et que toutes ces appellations n'apportent rien de plus important quant à la problématique complexe de la définition parce qu'elles se focalisent sur la définition elle-même comme si elle existe indépendamment d'un contexte. Or, elle est là pour remplir une fonction qui est la participation à la réussite de l'acte de communication. C'est pour répondre aux différentes questions suggérées par le contexte que Seppälä (2007) a essayé de proposer une autre approche toute nouvelle et radicalement différente des précédentes.

L'approche de Seppälä : Seppälä (2007 : 26), en exprimant sa non satisfaction à l'égard des approches typologiques qui « ne sont pas systématiques et qui, étant fondées sur des définitions nommées, ne permettent pas d'aborder les aspects des définitions qui n'impliquent pas un *type de définition* donné, avec une dénomination particulière […] », propose une approche qui tente de « comprendre sur quoi se fondent les différentes typologies et en fonction de quels critères elles peuvent être crées. ». Cette approche permet ainsi d'aborder la définition sans se retrouver « prisonnier de l'une ou l'autre typologie existante ni, surtout, des dénominations des définitions. ». C'est pour permettre aussi d'« identifier les types de caractères pouvant être utilisés pour définir les définitions en générale et, plus particulièrement, en terminologie. Pour ce faire, elle a proposé 17 « caractères » qui vont lui permettre de définir les définitions. Ces caractères sont les suivants : 1. *nature*, 2. *situation d'emploi*, 3. *moyen*, 4. *modalité*, 5. *fond*, 6. *type de désignation*, 7. *propriété métalinguistique*, 8. *mode*, 9. *forme*, 10. *composant*, 11. *type d'incluant*, 12. *type de spécifique*, 13. *pertinence des caractères*, 14. *fonction*, 15. *rôle*, 16. *niveau de spécialisation*, et 17. *destinataire*.

1.1.5. Ce qui caractérise la définition

Comme nous l'avons signalé plus haut (1.1.4.), Seppälä (2007) propose de parler de ce qui caractérise la définition. Dans ce qui suit nous allons présenter le résumé de son approche que

nous avons enrichie avec les points de vue des autres auteurs. Ce qui caractérise donc la définition c'est :

Sa situation d'emploi : la définition terminologique, comme d'ailleurs les concepts qu'elle décrit, est généralement utilisée dans des situations de communication bien précises ; on peut dire des situations de communication scientifiques. Selon Hermans (1989 : 530), ces définitions son utilisées « comme moyen d'argumentation scientifique, […] ». En revanche, ces situations de communication scientifiques ne sont pas toujours considérées comme telles. C'est-à-dire, elles sont parfois plus scientifiques quand il s'agit de débat entre spécialistes, et seulement eux, et parfois moins scientifiques, quand le grand public est impliqué. C'est pour cette raison que la définition doit être adaptée à chaque situation car elle n'est pas toujours destinée aux experts.

Son destinataire et son niveau de spécialisation : comme les experts d'un domaine quelconque ne sont pas toujours les destinataires de la définition terminologique, cette dernière peut cibler d'autres usagers. Ainsi, selon Blanchon, « pour qu'une terminologie soit utile, il est indispensable, tout un chacun l'admet, que les définitions qu'elle contient soient élaborées en tenant compte du public que vise le produit terminologique dans lequel elle s'insère. », (1997 : 171).

Il faut admettre aussi que les dictionnaires spécialisés ne sont pas beaucoup plus consultés par les spécialistes du domaine. C'est le grand public qui les sollicitent souvent, et les motivations sont multiples : curiosité, vouloir s'initier à un domaine, recherche complémentaire sur un sujet particulier, etc. Donc, d'après Hermans « les définitions sont […] surtout destinées à un public intéressé, non initié, à des scientifiques d'autres disciplines, des techniciens, à un public plus large. », (1989 : 531).

D'après Blanchon (1997 : 171), Gerard Rahmstorf a déjà identifié huit catégories différentes d'utilisateurs de définitions : « *l'utilisateur de base*, l'étudiant, etc. ; *le traducteur* ; *le scientifique*, l'ingénieur, le chercheur ; *le spécialiste de normalisation*, le terminologue *; le spécialiste de l'information*, l'indexeur, le spécialiste de l'interrogation ; *l'épistémologue*, le psychologue ; *l'ingénieur de la connaissance* ; *le linguiste* ». C'est à ces différents utilisateurs qu'il faut adapter la définition. En parlant de la définition lexicographique au colloque de Pointe-au-Pic en 1977, Claude Dubois[1] note que « la définition est aussi fonction de la cible du dictionnaire, du type du lecteur auquel elle s'adresse. ». En revanche, il est difficile d'adapter toutes les définitions car, comme le note Seppälä (2007 : 40), « le destinataire, même s'il est

[1] Cité par Blanchon (1997 : 171)

identifié, on ne connait pas ces motivations et ces objectifs, son niveau, voire son bagage cognitif. ».

Malgré les difficultés, il faut toujours essayer de choisir les éléments définitoires qu'une définition doit contenir en fonction du destinataire car « le principe d'adaptation aux groupes cibles sera déterminant dans le niveau de clarté et de concision de la définition, mais aussi de spécialisation du vocabulaire définitoire, car la définition doit être adapté aux lecteurs à qui elle s'adresse afin d'être bien comprise ; elle doit correspondre à leur savoir et à leurs besoins. », (Vézina, 2009 : 15).

Ses moyens et ses modalités : puisque, en terminologie, la définition est une représentation de sens, elle fait forcément recours à des moyens que la langue offre, c'est-à-dire les « moyens langagiers »**.** Car, pour bien rendre compte des caractéristiques des termes, le moyen le plus adéquat c'est la définition en langue qui, selon Hermans « donnera leurs conditions d'émergence et de fonctionnement, la spécification de ou des paradigmes à l'intérieur desquels ils fonctionnent, les contextes dans lesquels ils sont utilisés, les rapports qu'ils entretiennent avec d'autres termes. », (1989 : 531).

Ce fait est constatable dans la littérature relative à ce type de définitions et dans les ouvrages terminologiques. De ce fait, « la modalité définitoire à laquelle les ouvrages terminologiques ont recours est celle de la définition**.** En ce sens, selon Seppälä les définitions en terminologie peuvent être considérées comme des ***périphrases***, soit des « Figure[s] qui consiste[nt] à exprimer une notion, qu'un seul mot pourrait désigner, par un groupe de plusieurs mot » (*Nouveau Petit Robert*, 2006), ayant valeur d'équivalence avec le défini. », (2007 : 30).

Son fond, son type de désignation et ses propriétés métalinguistique : la définition en terminologie concerne le terme[1]. Son fond désigne « la **chose nommée** et plus précisément le ***concept général*** ou le ***concept unique* ».** (Seppälä, 2007 : 32)**.** En terminologie, la chose nommée c'est le concept c'est pour cette raison que c'est ce dernier qui doit être désigné par cette définition et « le travail consiste à délimiter, à distinguer et à définir des concepts, (de Bessé, 1991 : 111). De ce fait, en ce qui concerne son contenu, Seppälä dit que la définition terminographique :

« […], doit définir des concepts (et non des unités linguistiques) à un moment donné ; elle doit être spécifique au domaine ou au sous-domaine traité, […] ; elle ne doit pas contenir le défini ; elle devrait contenir les caractères

[1] Vézina (2009) ne fait pas la différence entre définition du terme et définition du concept étant donné que les deux sont reliés notamment quand il s'agit d'une terminologie déjà constituée.

essentiels du concept ; elle ne devrait pas être négative, à moins qu'il ne s'agisse d'un concept négatif ; elle suppose la neutralité du point de vue. » (2005).

Si la définition ne contient pas le défini, si elle contient les caractères essentiels du concept, si elle n'est pas négative et si elle suppose la neutralité du point de vue, elle sera respectueuse du principe de substitution. Selon Vézina, cela veut dire qu'« […] elle devrait être **réciproque**, c'est-à-dire que l'équivalence entre le terme et la définition pourra permettre de remplacer théoriquement l'un par l'autre. » (2009 : 14). Ainsi, d'apèrs Seppälä la propriété métalinguistique de la définition des termes scientifiques « figurant dans les dictionnaires ou bases de données terminologiques est donc celle de **métalangage de contenu. »,** (2007 : 32).

Toutefois, le contenu de ce métalangage doit refléter les caractères essentiels et distinctifs du concept et cette définition ne doit pas être tout simplement une paraphrase du terme qui désigne le concept. Vézina parle de *principe de non-tautologie* parce que la définition tautologique « consiste à énoncer un concept au moyen de termes identiques ou équivalents qui ne disent rien de plus que le terme défini. », (2009 : 39).

Son mode et sa forme : puisque le fond de la définition en terminologie est le concept, Seppälä dit que le « mode logique le plus fréquent est le **mode conceptuel**, qui correspond à la logique de la ***compréhension*** et qui s'actualise dans la forme définitoire **en compréhension** : générique + spécifique (s). », (2007 : 33). C'est ce mode en compréhension qui exige que la définition soit constituée d'un générique et d'un spécifique ou plus. Dans les détails, d'après Seppälä :

« elle devrait être concise ; elle devrait définir la forme nominale de la dénomination, et de ce fait commencer par un nom ; elle consiste à une seule phrase, […] ; elle devrait éviter autant que possible tous les signes de ponctuation, à l'exception de la virgule. Autant de facteurs susceptibles d'imposer une contrainte sur la structure interne de la définition. », (2005).

Ses composants : la terminologie est un domaine qui englobe plusieurs domaines de connaissance. Autrement dit, c'est un terrain où tous les domaines de connaissances se retrouvent. De ce fait, la définition comporte toujours le domaine car, pour Vézina, ce dernier qui « constitue une branche spécialisée de la connaissance, sert de cadre à l'intérieur duquel est établi le champ conceptuel. », (2009 : 08). Nous comprenons dès lors qu'il n'y a pas de terminologie sans domaine. En revanche, s'il s'agit d'un dictionnaire spécialisé, le domaine est cité dans le titre même du dictionnaire, par exemple dictionnaire de l'informatique, dictionnaire de médecine, etc. Toutefois, il faut noter que le domaine lui-même est généralement scindé en sous-domaines. Dans ce cas, l'indication de ce dernier facilite la lecture et la compréhension de la définition. Donc, le domaine, et éventuellement le sous-domaine, sont des éléments essentiels

à la définition. C'est eux qui orientent le lecteur, ou plutôt l'usager quand il s'agit de dictionnaires.

Toutefois, la définition proprement dite est constitué des deux éléments. Dans la plupart des cas, notamment en terminologie, les définitions sont en compréhension, les composants les plus fréquents sont *l'élément générique* et *les éléments spécifiques*. Mais dans les domaines scientifiques où les taxinomies sont partie prenante de leur méthodologie, on peut rencontrer une définition en extension « qui décrit un concept en énumérant ses concepts spécifiques ou partitifs. », (Vézina, 2009 : 38). De ce fait, écrit Seppälä, « lorsque la définition est en extension, ses composants sont l'ensemble ou une partie des **espèces isonymes** que recouvre le concept défini […]. », (2007 : 34).

Ses types d'incluants : la littérature relative à la définition parle de vrais incluants et de faux incluants. Selon Seppälä (2007 : 35)[1], la définition terminologique nous oblige de « toujours faire recours au « **genre prochain**, ou pour le moins à un **vrai incluant**, même s'il est plus éloigné dans la hiérarchie». Le vrai incluant est, selon Vézina (2009 : 09), le ***genre prochain***, qui « se situe immédiatement au-dessus du défini dans un système conceptuel donné (c'est-à-dire qu'il est à peine plus englobant que le terme à définir) ». Mais, selon le même auteur, Vézina en l'occurrence, le genre suprême est à éviter dans la définition parce qu'il « cherche à classer le concept dans une catégorie très vaste et à le particulariser au moyen de **caractères extrinsèques**[2], » Ces caractères intrinsèques sont : les causes, les résultats, les effets, la fonction, l'usage, la provenance ou la destination de l'objet rattaché au concept défini. ». Donc, ce type de définition appelé « définition catégorielle » est souvent une définition longue qui peut, par les caractères extrinsèques, évoquer des éléments qui sont plutôt d'ordre encyclopédique.

Toutefois, la question du vrai incluant est un postulat qui n'est pas toujours été respecté dans la pratique car les faux incluants ne sont toujours pas faciles à dépasser. Pour conclure, le vrai incluant c'est celui que permet « de répondre de façon minimale à la question : Qu'est-ce que le concept X ? » (Vézina, 2009 : 09). Par contre, les faux incluants ne permettent pas une réponse à cette question.

[1] Qui cite la norme (ISO 704, 2000).
[2] Par opposition au caractères intrinsèques, par exemple : forme, démentions, matière de l'objet, etc. (Vézina et *al*., 2009 : 12)

Ses spécifiques, leur pertinence et leur nombre : les spécifiques, ou définisseurs, sont les éléments qui viennent après l'élément générique. Ce sont eux qui permettent de distinguer les différents concepts rattachés à un même incluant ; se sont des caractères. A ce propos, Vézina (2009 : 11), précise que le caractère est « tout élément de la pensée qui reflète une propriété attribuée à un objet donné et qui sert à en former et à en délimiter le concept. ». C'est le regroupement d'un ensemble de caractères autour d'un concept qui est appelé la compréhension de ce dernier, et de ce fait, la définition en compréhension.

Pour Seppälä, la façon de considérer les spécifiques la plus répandue en terminologie c'est « celle qui consiste à leur assigner un type de caractère, selon leur relation au défini, telle que la fonction, la cause, la conséquence, etc. », (2007 : 36). Par ailleurs, les caractères n'ont pas toujours et tous la même importance. Ainsi, le choix doit se faire selon leur pertinence. De ce fait, selon Vézina, nous distingons les **caractères essentiels** jugés indispensables à la détermination du concept traité des **caractères non essentiels** qui apportent un compléments d'information sans être absolument nécessaires pour comprendre, décoder ou distinguer un concept, (2009 : 11).

Toutefois, même les caractères essentiels n'ont pas tous la même importance. Parmi ces derniers il y a ce qu'on appelle les caractères distinctifs[1] qui sont « des caractères essentiels qui permettent de distinguer un concept de ceux qui lui sont proches. » (Vézina, 2009 : 12). Ne sont donc pertinents dans une définition que les caractères essentiels et distinctifs. Dans des ouvrages spécialisés, qui ne sont pas des dictionnaires, il est possible de trouver des définitions longues qui mélangent entre ces deux types de caractères. Gesché (1997 : 384), partant de l'étude d'un corpus, trouve que « les définitions de deux phrases sont plus nombreuses que celles de trois phrases » et précise qu'il est parfois défficile de décider si certains développements font partie de cette définition ou non.

Sa ou ses fonctions : la définition peut remplir plusieurs fonctions à la fois. La première, qui est la plus apparente, est la description d'un ou des sens, de manière générale, ou d'un concept si on parle uniquement des domaines terminologiques. La deuxième, comme l'indique l'étymologie même du terme définition, elle assigne une fin au terme, c'est-à-dire elle trace ses limites. La troisième fonction consiste à distinguer le concept défini des autres concepts, notamment ceux qui lui sont proches. Selon Seppälä, la définition dans le domaine de la

[1] Les caractères non distinctifs sont en quelque sorte comme l'incluant du fait qu'ils sont partagés par d'autres concepts. Donc on comprend que ce sont les caractères essentiels distinctifs qui constituent le noyau dur de la définition terminologique.

terminologie « peut remplir **la totalité** des fonctions des différents niveaux identifiés par Rahmstrof[1] […], même si elle ne les remplit pas forcément toutes à la fois », (2007 : 39).

Quand la définition décrit et délimite un concept**,** elle permet également de le distinguer des concepts. De ce fait, par la fonction de description, la définition explicite selon Rey « […] tous les traits pertinents de signification […] ou tous les traits conceptuels pertinents […] » (1992 : 41-42). La fonction de description, selon Seppälä elle « vise un triple objectif : tout d'abord, celui de permettre au lecteur de reconnaitre le défini ; mais aussi, celui d'attester son existence ; voire, dans certain cas, de le construire […] », (2004 : 18).

Quand elle le délimite, elle trace ses frontières, c'est-à-dire selon Clas « elle trace les limites de la compréhension d'un mot […] » (1985 : 77). Selon le même auteur, quand elle le délimite, elle le distingue forcément des autres concepts, c'est-à-dire elle « […] cherche à tracer les limites de compréhension d'un mot, […]. ».

Toutefois, la norme ISO 704 (2000), précise que les fonctions principales de la définition terminologique sont l'identification du concept et sa différenciation des autres concepts. De ce fait, la définition joue deux rôles importants dans l'activité langagière notamment ne terminologie. Non seulement elle décrit les sens des unités terminologiques, mais elle recommande et impose, peut-être de manière non volontaire, le sens de ces unités. De ce fait la définition joue le rôle descriptif, le rôle prescriptif ou les deux à la fois. A ce propos, Seppälä (2007 : 40) note que bien qu'en terminographie est le résultat d'une démarche descriptive pace que, comme la lexicographie, c'est un travail basé sur des corpus, la terminologie quant à elle, à une certaine légitimité, et c'est ce qui donne généralement « aux définitions un caractère prescriptif, pas toujours voulu. »

Ces éléments que nous avons cités permettent de caractériser une définition quelque soit le support qui la contient : dictionnaire, générale ou spécialisé, manuel d'utilisation, manuel d'apprentissage, etc. Mais pour permettre aux rédacteurs des définitions terminologiques de mener à bien leur tâche, Vézina et ses collaborateurs ont pensé à rendre disponible un manuel de rédaction des définitions terminologiques. Dans ce qui suit nous allons exposer les principes et les règles proposées dans ce dernier. Les auteurs définissent huit principes d'où se dégagent

[1] Cité par Seppälä (2007 : 37), Rahmstrof (1993) énumère trois fonctions de la définition à savoir : « […] les fonctions orientées objet, qui mettent l'accent sur le sens défini, […] les fonctions techniques liées à la communication, à l'organisation des connaissances, etc. donc à ses aspects appliqués, et […] les fonctions métascientifiques liées à l'étude théorique des définitions. »

un certain nombre de règles qui peuvent être considérées comme des lignes directrices, ou des recommandations comme ils le disent, pour la rédaction des définitions terminologiques.

1.1.6. Les principes de la définition terminologique

Ces principes et règles qui régissent la rédaction des définitions terminologique sont exposés dans le document publié par *L'office québécois de la langue française* en 2009 intitulé *La rédaction des définitions terminologiques* sous la direction de Robert Vézina[1].

Elle doit être concise et claire : la concision est un principe qui stipule que la définition « doit aller directement au but et être brève. », (Vézina, 2009 : 12). Il faut éviter les répétitions et les redondances ainsi que les périphrases et les phrase longue et ce en privilégiant les termes qui synthétisent. C'est-à-dire il faut toujours essayer de mentionner les caractères définitoires du concept non pas par des périphrases mais par des termes. En d'autre terme, il faut faire correspondre à chaque caractère un terme et non une phrase. Pour être bref, le rédacteur doit mentionner uniquement ce qui est nécessaire à la compréhension du concept en tenant compte en même temps, en ce qui nous concerne notamment dans notre corpus, du public visé notamment son âge cognitif et ses pré-acquis. Le principe de concision exige que la définition soit plus brève possible en ne mentionnant que les caractères essentiels en utilisant des termes synthétisant les périphrases.

Concernant la clarté, une définition ne doit être ni confuse ni sujet à d'autres interprétations. Pour ce faire, « le sens et la structure de la définition doivent être exempts d'ambiguïtés, et les termes utilisés doivent être non équivoques, […] », note Vézina (2009 : 12).

Elle doit être explicite et adéquate : une définition doit remplir sa fonction d'expliquer le concept en énumérant ses caractères essentiels, et seulement eux[2]. C'est une tache que le rédacteur doit faire avec beaucoup de précision pour que cette définition soit adéquate au concept qu'elle représente. Adéquate veut dire qu'« elle ne s'applique qu'au concept défini et à lui seul. » (Vézina, 2009 : 13). Autrement dit, le principe d'adéquation exige de la définition qu'elle ne désigne qu'un seul concept.

Voyons cet exemple cité par Vézina (2009 : 13) :

[1] https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/terminologie/redaction_def_terminologiques_2009.pdf
[2] Une définition qui mentionne d'autres caractères en plus de ceux qui sont jugés essentiels ne respecte pas le principe de concision.

Cheval : Mammifère de la famille des équidés. X = Y + Z.

Teste de vérification :

Est-ce que tous les X (chevaux) sont des Y (mammifères) qui ont la caractéristiques Z (de la famille des équidés) ? Oui.

Est-ce que tous les Y (mammifères) qui ont les caractéristiques Z (de la famille des équidés) sont des X (chevaux) ? Non (il y a aussi l'âne, le zèbre, etc.) ».

C'est une définition inadéquate car elle ne « représente » pas seulement le défini X (cheval) mais aussi les autres mammifères de la famille des équidés comme l'âne et le zèbre et de ce fait, c'est une définition trop large. Pour la restreindre et la rendre adéquate, il faut ajouter un ou plusieurs caractères qui concernent uniquement le concept en question, le cheval. Comme une définition peut être trop large elle peut être aussi trop étroite. Dans ce cas, elle « exclue indument une partie de l'extension du concept à définir » comme dans le montre cet exemple de Vézina (2009 : 14) :

Piano (musique) : instrument à clavier, formé d'une grande table d'harmonie horizontale soutenue par des pieds, dont les cordes sont frappées par des marteaux.

Selon l'auteur, la définition est inadéquate parce qu'elle s'applique aux pianos à queue mais pas aux pianos droits.

Elle doit se substituer au terme dans le discours : si une définition est adéquate, elle peut, théoriquement, se substituer dans le discours au terme qui désigne le concept. Donc, du principe d'adéquation découle le principe de substitution. D'après Vézina, « pour qu'elle soit acceptable, une définition devrait être **réciproque**, c'est-à-dire que l'équivalence entre le terme et la définition pourra permettre de remplacer théoriquement l'un par l'autre. », (2009 : 14).

Il faut éviter les définitions tautologiques : c'est un principe qui consiste à ne pas paraphraser le terme qui désigne le concept. Voici un exemple de définition tautologique cité par Vézina (2009 : 39) :

remise en état (industrie automobile) : Action de remettre en état ».

Dans cet exemple, les mots qui constituent la définition ne donnent pas d'informations sur le concept désigné par le terme *remise en état*. Cette définition n'est qu'une paraphrase du terme désigné. C'est un défaut à éviter dans la rédaction des définitions terminologiques.

Elle doit être générale et abstraite : une définition d'un concept doit être générale comme le concept est général dans son essence. Pour ce faire, une définition doit éviter de mentionner les

caractères qui ne sont réalisé dans tout les cas. C'est ce qui est appelé « **caractères superfétatoires** ou **accidentels »,** (Vézina, 2009 : 15).

Elle doit être adaptée aux groupes cibles : le rédacteur doit adapter la définition aux lecteurs en prenant en considération leur savoir et leurs besoins et il doit choisir le vocabulaire définitoire qu'il utilise qu'il s'agit de l'incluant ou des caractères. Dans le cas qui nous concerne ici, nous pensons que la différence doit se faire à partir du niveau scolaire des apprenant et leur âge cognitif qui est généralement conditionné ou défini par leur pré-acquis.

Elle doit respecter le principe de prévisibilité : en terminologie, l'ensemble des concepts d'un domaine constituent ce que les terminologues appellent « système conceptuel ». Ainsi, la définition doit refléter ce système de manière claire mais aussi fidèle. Pour ce faire, il y a lieu de jouer sur le choix de l'incluant et des caractères à attribuer à un concept donné. Ainsi pour Vézina :

« Le principe de prévisibilité, […], permet de prévoir la place qu'occupera le concept – ou de refléter la place qu'il occupe- dans un système conceptuel. Ainsi, au moment de choisir un incluant et de déterminer les caractères qui seront attribués à un concept, il faut tenir compte de ceux qui ont été attribués (ou que l'on compte attribuer) aux concepts connexes. […]. », (2009 : 16)

Et de ces principes en découle un ensemble de règles de rédaction des définitions terminologiques en compréhension qui sont regroupées en cinq axes : 1). Les *règles d'ordre général,* 2) Les *règles relatives au domaine et au sous-domaine*, 3) Les *règles relatives au définisseur initial,* 4) Les *règles relatives aux caractères définitoires,* et 5) La *règle relative aux mots complexes et dérivés.*

1.1.7. Les règles de la définition terminologique

Des principes précédents, découlent un certain nombre de règles. Ces règles, ou lignes directrices ou encore conventions, d'après les auteurs du manuel, concernent la définition terminologique. Dans le guide, ces règles sont regroupées sous quatre sous-ensemble « celles qui sont d'ordre général, celle qui portent sur le domaine ou le sous domaine, celle qui sont associées au définisseur initial et enfin celles qui portent sur les caractères définitoires. », (Vézian, 2009 : 16).

Respect des règles d'ordre général : en résumé, les règles que Vézina (2009) qualifie de *règles d'ordre général* sont les règles qui concernent la définition considérée dans son ensemble. C'est-à-dire elles ne concernent pas l'un ou l'autre de ces constituants comme par exemple l'incluant ou les caractères. Ainsi, la définition « ne doit décrire qu'un seul concept » et

« consister en une seule description du concept ». Elle doit avoir « une forme affirmative » sauf dans le cas ou le concept lui même à une valeur négative. L'exemple suivant tiré de Vézina illustre bien ce propos :

« *mot invariable* (linguistique) : Mot qui ne comporte pas de modification de flexion. », (2009 : 18).

Une définition doit « tenir en une seul phrase » comme elle doit « adopter un point de vue neutre ». C'est-à-dire, elle doit être « exempte de tout commentaire subjectif. ». Elle doit être constituée de termes « qui sont considéré comme connus du ou des groupes cible ». Dans le cas d'un dictionnaire, les termes supposés non connus doivent être définis dans le même répertoire. Les exemples, s'ils sont jugés nécessaires, ne doivent pas être insérés dans le corps de la définition « étant donné que ceux-ci risquent de l'alourdir ou d'en atténuer la portée. […]. ». Et enfin, la définition ne doit pas être circulaire. Une définition circulaire est une définition qui, selon Vézina,

« renvoie à un autre concept dont la définition renvoie au concept de départ. Exemple : *Homographique* (géométrie) : Relatif à **l'homographie.** *Homographie* (géométrie) : transformation ponctuelle bijective associée à une fonction **homographique.** », (2009 : 37).

La définition de *homographique* nous renvoie à *homographie* qui nous renvoie à son tour à *homographique*. Il faut éviter les définitions qui créent la circularité avec d'autres définitions.

Respect des règles relatives au domaine et au sous-domaine : la connaissance en générale et les sciences sont organisés en domaines, et les domaines sont organisés à leur tour en sous-domaines. De ce fait, la définition terminologique doit prendre en considération cette organisation. La définition du terme *clavier* sera différente dans le domine de l'informatique où il est considéré comme un « périphérique d'entrée » et dans le domaine des télécommunications où c'est une « partie d'un appareil téléphonique ». On constate que le domaine, ainsi que sous-domaine, influence les chois du définisseur initial et des caractères. Ainsi, pour Vézina (2009 : 20), « dans la description d'un concept […] on doit tenir compte du domaine (et, le cas échéant, du sous-domaine). ». Toutefois, il n'est pas à mentionner dans le corps de la définition parce que, quand il s'agit d'un dictionnaire spécialisé, le domaine est déjà connu, mais le sous domaine peut être mentionné. Même quand il s'agit d'un dictionnaire terminologique qui comporte plusieurs domaines, la mention du domaine et éventuellement du sous domaine, doit prendre place à l'extérieur de la définition. L'idéal c'est avant la définition parce que le domaine aide à comprendre, ou plutôt à avoir une idée préalable sur le concept avant d'entamer la lecture de la définition.

Respect des règles relatives à l'élément générique : premièrement, il y a des recomandations générales sur l'élément générique. L'élément générique d'une définition, dans le domaine de la terminologie, est à choisir en prenant en compte le domaine (ou du sous-domaine) auquel appartient le terme à définir. Par exemple, d'après Vézina (2009 : 20), le terme « *clavier* c'est un *périphérique d'entrée* [dans le domaine de l'informatique], et une *partie d'un appareil téléphonique* [dans le domaine des télécommunications]. ».

De même, le générique doit être de même catégorie grammaticale que le défini : un substantif pour définir un substantif, et un verbe pour définir un verbe. Comme le montre cet exemple tiré de Vézina :

« *borne-fontaine* <gestion et technologie de l'eau> : **Appareil distributeur** d'eau en forme de borne […]. *patiner* <sport> : **Glisser** sur une surface avec des patins[1]. » (2009 : 21).

Toutefois, quand il s'agit de définir un adjectif ou un adverbe, cas rares en terminologie, cette règle ne s'applique pas toujours car dans ce cas on utilise généralement des *faux incluants* comme dans cet exemple tiré de Vézina :

« **Sacré** adj 1. qui a rapport au religieux, au divin […]. » (Larousse, dictionnaire de français : 381). « *sacré* [adj] <médecine> : Qui appartient ou qui se rapporte au sacrum. *Au hasard* [loc. adv.] <statistique> : De manière à effectuer une répartition d'éléments en utilisant l'altération. » (2009 : 21).

Il y a des cas où la définition nécessite l'utilisation de ce qui appelé incluant multiple. Ce qui doit être justifié. Dans ce cas, ce procédé est toléré si un seul élément ne permet pas d'englober le concept à définir ou lorsque cet élément générique est de genre éloigné. Dans ce cas, les deux incluants ne doivent pas être synonymes et, selon Vézina ils

« doivent renvoyer à des **concepts coordonnés** ou du moins connexes, dont l'addition permet d'englober le concept à définir sans toutefois créer de redondance. Il est possible, écrit-il, d'utiliser un double incluant [...] lorsqu'il s'agit clairement d'un même concept qui peut revêtir deux aspects **légèrement différents**. », (2009 : 23).

Ces deux incluant sont, dans la majorité des cas, reliés par ***ou***. Comme dans l'exemple suivant de Vézina :

Diffuseur de livres <édition, appellation de personne> : Personne physique **ou** morale qui assure les fonctions liées à la diffusion de livres. (2009 : 23).

Dans la plupart des cas, ***le terme défini et le définisseur doivent avoir le même nombre.*** Autrement dit, il ne faut pas y avoir de divergence de nombre entre le terme défini et son

[1] Les termes en gras considérés comme des GEN sont de même catégorie grammaticales avec les termes désignés.

définisseur initial. Mais cette règle peut être écartée quand il s'agit de définir un terme au pluriel qui renvoie à un concept singulier. Par exemple :

« *nouvelles* <télévision, radio> : Émission de radio ou de télévision qui résume les événements marquants du jour et qui est généralement diffusée à des heures fixes. », (Vézina, 2009 : 25).

Ou quand il s'agit d'une définition partitive fondée sur une relation tout/partie comme *ensemble de..., famille de...,* etc.

Il est recommandé aussi d'éviter l'utilisation d'un caractère du concept en tant qu'élément générique parce que le définisseur initial a pour rôle de situer le concept dans un système conceptuel, et l'utilisation d'un caractère de ce concept à la place du définisseur initial empêche la définition de jouer ce rôle. Pour pouvoir faire le bon choix du définisseur initial, il faut d'abord choisir un bon type de définition en fonction de l'organisation du système conceptuel dans lequel s'insère le concept à définir. Voici un exemple de définition insatisfaisante :

keffieh <habillement> : **Coiffure** traditionnelle des Bédouins, faite d'un morceau de tissu plié et maintenu sur la tête par un cordon. ». au lieu de : « *keffieh* <habillement> : Morceau de tissu qui constitue la coiffure traditionnelle des Bédouins et que l'on maintient sur la tête au moyen d'un cordon, (Vézina, 2009 : 26).

Toutefois, cette règle peut avoir des exceptions. D'après Vézina (2009 : 26), un ou des éléments contextuels jouant le rôle de complément circonstanciel pourront précéder le définisseur. Par exemple :

« *whip* <politique> : **Dans les pays de tradition parlementaire britannique**[1], député désigné par le chef d'un parti pour assurer la cohésion du groupe ainsi que la discipline et l'assiduité de ses membres). », (Vézina, 2009 : 26).

Enfin, *dans une définition génériquwwe le défini doit être rattaché au genre prochain*[2]**.** Dans ce type de définition, il faut utiliser le genre prochain comme définisseur initial pour éviter de formuler des caractères que ce concept, c'est-à-dire l'incluant, peut comprendre en lui-même. Voici un exemple de définition satisfaisante :

« *Parc de stationnement couvert* <route, urbanisme> : Parc de stationnement qui consiste en un bâtiment ou en une partie de bâtiment, (Vézina, 2009 : 27). ».

Mais, comme la définition doit être adaptée au groupe visé, il y a des cas où on serrait obligés d'utiliser le genre éloigné, comme dans le cas où le genre prochain rend la définition

[1] Souligné par l'auteur. Ce complément circonstanciel est un élément contextuel qu'on trouve seulement dans les pays de tradition parlementaire britannique.

[2] La définition générique est défini par Vézina (2009 : 37) comme une « définition par compréhension qui est composée d'un incluant qui correspond à un genre prochain ou éloigné, suivi du ou des caractères distinguant ce concept des concepts qui lui sont coordonnés. »

trop obscure pour ce groupe. Par exemple, selon Vézina, le terme *aphasie syntaxique* peut y avoir deux définition selon le groupe cible du dictionnaire :

« 1er possibilité : Aphasie caractérisée par un trouble de structuration grammaticale. 2e possibilité : Altération du langage causée par une lésion cérébrale, caractérisée par un trouble de structuration grammaticale. », (2009 : 27).

La première définition est destinée à un public spécialiste qui est censé connaître le terme *aphasie*. La deuxième est destinée à un public plus ou moins initié, qui normalement, ne connaît pas le terme *aphasie* qui est remplacé par : « *altération du langage causée par une lésion cérébrale* ».

Deuxièmement, on parle de mots à éviter au début de la définition. En plus des contraintes relatives à l'élément générique, il est recommandé dans le guide que la définition ne doit pas commencer par un article[1], ni par un adjectif démonstratif, ni par un pronom démonstratif, ni par un adjectif indéfini, ni par un pronom indéfini. Ainsi, selon Vézina :

« au lieu d'écrire, par exemple, *Toute personne qui…*, on écrira *Personne qui …* […] » : *Caractère* <linguistique> : élément de la pensée qui reflète une propriété attribuée à un objet donnée et qui sert à en former et à en délimiter le concept. [Plutôt que : Chacun des éléments de la pensée qui reflète…]. », (2009 : 21) .

Dans le cas où on ressent un risque d'ambiguïté, on peut donner des précisions dans une note.

Comme il est recommandé que les syntagmes comme *espèce de, type de* et *genre de* ne doivent pas précéder l'élément générique parce que ces adjectifs sont considérés, dans une définition, comme des éléments superflus. Dans une relation générique, le concept spécifique, ou le caractère, correspond automatiquement à une classe, c'est-à-dire espèce ou genre, du concept générique comme l'illustre cet exemple :

« *embout cranté* <électricité> : Type d'embout situé à l'extrémité d'un outil adaptable et comportant des carnes et une fente de façon à pouvoir être fixé à un embout universel. », (Vézina, 2009 : 22).

C'est-à-dire, *l'embout cranté* et un ***type** d'embout*. Cependant, il y a des cas où on est vraiment obligé de mentionner ces éléments, c'est lorsque le lien entre l'élément générique et le défini ne paraît pas suffisamment évident ou lorsque l'élément générique ne transmet pas tous les caractères au concept définit. Comme dans :

« *black jack à mains multiples* <loisir> : **Variante du** black jack ou le joueur peut avoir jusqu'à cinq mains simultanément, celles-ci n'étant pas issues de la séparation de paires de cartes, le banquier n'en ayant qu'une. » (Vézina, 2009 : 22).

[1] Ça ne concerne pas tamazight du fait que le nom amazigh ne commence pas par un article.

Une autre faveur, ou plutôt exception, c'est que dans le cas d'une taxonomie il est possible de mentionner ***classe, famille, variété, etc.*** Ce cas est récurrent dans des situations où le défini désigne une unité de signification scientifique d'êtres vivants. Dans ces cas, l'élément générique peut être le nom de cette unité. Pour que la définition permettra de situer le concept dans la classification taxonomique pertinante, le nom doit etre suivi du genre prochain ou d'un genre éloigné comme l'illustre l'exmple suivant tiré de Vézina :

« *anatidés* <zoologie/ornithologie> : **Famille d'oiseaux** aquatiques caractérisés notamment par un plumage dense, un bec aplati et garni de lamelles latérales ainsi que par des pattes courtes et écartées dont les trois doigts antérieurs sont réunis par une membrane.», (2009 : 23).

Enfin, deux autres recomandations à ne pas négliger. La première stipule que le mot défini, ou son synonyme, de doit pas figurer dans la définition, ni au début, ni au milieu, ni à la fin. Il y a des cas où la définition peut comprendre un homonyme ou un polysème du terme défini. Cet homonyme ou polysème doit être un concept distinct du défini et qui a la même désignation que le défini. Comme dans :

« *Motoneige* <loisir, sport> : Activité ou sport consistant à se déplacer à l'aide d'une **motoneige**. » (Vézina, 2009 :24).

Dans le cas de définition des concepts désignés par des termes complexes, un ou plusieurs éléments de ce terme peuvent figurer dans la définition. Mais il faut faire attention de tomber dans la définition tautologique, comme il ne faut pas choisir automatiquement l'élément générique de ce terme comme définisseur initial. Dans ce cas, il faut choisir un incluant qui désigne le concept superordonné le plus adéquat. Cette adéquation est testée selon l'organisation du système conceptuel. Par exemple :

« ***quenouille** à **feuilles** étroites* <botanique> : **Quenouille** pourvue de longues **feuilles** rubanées de 4 à 8 mm de large et dont les épis mâle et femelle, qui composent une inflorescence terminale cylindrique et dense, sont disjoints. » (Vézina, 2009 : 24).

Ici, le terme *quenouille* est le concept superordonné du terme désigné. Souvent dans les termes composés, le premier lexème sert d'élément générique dans une définition. Concernant toujours les exceptions à la règle, Vézina (2009 : 24), note qu'il y a des cas où on ne peut pas éviter la mention d'un verbe, d'un adjectif ou d'un adverbe qui dérive du terme défini.

La deuxième recommandation concerne le type de définition à choisir. En terminologie on a affaire à des concepts, donc l'énoncé définitoire doit décrire le concept et non le signe linguistique qui le désigne. De ce fait, il faut éviter la définition métalinguistique.

Concrètement, il faut éviter les tournures comme : *Terme qui désigne, Nom donné à, Verbe qui signifie*. Voici un exemple de définition métalinguistique :

Élément incorporel <économie politique et sociale> : Terme qui désigne certaines dépenses que l'administration fiscale interdisant au contribuable de déduire dans la détermination des impôts à payer, (Vézina, 2009 : 25).

Cependant, dans le cas des adjectifs qualificatifs, notamment ceux qui qualifie des objets restreints, la définition métalinguistique n'est pas évitable. Cette définition peut débuter par des définisseurs tels que *Qualifie le* et *Se dit de*. Par exemple :

aboratif <pharmacologie> : **Qualifie une** substance ou une manœuvre susceptible de provoquer l'avortement. [Ou] *gravide* <zootechnie> : **Se dit d'**une femelle en gestation.

Toutefois, Vézina (2009 : 26) préfère, quand cela est possible, le recours à des définisseurs initiaux tel que « *Qui, Relatif à, Apte à, Propre à, Destiné à,* » car ces derniers, note-t-il, permettent au rédacteur de respecter le principe de substitution du fait qu'il peut définir le concept sans recourir à une tournure métalinguistique. Comme dans les exemples suivants :

mésopélagique <océanographie> : **Relatif à** la zone sous-marine comprise entre 200 m et 1000 m de profondeur. [Ou] *aviaire* <zoologie> : **Qui concerne ou caractérise** les oiseaux. *minimaliste* <art> : **Propre à** une école de peinture qui réduit au minimum les éléments d'un tableau et pour qui l'œuvre est un objet structuré. », (Vézina, 2009 : 26)

Respect des règles relatives aux caractères définitoires : premièrement, il est recommandé *d'éviter quelques caractères* parce que l'élément générique porte toujours quelques éléments de compréhension. Il est donc à choisir les caractères à insérer dans la définition en fonction de cet élément générique et ce pour éviter de (re)dire ce qui est déjà dit. Ainsi, « une définition ne doit pas comporter de caractères qui sont déjà énoncés de façon implicite dans l'incluant. […]. ». Une définition insatisfaisante peut se présenter de cette façon :

« *Épeautre* <botanique> : Variété de blé de famille des graminées, aux épillets espacés et aux grains adhérant fortement à la balle. [Écrire plutôt : Variété de blé aux épillets espacés…, étant donné que *blé* est défini par : « Plante **de la famille des graminées** du genre *Triticum*. »]», (Vézina, 2009 : 27).

Toutefois, dans certaines situations on ne peut pas éviter la répétition des caractères qui sont dans la compréhension de l'élément générique. Dans ce cas, il faut essayer de formuler la définition de manière qui permet d'éviter d'exprimer deux fois le même caractère « soit en changeant la perspective de l'analyse, soit en recourant à un mot d'extension différente, […]. ». Comme dans ce qui suit :

« Version perfectible : *banc* <mobilier> : Siège peu ou pas rembourré, à assise longue et étroite, sur lequel plusieurs personnes peuvent s'asseoir ensemble. Version plus satisfaisante : *banc* <mobilier> : Siège peu ou pas rembourré, à assise longue et étroite, comportant plusieurs places. [Puisque le terme *siège* est défini par : « Meuble

conçu **pour s'y asseoir** », il faut tenter d'éviter de préciser que le banc est un siège sur lequel on peut s'asseoir.]», (Vézina, 2009 : 27-28).

Puis il faut *éviter de mentionner un caractère plus d'une fois*. Pratiquement, il faut éviter d'employer les tournures comme *c'est-à-dire, à savoir, en l'occurrence*, ou la conjonction *soit* parce qu'elles servent à introduire une équivalence de sens ou une explication. Comme dans :

« *Encre magnétique* <informatique> : Encre qui contient des particules de matériau magnétique en suspension, de sorte que les caractères écrits avec cette encre puissent être lus par un appareil de reconnaissance automatique, en l'occurrence un lecteur de caractères magnétique. » (Vézina, 2009 : 28).

Ensuite, il faut *éviter de renfermer les caractères essentiels* dans des parenthèses qui sont, en principe, utilisées pour énoncer, dans une phrase, des éléments qu'on ne juge pas indispensables pour la compréhension. Il y a des occasions, comme le note Vézina (2009 : 29), où les « parenthèses peuvent être utilisées pour clarifier un passage sujet à interprétation, certains termes polysémiques ou ambigus, des termes désignant des unités de mesure non métriques, ou pour mieux situer un concept dans un réseau conceptuel. ».

Et on peut aussi les utiliser, ajoute-t-il, « lorsque l'on veut souligner que l'élément entre parenthèse ne se situe pas sur le même plan que le reste de la définition. ». Dans ces cas, il faut les utiliser d'une façon à ne pas renfermer l'un des caractères essentiels.

Enfin, *il ne faut mentionner que les caractères essentiels d'un concept*. Cette règle nous aide à éviter de mentionner les caractères superfétatoires ou accidentels d'un concept qui sont généralement introduits par les adverbes tels que *occasionnellement, parfois, quelquefois,* etc. qui ne sont pas des caractères constants et universels. Toutefois, cette règle peut avoir des exceptions où, en fonction du groupe cible de la définition, on peut garder un caractère non essentiel « si l'on considère qu'il apporte un renseignement utile et important *pour ce public* ». Ainsi, quelques adverbes tel que *généralement, souvent,* etc. peuvent être utilisés dans le cas où « ils servent à introduire un ou des caractères qui sont présents dans la majorité des cas. […]. », (Vézina, 2009 : 32)

Il y a aussi des choses qu'on ne doit pas oublier. Premièrement, il ne faut pas oublier de *mentionner tous les caractères essentiels* d'un concept. Pour qu'une définition soit comprise, elle doit comporter tous les caractères essentiels à la compréhension du terme désigné. Par exemple, il faut éviter des formulations ouvertes qui se terminent par *etc.* il donc recommandé *d'énoncer les caractères pertinents à tout moment*. Ainsi, selon Vézina

« la définition ne doit pas énoncer de caractères qui pourraient devenir rapidement désuets ou qui correspondent à des caractéristiques « stéréotypiques » qui ne s'appliquent pas à tous les objets constituant la classe désignée par

le terme défini. […]. Comme dans : *Dessin cachemire* <textile> : Motif en forme de gouttes et de feuilles stylisées, très populaire, utilisé pour les cravates d'homme et les vêtements de femme.», (2009 : 29).

Les caractères stéréotypiques, soulignés dans cet exemple, peuvent être mentionnés en note à l'extérieur de la définition. Ensuite, il recommandé de *mentionner les caractères intrinsèques dans la définition des concepts rattachés à des objets*. Ces *caractères intrinsèques* peuvent être : la constitution, la forme, les dimensions, etc. Et les *caractères extrinsèques* peuvent être : l'emplacement, la fonction, etc. Voici un exemple de définition insatisfaisante qui ne mentionne que des caractères extrinsèques :

« *Machine à écrire* <bureau> : Machine permettant de remplacer l'écriture manuscrite par une écriture gravée, comme en typographie[1]. » (Vézina, 2009 : 30).

Cette définition est insatisfaisante parce qu'elle ne mentionne que les *caractères intrinsèques* en donnant la fonction de la machine à écrire sans dire ce qui la distingue des autres machines qui peuvent remplir la même fonction. Pour palier cette ambigüité, le rédacteur doit mentionner quelques caractères intrinsèques comme la constitution, la forme, etc. Toutefois, toujours selon Vézina :

« dans le cas des concepts qui désignent des créations humaines (machines, produits, procédés, véhicules, etc.) – […] –, il est préférable de mentionner à la fois des caractères intrinsèques et des caractères extrinsèque de manière à éclairer le lecteur sur l'utilisation, la raison d'être de telles créations. », (2009 : 30).

Enfin, dans un grand nombre de cas, les caractères intrinsèques. Concernant les caractères intrinsèques (constitution, forme, dimensions, etc.) et les caractères extrinsèques (emplacement, fonction, etc.), il est recommandé de mentionner les caractères intrinsèques avant les autres. Comme dans dans cet exemple tiré de Vézina :

Bouteur <matériel de terrassement> : Engin de terrassement constitué par un tracteur à chenilles ou à pneus équipé à l'avant d'une lame, servant à pousser des terres ou d'autres matériaux, (2009 : 31)**.**

Toutefois**,** il y a des exceptions à cette règle « notamment dans le cas de la définition d'un concept relatif à la zoologie ou à la botanique […] » où il est préférable, ajoute-t-il, de mentionner les caractères extrinsèques au début de la définition, comme « la provenance ou la distribution géographique », (Vézina, 2009 : 31).

Respect de la règle relative aux mots complexes ou dérivés : Vézina note que la définition des mots complexes (composés ou dérivés) doit comporter « le ou les caractères distinctifs correspondant à l'élément ou aux éléments spécifiques exprimés par des composants du terme en question. », (2009 : 32). Et pour bien illustrer cette règle il cite l'exemple de *quenouille à*

[1] Cet exemple est suivi de la remarque suivante : « Cette définition ne permet pas d'avoir une idée suffisamment précise de ce qu'est une machine à écrire ni de la distinguer d'autres appareils servant à imprimer du texte ».

feuilles larges sur lequel il dit que la définition doit comporter « un caractère distinctif relatif à la dimension des feuilles puisque ce caractère permet de distinguer la plante en question de la *quenouille à feuille étroite*. »

Ces principes et ces règles vont nous permettre de dégager les caractéristiques des définitions-explications de notre corpus. Autrement dit, nous allons confronter notre corpus à ces principes et règles pour voire ses caractéristiques, voire ces limites. Car, comme le note Vézina, « en cernant bien les concepts, on est plus en mesure de les circonscrire, de les assimiler, de les situer dans un système conceptuel et ainsi de dégager un panorama plus clair, voire plus complet, du domaine étudié. », (2009 : 34).

Et c'est notre objectif dans le présent travail, c'est-à-dire nous voulons voir si ces concepts de la grammaire contenus dans les manuels scolaires et dans les fiche de cours des enseignants, sont bien cerné et bien définis afin de les assimiler par le public cible, en c'est-à-dire les apprenants. En plus, la bonne définition ne permet pas seulement une bonne assimilation, mais une vue d'ensemble claire du domaine en question.

2. Le métalangage

2.1. Liminaires sur le métalangage

De manière générale, le métalangage est le langage qui parle d'un autre langage mais qui, en principe, n'a pas les mêmes caractéristiques que le langage dont il parle. Pour dire simple, selon Dubois et *al*. (1999 : 301) le métalangage « […] est une langue artificielle servant à décrire une langue naturelle ». Les auterurs précise que ces mots, dans cette fonction, n'ont qu'une seule acception et ils suivent les règles syntaxiques de la langue qu'ils décrivent.

De son coté, Swiggers (2010 : 12), entend par métalangage « […] la terminologie et le vocabulaire, étudiés en rapport avec leur champ d'applicabilité et leur fonctionnement syntaxique, qui sont mis en œuvre, dans l'étude d'un champ d'objets spécifique, par un auteur, par une école, par une (sous-) discipline, etc. […] ». Là aussi l'auteur sous-endend que ce vocabulaire n'est autre que celui de la langue étudié mais qui est pris par rapport à un champ bien précis.

Ainsi, le métalangage, est cette capacité qu'a l'être humain de parler de son instrument de communication qui est la langue. C'est dans cette optique que Maingueneau (1996 : 13) écrit ce qui suit :

« L'aptitude à parler de la langue n'est pas réservé au linguiste. Tous les sujets parlants ont une **conscience épilinguistique** […], ils exercent une activité métalinguistique plus ou moins inconsciente qui ne fait pas l'objet d'un système de représentation explicite et rigoureux et se manifeste de multiples manière : aptitude à distinguer des noms ou des verbes, à faire des jeux de mots […], des rimes, à citer d'autres paroles, à commenter sa propre parole […], etc. », (1996 : 13).

Mais ce qui est remarquable c'est que ces définitions sont directement liées au domaine de la linguistique. En revanche, il faut noter que le métalangage, avant d'intéresser les linguistes, a d'abord intéressé notamment les logiciens et les sémioticiens[1]. Dans le domaine linguistique, le métalangage devient visible dans le discours sur la langue. Concrètement il est un langage codifié, c'est un système qui permet de décrire le langage naturel. Théoriquement toutes les langues possèdent la compétence métalinguistique, c'est-à-dire la capacité de parler d'elle-même ou des autres langues naturelles comme elle possède la capacité de parler de la réalité du monde. De ce fait, Rey-Debove précise que

« la compétence linguistique permet de produire des phrases acceptables sur le monde, la compétence métalinguistique, de produire des phrases acceptables sur la langue, notamment celles qui affirment que les phrases sur le monde sont ou non acceptables. », (1978 : 21).

Dans le domaine de la linguistique, on peut dire que le terme métalangage s'est marié au terme lexicographie notamment dans l'étude de l'article du dictionnaire où la définition occupe la place la plus importante. Nous pouvons dire que les études sur le métalangage dans le domaine de la linguistique sont entamées par la lexicographie d'aiulleur c'est ce qui a amené Josette Rey-Debove à étudier le « métalangage naturel non formalisé » et a l'integrer dans le domaine de la linguistique, (Rey-Debove, 1993 : 79)

Rey-Debove (1978 : 22-23), distingue deux modes de métalangage. Le premier c'est le discours des usagers de la langue. Il est appelé « mode courant ». C'est un métalangage « confus » et de moindre « conscience métalinguistique » sur le plans formel et sémantique parce que l'énonciateur ne se sente pas dans la situation de produire un discours scientifique. C'est les différentes situations de communication qui exigent cette pratique, et le locuteur ne fait que mettre en oevre sa capacité naturelle de produire un discours sur cet instrument de communication.

Le deuxième, est le mode scientifique-didactique. C'est le discours du linguiste en premier lieu qui produit un discours sur la langue d'une manière bien pensée. Nous pouvons aussi associer à ce discours toutes les productions métalinguistiques produites dans des situations d'apprentissage de la langue, en classe de langue, par les apprenats ainsi que par

[1] *Cf*. Rey-Debove (1978)

l'enseignant. Ce métalangage exige généralement un certain degré de formatisation. Il est donc à moitié naturel et à moitié formalisé.

Donc le métalangage est un langage qui a pour thème le langage lui-même. Métalangage courant ou formalisé, cela ne change rien en fait dans sa nature. C'est un langage qui parle du langage. A ce propos, Rey-Debove écrit ce qui suit :

« On appelle *métalangue* (ou *métalangage*) tout discours, orale ou écrit, qui a pour thème le langage, c'est-à-dire dont le signifié dénotatif est le langage lui-même et ce qu'on en dit. Ce discours (qui s'oppose au langage primaire) met en œuvre un lexique métalinguistique (par exemple les mots *dire*, *signature*, *alphabétique*, *verbalement*) dont une partie, la terminologie linguistique, appartient au langage des spécialistes (par ex. les mots *lemmatiser*, *morphème*, *élidé*, *phonétiquement*). », (1978 : 305).

De ce fait, quand l'acte est dirigé vers la langue elle-même, la définition et/ou l'explication sont des actes métalinguistiques. Définir et/ou expliquer c'est produire du métalangage qui est le moyen que nous donne la langue pour faire un discours sur la langue : définir des mots de la langue générale, des termes des domaines bien précis, etc. Ajoutons à cela que le métalangage ne parle pas de la langue à laquelle il appartient seulement mais il a le pouvoir de parler de toutes les langues du monde, qu'elles soient naturelles ou artificielles précise Rey-Debove (1978 : 04). En fait, c'est cette fonction métalinguistique qui nous permet de parler de la langue et de son fonctionnement. Autrement dit, c'est elle qui permet de définir et d'expliquer le fonctionnement de notre instrument de communication le plus important parmi les autres. La langue possède donc ce pouvoir magique de parler de tout, même d'elle. Selon Benveniste (1974 : 65), c'est « de là [que] provient son pouvoir majeur, celui de créer un deuxième niveau d'énonciation, où il devient possible de tenir des propos signifiants sur la signifiance. »

2.1.1. La langue et ses mots

Les mots de la langue, selon Rey-Debove, peuvent être répartis en trois catégories. Il y a ceux qui nous parlent des choses (les noms) et des actions (les verbes). Ces mots expriment des réalités extralinguistiques, c'est-à-dire la réalité qui est extérieure au langage, ce sont des « mots mondais », comme *montagne*, *maison*, *sortir*, *manger*, etc. Il y a des mots qui nous parlent du langage ou de la langue elle-même, ce sont des « mots métalinguistiques », comme *verbe*, *nom*, *adjectif*, *préposition*, *proposition*, etc. A ces deux catégories précédentes s'ajoute une troisième des « mots neutres » qui comporte les mots

« qui s'intègrent indifféremment à l'un ou à l'autre, comme *il*, *que*, *sur*, *forme*, *grand*, *vite*, etc. Ce sont des mots de haute fréquence, à contenu pauvre, qui sont polyvalents ou athématiques. Ils représentent toutes les catégories grammaticales, et spécialement les mots grammaticaux (hautes fréquences) qui, dans leur généralité, sont indifférents aux domaines sémantiques dans lesquels ils fonctionnent. », (1978 : 26).

Il y a donc trois choses à distinguer dans le lexique d'une langue : le lexique mondain qui nous informe sur le monde et qui appartient au langage-objet, un lexique qui parle du premier lexique, c'est-à-dire un métalexique ou un métalangage qui nous renseigne sur lexique mondain, et enfin, un lexique neutre qui peut être mondain ou métalinguistique, selon les contextes de son utilisation.

2.1.2. La manifestation du métalangage

Où et comment ce métalangage se manifeste-t-il dans la réalité ? Comment est-il réalisé concrètement ? Manifestement, pour être plus simple, nous pouvons dire que le métalangage se manifeste dans des situations de communication quand quelqu'un essaye de « re-dire », généralement[1] avec plus d'un mot, ce qui est dit par un seul mot, et supposé non compris par l'autre. Et cela se fait par la délimitation du ou des sens d'un mot. Autrement dit, c'est par la définition de ces mots qu'on emploie quand on parle et que notre interlocuteur ne comprenne pas. C'est par leur explication ; explication du sens, explication de l'emploie des mots de la langue de tous les jours ou des langues des domaines spécialisés.

Ce fait est constatable dans la vie quotidienne, dans des situations les plus naturelles de communication. Le métalangage se manifeste aussi dans des ouvrages, notamment dans les dictionnaires, mais aussi dans d'autres livres qui traitent de la langue. Le meilleur exemple à donner dans ce cas c'est les livres de linguistique. Ainsi que dans les situations d'enseignement-apprentissage des langues, naturelles ou spécialisées. Bref, dans toutes les situations formelles ou informelles dans lesquelles on est mis devant le fait de parler de la langue en utilisant la langue.

2.1.3. Les niveaux du métalangage

Si nous considérons la langue naturelle comme un langage du premier niveau, le métalangage quant à lui est un langage du deuxième niveau. C'est un langage outil, ou « descriptif », qui parle d'un « langage-objet » qui est la langue naturelle. Par exemple, dans le domaine de la linguistique, qui est une science qui étudie la langue, le métalangage c'est cette linguistique même. Car cette linguistique emploie un langage élaboré, c'est-à-dire une terminologie, comme par exemple la terminologie grammaticale, pour parler de la langue. Donc la linguistique occupe le deuxième niveau[2]. Le langage qui parle de cette terminologie de la linguistique est un métalangage de troisième niveau, ce sont les définitions de ces termes de la grammaire par

[1] Si la définition des dictionnaires est un métalangage, la définition par synonyme n'exige qu'un seul synonyme.
[2] A ce propos, voir Dourari (2015 : 16-18)

exemple, c'est-à-dire un méta-métalangage ou un langage tertiaire. C'est un métalangage « méthodologique » ou « théorique ». De ce fait, pour étudier ces définitions des concepts de la grammaire, par exemple, il faut développer un métalangage qui parle du métamétalangage, un métalangage « épistémologique », c'est-à-dire un langage quaternaire. A propos de ces différents niveaux, Dourari (2015 : 18) parle de quatre plans de représentation : le plan du langage-objet se situe au premier niveau ; celui du métalangage descriptif au deuxième niveau ; celui du métalangage méthodologique (au lieu de définitions des concepts descriptifs), au troisième niveau ; et celui épistémologique au quatrième. Ainsi, la linguistique, qui est une science descriptive, est un métalangage descriptif qui occupe le deuxième niveau dans la hiérarchie des langages.

En ce sens, nous comprenons qu'il y a une hiérarchie des langues. Le métalangage parle du langage, le métamétalangage parle du métalangage, etc. Selon Rey-Debove (1978 : 42), les logociens et les sémanticiens admettent que la « hiérarchie des langues *n, n + 1, n + 2, n + n* est théoriquement infinie. Néanmoins, ni les uns ni les autres ne se sont intéressés à la description des langages supérieurs au métalangage *n + 1*. ».

Nous comprenons dès lors qu'un langage *n + 2* qui parle du métalangage *n + 1* est envisageable, c'est « […] un langage tertiaire ou métamétalangage […]. ». Comme par exemple l'ouvrage de Rey-Debove sur le métalangage. Mais « […] aussi une histoire de la linguistique, une critique des théories linguistiques actuelles ou d'un dictionnaire de langue, etc. », (Rey-Debove, 1978 : 42). Les définitions-explications des termes de la linguistique sont aussi de ce type. Du même qu'un langage quaternaire peut être envisagé, comme une étude critique de l'ouvrage de Rey-Debove sur le métalangage, ou une étude sur les définitions des concepts de la linguistique, ou précisément ceux de la grammaire comme il est question dans la présente étude.[1].

De ce fait, notre langage que nous allons développer dans la présente étude à propos des définitions-explications des concepts de la grammaire est un langage quaternaire. Il est au quatrième niveau et il sera un métalangage épistémologique que nous allons construire en empruntons des concepts à différentes disciplines à savoir la linguistique, notamment la

[1] Et le jury de la présente étude développera à son tour un langage « quinquénaire ». D'après Rey-Debove (1978 : 42-43), au-delà du langage quaternaire, « nous pouvons théoriquement imaginer d'autre langage mais l'intuition de leur objet s'affaiblit. Dire qu'à partir du troisième niveau de la hiérarchie des langages se situe le discours épistémologique, c'est restreindre cette hiérarchie à une succession de langages scientifiques (axiomatisés et formalisés) qui se signifie l'un l'autre, et perdent la plupart des caractères des langues naturels. Et on voit mal ce que représenteraient les niveaux supérieurs au troisième. ». Or, le discours du jury de cette thèse est d'une importance capitale.

lexicologie/lexicographie et la terminologie/terminographie, ainsi que la didactique générale, notamment la didactique des langues.

2.1.4. Le Rôle et la fonction du métalangage

Le métalangage, en tant que langage qui nous parle d'un des plus complexes des moyens de communication qui est la langue son rôle est définit d'avance. Comme la langue nous transmis les connaissances sur le monde, le métalangage quant à lui nous transmet des connaissances sur cette langue elle-même. Selon Auger (1997 : 28), le métalangage « considéré en tant que *langue naturelle utilisée pour décrire une langue naturelle,* est à la base de la transmission du savoir, des connaissances. ». De ce fait, le métalangage est le seul mécanisme qui peut nous transmettre des connaissances sur notre système linguistique comme ce dernier nous transmet des connaissances sur le monde.

La fonction *métalinguistique* de la langue renvoie au code[1]. Selon Klinkenberg (1996 : 55), cette fonction « […] intervient lorsqu'un langage sert à parler du langage, ou, pour le dire d'une manière plus générale, lorsque des signes servent à désigner d'autres signes (et donc souvent à les expliquer, les interpréter). ». Cette fonction métalinguistique peut être représentée notamment par les définitions des dictionnaires, les livres de linguistique mais aussi par les précisions terminologiques données au cours de la conversation quand le message est centré sur le code. Dans ce cas précis, le locuteur est devant la situation de parler de la langue par la langue elle-même. C'est ce qui explique l'existence de la définition en dehors des dictionnaires : la définition naturelle. Ainsi, la fonction métalinguistique, précise Rey-Debove (1978 : 01), c'est « […] à la fois une prise en charge par le langage de la description des langues, et une autorégulation des systèmes d'expression et de communication d'une langue. ». C'est cette fonction qui a permis l'existence du discours sur la langue, et de ce fait l'existence de la science linguistique.

[1] Pour les fonctionnalistes, la fonction principale de la langue est la communication. Le mérite revient l'éminent linguiste Jakobson qui a élaboré le fameux schéma de la communication dans lequel il a repéré et expliqué les six éléments importants impliqués dans n'importe quel acte de communication. Ce dernier suppose la présence de six facteur interdépendants : l'*émetteur* et le *récepteur*, le premier s'exprime et le deuxième reçoit l'information ; le *référent*, c'est la chose dont on parle ; le *message* est constitué de l'information ou des informations concernant le référent ; le *canal*, c'est le moyen qui va contenir l'information sur le référent, et enfin le *code*, c'est la langue. Chaque facteur remplie une fonction. La fonction *expressive* ou *émotive* et la fonction *conative* ou *impressive* renvoient respectivement à l'émetteur et au récepteur. La fonction *référentielle* renvoie au référent. La fonction *poétique* renvoie au message. La fonction *phatique* ou de *contacte* renvoie au canal. Et, en fin, la fonction *métalinguistique* renvoie au code.

2.1.5. Les mots métalinguistiques

Selon Rey-Debove, le mot métalinguistique « […] est un mot qui est destiné à parler du langage (ex. adjectif), ou un mot polysémique qui, dans un de ses sens, parle du langage (ex. articuler). », (1978 : 29). Dans la langue couratnte, c'est-à-dire la langue objet, les mots lexicaux sont plus nombreux que les mots grammaticaux. Et dans le lexique, les noms sont plus nombreux que les autres catégories grammaticales. Dans le domaine du métalangage, écrit Rey-Debove, « les noms métalinguistiques, comme partie de discours, sont les plus nombreux par rapport aux autres catégories grammaticales, […]. », (1978 : 35). C'est leur nombre élevé qui permet de rendre simple la réalité complexe de la langue et de la décrire d'une manière bien précise et objective. Autrement dit, d'une manière scientifique.

2.1.6. Morphologie et sémantisme des mots métalinguistiques

Rey-Debove (1978 : 32) distingue quatre types de compositions concernant les mots métalinguistiques. Ainsi, un mot métalinguistique est composé soit[1] :

- De plusieurs morphèmes qui sont tous métalinguistiques. Par exemple : *francophone*, qui parle (*-phone*) le français (*franco*),

- De plusieurs morphèmes, métalinguistiques et neutres. Par exemple : *parleur*, celui qui (*-eur*) parle (*parl-*),
- De plusieurs morphèmes, autonyme et neutre. Comme : *tutoyer*, ou
- De plusieurs morphèmes, tous neutres. Comme dans *antéposition*, qui veut dire situation (d'un élément linguistique) placé (*position*) devant (*anté-*) un autre.

Concernat leur sémantisme, puisque les mots métalinguistiques sont une partie prenante du lexique de la langue, leur étude n'est pas moins intéressante que l'étude du lexique mondain. Leur sémantisme est assez riche que tout les mots de la langue. « Le mot métalinguistique a un sémantisme langagier illimité. ». Mais la caractéristique typique de ces mots c'est qu'ils « enfermaient tous en leur signifié la notion du langage à quelque titre que ce soit, […]. » précise Rey-Debove (1978 : 30). De ce fait, leur analyse doit prendre en considération la présence, implicite ou explicite, de la notion du langage dans leur définition.

[1] Les exemples sont de Rey-Debove (1978).

2.1.7. Quelques noms métalinguistiques

Les noms métalinguistiques sont des noms qui parlent de la langue ou d'une réalité langagière. Nous allons citer uniquement ceux qui sont en relation avec notre travail. Nous avons « les nom d'unités minima » comme les noms de lettres « qui, dans les langues alphabétiques, sont, pour la plupart, des noms métalinguistiques issus des noms autonymes lexicalisés (*a* → un *a*). ».

Nous avons aussi ce que Rey-Debove (1978 : 46) appelle « noms d'unités graphiques non littérales » qui englobent les « signes de ponctuation » et « les signes non langagiers ». Elle dit des premiers que, malgré qu'ils ne sont pas littérales, ils possèdent « un signe métalinguistique qui est un signe verbal (lettres et phonèmes) ; /( )/ se dit *parenthèse*, / : / se dit *deux points*, etc. » et que les grammairiens « caractérisent généralement la fonction de ces signes par des phrase de type « il indique que l'on doit… ». C'est-à-dire qu'ils les considèrent comme des signaux, plutôt comme des symboles. De plus cette indication a un contenu métalinguistique : [par exemple] « Le point marque la fin d'une phrase et indique que l'on doit faire descendre l'intonation et marquer un arrêt. » […] ». Ajoutons à cela le fait que les noms de ces signes appartiennent au métalangage.

En plus de ces signes de ponctuation, nous avons les signes non langagiers, qui sont des signes conventionnels comme /+/, /=/, /→/, etc. qu'on trouve dans les textes et qui jouent un rôle non négligeable dans la compréhension de ces textes. De ce fait, il faut tenir compte d'eux dans la lecture.

2.1.8. Verbes métalinguistiques et les relations

Selon Rey-Debove (1978 : 180), il y a deux types de phrases métalinguistiques qu'on peut construire avec les verbes métalinguistiques. Les verbes métalinuistiques permettent d construire de types essentiels de phrases : « celles qui expriment la relation entre les signes et les choses, et celles qui expriment la relation entre les signes et les personnes. ». Mais pour que ces verbes remplissent la fonction métalinguistique ils doivent parler du langage lui-même. Autrement dit, ils doivent parler du signe dans le système linguistique. Donc, en ajoutons cette troisième relation on peut concevoir les trois relations suivantes :

a- Relations signes-choses : c'est la relation qu'il y a entre les signes linguistiques et ce qu'ils désignent. Donc, ces relations entre signes et choses font communiquer, selon Rey-Debove (1978 : 180), « […] le monde et la langue ». Les signes dans ce cas, ne parlent pas du système interne de la langue, mais de la langue en relation avec le monde extérieur.

b- Relations signes-personnes : ce sont les relations entre signes et personnes. On les reconnait essentiellement par le fait qu'elles ont, selon Rey-Debove (1978 : 197) « pour sujet un nom de personne et pour complément un mot métalinguistique ». Par exemple : P dit une phrase (: « *Je pars* »), P conjugue un verbe (*partir*), P prononce mal ce mot (*chitine*), etc. Cette relation peut aussi faire intervenir un troisième terme non métalinguistique, soit un autre nom de personne, soit un nom de chose comme dans : P dit « X » à Q ou P appelle *X* un Y ».

c- Relations signes-signes : selon Rey-Debove (1978 : 189), la relation entre signe et signe, c'est-à-dire quand la langue parle de la langue elle-même, est rendu par le verbe *signifier*, en langue française, ou ses équivalents dans d'autre langue : X signifie Y ou X vouloir dire Y. Cette relation « est susceptible de parler des mots de toutes les catégories grammaticales, […]. ». Par ailleurs, la relation signe-signe qui est un système intralinguistique n'est pas spéciale au verbe *signifier.* Ainsi, « tout verbe exprimant une relation entre signes, c'est-à-dire entièrement situé dans le métalangage, développe ce système. Par exemple *se dire* (X se dit Y en anglais).

2.1.9. Les phrases métalinguistiques

Une phrase métalinguistique n'est pas reconnaissable dans sa structure syntaxique mais dans les éléments qui la composent. Pour qu'une phrase quelconque soit qualifiée de métalinguistique elle doit comporter au mois un mot métalinguistique. De ce fait, Rey-Debove note que (1978 : 169) précise que la phrase métalinguistique est reconnaissable par la présence « d'un mot du lexique métalinguistique ou d'un autonyme ; [et de ce fait], aucune phrase métalinguistique n'est formée uniquement de mots mondains ou neutres. ». La phrase métalinguistique peut avoir comme objet à décrire soit le signe total, et dans ce cas le signifiant et le signifié sont indissociable, soit le signifiant seul ou le signifié seul.

Toujours selon Rey-Debove (1978 : 171), ces prédicats sont considérés comme parlant du signe total s'ils « classent un objet ou un signe » et ils représentent « l'incluant définitionnel, qui n'a rien à voir avec l'expression des parties de l'objet défini. ». Comme dans ces exemples[1] : *Jamais* est un adverbe, *L'adverbe* est un mot ou *Je pars demain* est une phrase. Les prédicats qui donnent l'importance à une partie du signe qui est le signifiant sont du type : « /*Boston* a six lettres/, /*Diplomate* rime avec *patate*/ ou /*Pié* est devenu *pied* sous l'influence du latin/, […] ». Toutefois, bien que l'accent est mis sur le signifiant, le signifié quant à lui n'est pas « forcément écarté, ni inconnu, bien que non sensible dans la parole ou le texte. ». Lorsque

[1] Ces exemples sont de Rey-Debove (1978).

l'accent est mis sur le signifié, nous avons affaire à des prédicats ou à des phrases métalinguistique du type : « /*Libraire* signifie « Personne qui vend des livres »/, /*Libraire* se dit *bookseller* en anglais/, /*Eye-doctor* et *oculist* ont le même sens, sont synonymes, sont substituables/, / […]/, ou /*Blanc* est l'opposé de *noir*/, […]. ». Dans ces exemples, l'importance est donnée au signifié, mais nous ne pouvons pas écarter ou ignorer le signifiant puisqu'il est sensible dans la parole ou dans le texte.

2.1.10. Métalangage de la linguistique

Il est bien clair que le langage qui parle de la langue est un métalangage. Cependant, ce langage est un langage « construit » ou élaboré. Pour l'étudier, il nous faut un langage « superposé » ou un méta-métalangage « qui lui-même présuppose un (des) méta-méta-métalangage(s) (qui sert de cadre constructif/évaluatif/translatif, etc.) », (Swiggers, 2010 : 09-10).

Dans le même ordre d'idée, Greimas note que l'existence des définitions constituées signifie que le métalangage peut constituer un objet d'étude. Pour ce faire, il faut élaborer un métalangage supérieur, ce qui veut dire *un méta-métalangage*.

« Mais l'existence d'un corps de définitions ne peut signifier qu'une chose, à savoir que le métalangage lui-même a été préalablement posé comme langage-objet et étudié à un niveau hiérarchique supérieur. Ainsi, pour que le métalangage sémantique […] puisse être considéré comme « scientifique », il faut que les termes qui le constituent soient préalablement définis et confrontés. La définition d'un métalangage scientifique pose donc comme condition, et présuppose, par conséquent, l'existence d'un *méta-métalangage*, ou langage tertiaire ; mais on s'aperçoit vite que celui-ci n'aura pas raison d'être s'il n'est pas destiné à analyser le métalangage déjà donné. », (1966 : 14-15).

Effectivement, les définitions sont la réalisation du langage qui peut sans aucun problème théorique ou méthodologique constituer un objet d'étude. La seule exigence est l'existence d'un langage suérieur qui va le contenir, comme lui il contient le langage mondain. Il faut donc un méta-métalangage qui va décrire le métalangage.

2.2. Le métalangage à l'école

En classe de langue, il faut faire la différence entre l'activité métalinguistique, c'est-à-dire la réflexion sur la langue qui est une activité cognitive consciente, et le répertoire terminologique, ou le métalangage, par lequel cette activité se manifeste. Selon Reuter et *al*. (2011 : 127), les notions de métalangage et activité métalinguistique, qui ne sont pas des notions de la didactique, « intéressent toutes les didactiques en ce qu'elles sont concernées par une réflexion sur les usages du langage et de la langue dans l'enseignement et les apprentissages scolaires. ». Ainsi, la question du métalangage intéresse les didacticiens pour quatre raisons que nous allons résumer dans les lignes suivantes :

- Toute discipline construit un langage spécialisé et développe une activité métalinguistique à propos de ces objets. […].

- L'enseignement, quelle que soit la discipline, repose sur une activité métalinguistique importante. […].
- Dans nombreuses activités d'apprentissage, l'activité métalinguistique est fortement sollicitée. […].
- Enfin, l'apprentissage, quelle que soit la discipline, est évalué, en partie, au travers de l'activité métalinguistique des élèves et de leur maitrise du métalangage. […].

Entre le métalangage naturel, c'est-à-dire le métalangage de tous les jours, et le métalangage scientifique, c'est-à-dire le métalangage des spécialistes et des théoriciens de la langue, se situe le métalangage scolaire qui se tient entre l'enseignant et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes. Obae (2007 : 03)[1] précise que c'est entre le métalangage commun et le métalangage scientifique que « se situe le métalangage utilisé dans les échanges verbaux entre professeur et apprenant ».

De sont coté, Cuq (1996 : 72) note que si on est d'accord avec l'utilisation de la terminologie grammaticale, c'est-à-dire le métalangage, en classe de langue il est important « […] d'utiliser un langage aussi compréhensible que possible par l'apprenant, et qui ne soit pas très couteux en terme d'efforts à fournir pour l'utiliser de façon opératoire ». Il est donc crutial d'utiliser, tant que faire se peut, le repértoire linguistique, ou métalinguistique, de l'apprenant afin d'éviter l'interruption de l'opération d'apprentissage.

Sur ce point, Cicurel (1985)[2] propose de tenir compte du *patrimoine métalinguistique* appelé aussi *répertoire grammatical* de l'apprenant qui peut être défini « comme l'ensemble, pour toutes les langues que l'apprenant connait, des règles de fonctionnement dont il a conscience et qu'il peut formuler à l'aide de règles métalinguistiques. ».

L'activité métalinguistique d'un locuteur d'une langue donnée n'est pas spécifique à l'école car elle se manifeste dès le début de l'acquisition de la première langue pas l'enfant. Le rôle de l'école est seulement de renforcer cette compétence et de la guider dans le sens de la connaissance scientifique qui est une connaissance objective. A ce propos, Petiot écrit ce qui suit :

[1] Qui reprend les propos de Rey-Debove (1978 : 19)
[2] Cité par Cuq (1985).

« Le métalangage – […]- réalise la propriété de « réflexivité » de la langue : […]. Ce formidable outil permet donc de rendre compte de la langue prise comme objet de référence, et fonde la terminologie linguistique. Il n'est pas non plus étranger à l'acquisition de leur langue par les enfants ; leurs questions : *Quoi c'est ?- Ca sert à quoi ?- C'est comment ?*et plus tard : *Ca s'écrit comment ? – Qu'est ce que ça veut dire ?* etc., manifestent très tôt leur aptitude métalangagière, à parler de la langue. Tout locuteur a intérêt au développement systématique de cette compétence : pour le cognitiviste russe Vitgovsky, c'est même le rôle indispensable de l'école que de permettre l'acquisition métalinguistique, à partir de cette aptitude spontanée des locuteurs. », (2000 : 121).

Puisque la compétence métalinguistique d'un locuteur est assurée par la société et par l'école, nous pouvons donc parler de deux types de discours métalinguistiques.

2.2.1. Les types du discours métalinguistique

Le discours métalinguistique constitué : dans ce type de discours, la conscience joue un rôle très important. C'est cette conscience qui fait que ce métalangage soit un métalangage construit selon des normes plus ou moins connues. Ainsi, le linguiste construit son discours à propos de son objet d'étude qui est la langue selon des règles bien définies à l'avance. Par ce discours, il décrit, analyse et explique son objet d'étude et cherche à expliciter les relations de ce dernier avec la société comme facteur d'interaction entre les individus, ce qu'ils pensent de cette objet et comment ils l'apprennent. Cependant, la conscience ne concerne pas uniquement le linguiste. L'enseignant et l'apprenant en classe de langue en sont conscients du discours qu'ils construisent sur la langue. À ce propos, Trevisse note que :

« - les discours métalinguistiques, constitués, observables, ont explicitement pour objets à la fois les codes linguistiques, les interactions, les représentations sur les langues, les processus d'apprentissage. Ces verbalisations métalinguistiques émanent de linguistes, d'enseignants, d'apprenants de L1 ou de L2, et instituent clairement une objectivation consciente des phénomènes linguistiques divers dont ils traitent. », (2009 : 02).

Nous pouvons donc comprendre que le métalangage constitué à pour objet la langue mais aussi les interactions, les représentations sur la langue et les processus d'apprentissage produits en classe par l'enseiganat et les apprenants, et en dehors de la classe par les chercheurs en linguistique et en didactique.

Le discours métalinguistique spontané : non seulement le métalangage est dû au fait que la langue, comme elle peut parler du monde, a cette capacité de parler d'elle-même, mais aussi de la conscience de l'être humain qu'il peut parler de son moyen de communication articulé. Ce fait se traduit dans la réalité par les reflexions des sujets parlants par rapport à leur langue. En fait dans une situation de communication ordinaire, on est toujours appelé à parler de la langue qu'on emploie presque simultanément en parlant du monde externe. Ainsi, le locuteur d'une langue commente ses « mots » et les mots de son interlocuteur au cours de discutions. Comme c'est un phénomène récurant, on est toujours dans le cas de non conscience. C'est-à-dire on ne

donne pas beaucoup d'importance à ce phénomène au point de passer presque inaperçu. Sur ce type de métalangage, Trevisse (2009 : 02) note ce qui suit :

« Les traces d'activité métalinguistique spontanée, [renvoie] à toutes les traces observables de la réflexivité constitutive des activités langagières. Il s'agit des phénomènes très hétérogènes qui témoignent de diverses prises de distance, d'opacification de la langue effectuée par les locuteurs quand ils en viennent spontanément, et très naturellement, à parler de leurs dires ou des dires de l'autre dans l'interaction, ou à réfléchir sur ce qu'ils lisent ou écrivent. », (2009 : 02).

2.2.2. L'opération de nomination et de désignation en classe

Bore écrit que dans l'opération de nomination on distingue deux actions différentes qui sont l'action de *dénommer* et celle de *désigner*. Ce sont deux opérations mentales radicalement différentes et qui empruntent deux chemins opposés, ou plutôt deux processus mentaux opposés. En travaillant sur ces notions dans deux disciplines scolaires différentes, la géométrie et la grammaire, l'auteur constate que

« Dans le cadre d'une co-construction des savoirs, l'activité définitoires est partagée par l'enseignant et les élèves. Elle prend des formes diverses, en fonction des types d'interactions maitre-élèves et élèves-élèves, et en fonction des disciplines. », (2007 : 02).

Il faut noter que *dénommer* et *désigner* renvoient à deux notions différentes. Ainsi, ils constituent deux concepts différents qui interviennent dans l'activité d'enseignement-apprentissage. A ce propos, Siblot[1] explique que

« *Dénommer*, c'est donner le nom d'une catégorie, catégoriser un référent en l'insérant dans une classe d'objets identifié dans le lexique. Tandis que *désigner* renvoie à un élément du monde dont on désigne un aspect contingent. », (2001 : 205).

Ainsi, dénommer et désigner sont deux types d'opérations sémantiques différentes. Dans le même ordre d'idées, Bore (2007 : 02) note que les différences entre les deux disciplines, en l'occurrence, la géométrie et la grammaire, mais c'est une différence qui peut être transposable à toutes les disciplines, dans les deux opérations de dénomination et de désignation, portent sur trois points : l'objet visé par la nomination, l'objet visé par la désignation et l'activité des élèves.

Ajoutons à cela le fait que l'opération de nomination part de la chose vers le signe, tandis que l'opération de désignation part du signe vers la chose. Ainsi, Rey-Debove emploie *s'appeler* et *désigner* et fait le modèle des deux relations suivantes : la première c'est la relation *signe → chose* et la deuxième c'est la relation *chose → signe* qu'elle explique dans la citation suivante :

[1] Cité par Bore (2007 : 01)

« Désigner et s'appeler représentent respectivement le modèle des relations signe → chose et chose → signe, c'est-à-dire la mise en relation du monde et des signes en passant du système lexical mondain au système métalinguistique. Les phrases de désignation et de dénomination sont deux cas limites de la phrase métalinguistique, parce que sujet et prédicat représentent deux sémiotiques différentes, dans leur relation fondamentale : *X désigne Y, Y s'appelle X* […] La phrase de désignation a pour interrogative /Que désigne X ?/ et la phrase de dénomination /Comment s'appelle Y ?/ […] Le nom /X/ est codé ou hors code ; /X/ peut être un mot étranger à L1. Le nom /Y/ appartient toujours à L1. », (1978 : 185).

Il y a lieu donc de faire la différence entre *l'objet visé par la dénomination* et *l'objet visé par la désignation*, et la nature de *l'activité des élèves* dans ces deux processus mentaux.

Sur l'objet visé par la dénomination : il faut faire la différence entre les disciplines qui travaillent sur des objets concrets comme la géométrie, par exemple, et les discipline qui travaillent sur des notions abstraites comme la grammaire. Dans ce dernier cas, l'apprenant doit d'abord construire l'objet dans son esprit afin de pouvoir le saisir. Ainsi, selon Bore :

« - […] : dénommer une phrase occurrente *complétive* ou *relative* et donner le nom des côtés (*opposé*, *adjacent*) d'un triangle rectangle tracé au tableau, est-ce la même activité sémiotico-cognitive ? Ce qui est visé par la dénomination n'a pas exactement le même statut selon qu'il s'agit de la pré-construction d'un référent, d'une notion à construire, qui passe par l'identification d'un token, ou quand il s'agit de l'objet « angle droit », par exemple, déjà schématisé. », (2007 : 02).

Sur l'objet visé par la désignation : contrairement a l'opération de dénomination, celle de désignation dans le cas de la géométrie, par exemple, dans le cas des objets ou plutôt des formes déjà schématisés l'apprenant n'a qu'à les reconnaitre et à faire la différence entre ces formes. Quant à la grammaire, il doit, entre autres, donner le sens des concepts comme par exemple celui de phrase simple ou complexe. Ainsi, cette opération peut s'appeler définition ou explication. Comme il peut être question de « mots » qui ne sont pas des concepts de la grammaire mais de ceux qui font partie de la définition et de l'explication de ces concepts. Il peut s'agir tout simplement des mots mondains[1]. A ce propos, Bore dit que :

« […] : il peut s'agir tout autant de donner le sens des mots *perpendiculaire* ou *proposition*, que *consigne*, c'est-à-dire, dans ce dernier cas, des mots qui servent à énoncer un discours. Ce sont des strates différentes du discours didactique qui se trouvent présentes à la fois. », (2007 : 02).

Sur l'activité des élèves : bien que le travail en classe est fait généralement en groupe, avec l'enseignant qui guide les apprenants, ce dernier est appelé à évaluer chaque apprenant à part. Dans ce cas, normalement chaque élève, ou du moins quelques uns, doit faire une synthèse plus ou moins cohérente du travail effectué par l'ensemble des élèves. Selon Bore, « […], dans les exemples choisis, une part de l'activité va consister à faire la synthèse orale des notions qui ont été construites collectivement ; […]. », (2007 : 02-03).

[1] Rey-Debove (1978) note que le métamétalangage est constitué des mots métalinguistiques et des mots mondains.

En classe de langue, l'activité ne consiste pas seulement à parler de la langue mais à décrire et à expliquer certains éléments de la langue. Ainsi, selon Rey-Debove « pour parler des mots et de la langue (activité de tout locuteur), pour les décrire et les expliquer (activité du lexicographe ou de l'enseignant) il faut tenir un discours métalinguistique. », (1993 : 79).

2.2.3. Le métalangage verbal et le métalangage non-verbal

Selon les disciplines scolaires, ou matières, l'information sur le contenu à transmettre est généralement véhiculée de deux manières différentes, mais souvent complémentaires. La première manière, qui est la plus répandue et la plus efficace, consiste en l'emploie de la langue ; dans l'enseignement des langues, il s'agit dans ce cas précis du métalangage. La deuxième manière, qui n'est pas très efficace dans la mesure où elle n'est pas opérationnelle dans toutes les disciplines, mais qui n'est pas à négliger dans certaines matières, s'agit de l'utilisation des schémas, des tableaux, … c'est-à-dire de tous les moyens non linguistiques utilisés en classe pour transmettre un savoir. Par ailleurs, même les moyens non linguistiques sont utilisés en classe de langue. Le meilleur exemple dans ce sens, ce sont notamment les fameux arbres syntaxiques. Ainsi, d'après Tehrani :

« Dans une classe de langue, l'information métalinguistique est apportée verbalement ou non verbalement. Dans le premier cas, il s'agit de proposer une description (fragmentaire et adaptée pédagogiquement) particulière de la langue cible de façon verbale. Dans le second cas, cette information métalinguistique est apportée par des schèmes, des tableaux, des dispositions graphiques ou répétitives qui la communiquent sémiotiquement mais non linguistiquement. », (2010 : 110).

En classe de langue, où c'est la maitrise de la langue qui est l'objectif principale de l'activité d'enseignement-apprentissage, le métalangage verbal constitue un moyen incontournable dans la transmission du savoir sur l'objet d'enseignement qui n'est pas autre chose que la langue elle-même. Le métalangég aide l'élève à structurer sa pensée et ses capacités de compréhension et de production, orales et écrites, seront améliorées.

2.2.4. La fonction du métalangage dans l'enseignement

Lorsque quelqu'un construit un métalangage c'est qu'il ne parle pas du monde mais de la langue elle-même. C'est-à-dire dans ce cas, c'est la langue qui constitue l'objet du discours. Ainsi, le métalangage dans le domaine de la linguistique est constitué de tous les termes du discours sur la langue. Sa source première est la réflexion des philosophes du langage et des linguistes. Ainsi, selon Benveniste (1974)[1] le métalangage a une double fonction : celle de décrire la langue et celle de décrire le vocabulaire par lequel la langue est décrite. Ainsi, « le métalangage,

[1] Cité par Montambeault (1995) et repris par Pilletier (2008 : 28).

selon une conception linguistique, aurait pour principales fonctions la description et la définition d'une langue ainsi que du vocabulaire qui doit s'appliquer uniquement à la langue ».

Dans le même ordre d'idées Reuter et *al*. notent que :

« Cette activité [métalinguistique] caractérise tous les usages de la langue ou du langage qui opèrent une réflexion sur les formes et les usages langagiers en mettant à distance les énoncé, leur contenu référentiel et leur visée communicationnelles, toutes les situations de langage où se construisent les concepts linguistiques d'analyse de la langue et du langage, et par extension des concepts scientifiques. », (2011 : 127).

Le discours sur la langue ne ressemble pas au discours sur les autres objets. C'est dans le premier cas seulement qu'on construit vraiment un discours métalinguistique. Car le préfixe *méta* indique un niveau supérieur de référence. Rey-Debove explique bien cette différence dans ce qui suit :

« Pour parler des mots de la langue (activité de tout locuteur), pour les décrire et les expliquer (activité du lexicographe ou de l'enseignant) il faut tenir un discours métalinguistique. Or ce type de discours n'est assimilable à aucun autre discours de la connaissance, par exemple le discours du botaniste sur les plantes ou de l'ethnologue sur les sociétés. », (1993 : 79).

Selon Pilletier (2008 : 22), il y a dans le métalangage une activité de langage et une activité cognitive. Dans l'activité de langage, ce qu'on appelle le métalangage linguistique, on trouve le métalangage courant c'est-à-dire celui de la langue naturelle et le métalangage scientifique didactique. Dans l'activité cognitive, on trouve un métalangage cognitif et le langage comme objet. A ce propos, Pilletier note que « le métalangage courant vise à favoriser la transmission du message, […], […] le métalangage scientifique didactique est plutôt utilisé par le linguiste pour expliquer entre autres des règles qui régissent la grammaire. », (2008 : 22).

Nous comprenons donc que le métalangage scientifique didactique est un métalangage qui parle de la langue et de ce fait de sa grammaire. Si, donc, le métalangage grammatical est langage qui décrit les règles qui régissent le fonctionnement de la langue, un garant, sinon le seul, qui donne accès à la saisie et à la compréhension de ce fonctionnement. Cuq (1996 : 72), constate en revanche que certains courants méthodologiques tentent de minimiser l'importance de cette terminologie mais puisque c'est cette dernière qui rend tangible le fonctionnement abstrait de la langue, son apport dans l'enseignement n'est pas une chose facilement négligeable.

2.2.5. Nécessité de simplifier le métalangage à l'école

Le métalangage constitué tel qu'il est employé notamment par les linguistes est inaccessible pour un public d'âge cognitif bas, en l'occurrence les apprenants. Pour remédier à ce problème

engendré par un obstacle cognitif, l'enseignant est appelé à le simplifier et à le didactiser. Rey-Debove, en parlant de son projet de dictionnaire pour enfants, écrit ce qui suit :

« Les mots du discours métalinguistique, […], sont des noms autonymes, des mots métalinguistiques et des mots neutres, qu'ils soient grammaticaux ou lexicaux, qui fonctionnent aussi bien en langage primaire que dans le métalangage. Pour une meilleure compréhension par les enfants, tous les mots métalinguistiques non courants ont été éliminés. Les verbes *écrire* et *prononcer* sont conservés, mais pas *préfixe, suffixe, transitif, pronominal,* etc. chaque fois qu'un mot neutre pouvait servir à la description il a été utilisé, ainsi *compare* ; chaque fois qu'un mot polysémique avait un sens mondain et un sens métalinguistique on l'a préféré. », (1993 : 88).

Simplifier des choses complexes est une tâche très difficile mais qu'il faut faire parce que, par l'opération de simplification, l'apprenant dépasse le stade d'acquisition qui ne peut être qu'un « parcœurisme » au stade d'application. A ce propos, Pelletier, qui reprend une idée de Lauzon (2000), note que

« L'apprentissage suppose non seulement l'acquisition des connaissances théoriques et pratiques, mais aussi la capacité de réinvestir ses acquis en fonction de la tache demandée. L'élève doit donc être en mesure de bien comprendre la théorie afin d'être en mesure de faire le transfert de ses connaissances dans d'autres situations d'apprentissage. », (2008 : 19).

Ainsi, l'apprenant après l'étape de la compréhension et de l'assimilation d'une notion il doit pouvoir l'employer dans la recherche des solutions aux situations problèmes rencontrées, soit dans sa vie d'apprenant, c'est-à-dire à l'école, soit dans sa vie sociale voire professionnelle. Sinon, à quoi sert l'apprentissage après tout ?

Métalangage et activité métalinguistique en classe : en classe de langue c'est l'activité métalinguistique, c'est-à-dire la nécessité de réfléchir sur la langue, d'isoler des énoncés, des mots ou des phonèmes pour les comprendre qui nécessite l'utilisation du métalangage. Ainsi, dans cette situation particulière, notamment dans les leçons de grammaire il faut faire la différence entre l'activité métalinguistique qui nécessite des techniques bien précise et le métalangage qui nécessite à son tour un répertoire linguistique adéquat, ou plutôt spécialisé. Selon Reuter et *al.*,

« On peut distinguer l'activité métalinguistique du métalangage. Le terme *métalangage* désigne généralement un répertoire de termes spécialisés pour parler du langage ou de la langue, par exemple « mot », « verbe », « adjectif », « phrase ». L'activité métalinguistique est une activité de prise de conscience et de mise à distance des phénomènes langagiers, qui permet leur étude ou leur contrôle en situation de production. », (2011 : 127).

Pour Cuq :

« Des activités aussi courantes qu'expliquer un terme ou une démarche inconnue, relèvent de l'activité métalinguistique et supposent l'emploi de termes métalinguistiques. Ces termes peuvent appartenir au langage courant (ex. : *répéter, dire…*), mais ils peuvent aussi être des termes spécialisés (ex. : *adjectif, subjonctif…*), qui n'existent que dans le domaine linguistico-didactique. », (1996 : 71).

Métalangage et enseignamant-apprentissage des langues : dans le domaine de la didactique, il parait que le champ sémantique couvert par cette notion est plus vaste. D'après Cuq,

« […], on appelle métalangage (ou métalangue) l'ensemble des discours tenus par l'apprenant et par l'enseignant sur la grammaire, sur le langage et, plus généralement, sur leurs activités d'enseignement et d'apprentissage.», (2003 : 164).

Ainsi, ce champ sémantique recouvre le métalangage lui-même et l'activité métalinguistique qui fait appel à cette terminologie métalinguistique.

D'après ces propos, nous constatons qu'en plus du discours sur le langage, notamment sur la grammaire, la notion du métalangage s'élargie vers les « activités d'enseignement et d'apprentissage ». Mais ce qui nous intéresse ici c'est ce discours sur les notions de la grammaire. Donc on peut dire, dans ce cas, que le métalangage c'est toutes ces définitions et toutes ces explications qui accompagnent les notions de la grammaire, que ce soit proposées dans les manuels, construites en classe par l'enseignant ou par les apprenants accompagnés par l'enseignant. C'est pour cette raison que la notion de métalangage constitue l'objet d'étude de toutes les disciplines qui interviennent dans l'activité de l'enseignement-apprentissage des disciplines scolaires en générale et des langues en particulier où la linguistique théorique, la psycholinguistique et la linguistique appliquée jouent un rôle très important. D'après Pinto et El Euch,

« Le champ conceptuel de la métalinguistique a été abordé par trois groupes principaux de disciplines : la linguistique théorique, qui, la première, en a créé le terme et défini le champ conceptuel, la psycholinguistique évolutive, centrée sur les caractéristiques du développement métalinguistique, et la linguistique appliquée, concernée par les retombées des habiletés métalinguistiques dans la vie professionnelle, en particulier dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. », (2015 : 03).

Nous comprenons dès lors que le métalangage est un élément plus qu'important en classe de langue, mais aussi dans l'acte d'enseignement-apprentissage de manière générale. De ce fait, l'activité métalinguistique joue un rôle primordial dans la transmission du savoir par l'enseignant et dans son acquisition par l'apprenant. Donc, émetteur et récepteur sont tous les deux conditionnés par leur capacité à construire le métalangage, c'est-à-dire l'encodage pour le premier, et la capacité de « déconstruire », ou de décodage, pour le second. Pour Schneuwly[1] :

« Le métalangage est un langage parlant du langage, soit du code lui-même. […] Le métalangage linguistique devient un langage utilisé par le destinateur pour commenter son propre langage ou par le destinataire pour questionner le destinateur sur le langage qu'il utilise. », (1990 : 23).

Par ailleurs, l'apprenant est, lui aussi, appelé à apprendre comment construire le métalangage. En classe, les apprenant c'est eux qui sont sensé faire des synthèses sur des

[1] Cité par Pilletier (2008 : 21).

notions et ses synthèses, après vérification et éventuellement après correction par l'enseignant, sont normalement écrite sur le tableau et recopiées par tous les apprenants. C'est une manière de faire participer l'apprenant, et de l'encourager à le faire toujours, à la construction du savoir qu'il va apprendre.

Métalangage et compétences visées en classe de langue : l'enseignement-apprentissage de la langue vise quatre compétences : *i)* la compréhension de l'oral, *ii)* la production de l'oral, *iii)* la compréhension de l'écrit et *iv)* la production de l'écrit. Avant d'aborder ces quatre compétences, nous allons essayer de cerner les notions d'enseignement et celle d'apprentissage.

A propos de la notion d'enseignement, on trouve dans Reuter et *al*. ce qui suit :

« Si donc, dans une conception large, l'enseignement peut être défini comme la mise en relation, par le biais d'un tiers, de contenus (savoirs, savoir-faire, compétences, …) avec des sujets afin que ceux-ci s'en emparent, la perspective plus spécifique des didacticiens envisagera l'enseignement comme l'ensemble des activités déployées par les *enseignants*, directement ou indirectement, afin qu'au travers de *situations formelles* (dédiées à l'apprentissage, mises en place explicitement à cette fin), des *élèves* effectuent des tâches qui leur permettent de s'emparer de *contenu spécifiques* (prescrits par l'institution, organisés disciplinairement…). », (2011 : 95).

Quant à la notion d'apprentissage, les mêmes auteurs, c'est-à-dire Reuter et *al.* précisent que :

« Les usages du mot *apprentissage* en didactiques sont divers, même s'ils renvoient à un contenu conceptuel proche. D'abord, il convient de distinguer deux sens du mot : l'apprentissage comme *processus* (le fait d'apprendre) ; l'apprentissage comme *résultat* ou *effet du processus* (le fait d'avoir appris). D'autre part, on peut préciser ou non l'objet de l'apprentissage : on parle d'un côté de l'apprentissage en mathématiques ; d'un autre côté, on parle de l'apprentissage de tel ou tel contenu, plus ou moins précisément (par exemple : l'apprentissage du calcul, de la lecture ou, plus spécifiquement encore, l'apprentissage des fonctions, de la relation sujet-verbe…). Corollairement à cette distinction, on peut considérer l'apprentissage à long terme (quant on dit par exemple que l'école est un lieu d'apprentissage) ou plus court terme (quand on parle de l'apprentissage visé dans telle situation didactique). », (2011 : 17).

A la suite de Raynal et Rieunier (1997 : 121), nous pouvons dire qu'une situation d'enseignement-apprentissage est « une situation particulière de communication, qui articule trois composantes : un « formateur » ayant l'intention d'instruire, des « élèves » qui n'ont pas toujours envie d'apprendre, et un « contenu » d'enseignement. ».

- *Compréhension et production de l'orale :* l'apprenant a déjà acquis la compétence de la compréhension, et de la production de l'oral, au sein de la famille et de société. Toutefois, en classe de langue en général, en dans les leçons de grammaire en particulier, il acquit un répertoire métalinguistique qui va lui permettre de comprendre ce qui est dit par l'enseignent et les autres apprenants sur la réalité de la langue car, comme le précise Petiot (2000 : 36) « […], l'oral familier, « spontané », ne correspond pas toujours aux réalisations normées, courantes, voire soutenues, visées par la fréquentation des grands textes littéraires. ».

Ajoutons à cela que l'oral familier n'apprend pas aux élèves le discours sur la langue. Or, c'est dans ce dernier que le métalangage est employé. Donc, le travail de l'oral à l'école va permettre à l'apprenant de saisir et d'assimiler les notions théoriques qui parlent de la langue. La production d'un discours oral ne peut pas être réduite à la compétence de parler ; c'est une activité complexe du fait qu'elle nécessite d'une part la connaissance de la langue et d'autre part la connaissance du contexte de communication. La production de l'oral commence au moment de la prise de la parole par le locuteur, en l'occurrence l'apprenant.

Petiot écrit à propos de la connaissance et la pratique de l'oral qu'elle

« […] sont l'une des conditions nécessaires au travail de la classe, mais il y est très souvent considéré à partir des fonctionnements écrits. Omniprésent à l'école, l'oral y fait fort peut l'objet d'études systématiques, ce que confirme la place réduite que lui consacrent les manuels de grammaire scolaire. », (2000 : 36).

Puisque l'oral constitue une activité à part entière contenue dans les programmes de l'enseignement des langues, il attendu de l'élève de pouvoir utiliser toutes ces compétences acquise dans cette activité dans les leçons de grammaire.

- *Compréhension et production de l'écrit :* la compréhension de l'écrit, en classe de langue, est testée par un texte-support que les apprenants doivent lire et essayer de comprendre. L'enseignant, par le moyen des questions il oriente les élèves vers l'objectif ou les objectifs tracés par l'institution. Et les élève, pour répondre à ces questions, ils font appel à leur répertoire linguistique et métalinguistique. C'est avec ce répertoire que les deux entrent en situation de communication. Ainsi, selon Le Pailleur-Germain et Charrette-Poirier,

« L'analyse du texte développerait sans doute des capacités métalinguistiques en suscitant l'étiquetage des procédures textuelles, la construction d'un métalangage qui permettrait aux élèves et à l'enseignant de communiquer », (1995 : 47).

Dans ce cas, l'enseignant doit faire très attention à ne pas utiliser un répertoire linguistique que l'apprenant ne maitrise pas sinon la classe entre dans une situation de *blocage cognitif*. Et dans cette situation, au lieu de se focaliser sur la compréhension du texte, les apprenants essayent de comprendre d'abord le discours de l'enseignant, et le temps passe. Selon Pilletier, « quand un enfant connait peu le métalangage et que son enseignant l'utilise, il ne peut pas y avoir de communication efficace, puisqu'il comprend difficilement ce dont il est question. », (2008 : 29). De ce fait, il faut que l'apprenant croit, par l'apprentissage, qu'il est « apte à utiliser les connaissances déclaratives d'une façon intégrée et fonctionnelle, donc, à être capable de réaliser une séquence d'actions, de s'approprier le « comment » et d'intérioriser des opérations intellectuelles. », (Le Pailleur-Germain et Charrette-Poirier, 1995 : 26).

La production de l'écrit fait appel avant tout à la compréhension de la consigne qui est, selon Raynal et Rieunier (1997 : 90) « l'ordre donné pour faire effectuer un travail. [Ou] Enoncé indiquant la tache à accomplir ou le but à atteindre. ». Cette consigne peut être annoncée oralement ou par écrit. Donc, la production écrite suppose l'acquisition de deux compétences à savoir la compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit, ce qui peut être avantageux pour l'apprenant dans la construction de sont produit écrit. Mais ce n'est pas tout. Pour Chartrand (1999 : 09), « Apprendre à écrire, c'est entrer dans l'ordre du scriptural par l'appropriation des outils construits à cet effet : […] ». Ces outils sont le système graphique et ses règles de combinaison, c'est-à-dire les règle d'orthographe élaborées pour cette langue. Comme nous le savons tous, plusieurs langues peuvent adopter un même alphabet mais avec différentes règles de compbinason.

Toutefois, il faut noter que dans la maitrise de la production écrite, l'orthographe n'est pas suffisante car la langue en tant que moyen de communication, même dans sa forme écrite, ne se limite pas à l'orthographe qui est d'ailleurs conventionnelle. Le sens est véhiculé en premier lieu par les mots, viennent ensuite les phrases puis les textes. Donc, la production de l'écrit nécessite la maitrise du sémantisme des mots pour pouvoir choisir les mots utiles et de la syntaxe pour pouvoir construire des phrases grammaticales. Dans le même ordre d'idées, Simard (1999 : 07) précise que la compétence langagière d'un apprenant necessite de dépasser le simple usage des règles de l'orthographe pour arriver à la maitrise de la syntaxe qui implique nécessairement « la capacité d'utiliser différents types de phrases, de traduire une idée sous différents tours, de construire des énoncés d'une certaine complexité, de bien comprendre les mots-outils, etc. »

Pour conclure sur le point des compétences visées dans l'enseignement-apprentissage des langues, Ropé (1990 : 13), note que « la maitrise de la langue écrite et orale parait nécessaire à tous, dans plusieurs sphères de notre vie professionnelle et sociale, […]. ».

Le métalangage en classe de langue maternelle ou L1 : l'apprenant a déjà acquis la compétence de l'oral, parler et comprendre, au sein de la famille en particulier et de la société en général. Selon Martin, qui exprime le point de vue d'un linguiste, dans le cas de l'enseignement-apprentissage de la langue maternelle, l'élève

« […] dispose d'emblé, sauf trouble du langage, d'une compétence qui lui permet aisément de communiquer : l'essentiel s'acquiert spontanément dans le milieu familial. Les médias sont aussi désormais dans l'apprentissage, tout particulièrement la télévision : on est souvent surpris par la facilité avec laquelle les jeunes s'expriment, baigné qu'ils sont par le flux télévisuel. Mais le bénéfice est uniquement oral : on n'apprend pas spontanément à lire ou à écrire. », (2002 : 160).

Toutefois, le milieu social et familial ainsi que les autres moyens qui participent à l'apprentissage de la langue ne donnent pas de répertoire métalinguistique. Donc, on comprend dès lors que l'école, en notamment la classe de langue, est le seul milieu où on acquiert le métalangage et la capacité de réfléchir sur la langue.

Le métalangage en classe de langue étrangère ou L2 : c'est dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère que les quatre compétences citées en haut sont visées. L'enseignant et les apprenants doivent travailler sur ces quatre compétences parce que l'apprenant ne maitrise aucune. Ainsi, selon Tehrani :

« Avec la mise en œuvre des méthodes audio-visuelle et communicative, l'accent est mis sur la participation active des apprenants sous forme de performance immédiate dans la langue étrangère et cette performance ne sera positive et génératrice de progrès qu'accompagnée d'une explication. », (2010 : 102).

L'explication par l'enseignant dans ce cas va permettre aux apprenants de comprendre les mécanismes de la langue et de les intérioriser pour devenir ensuite une sorte de grammaire implicite qu'on trouve chez les locuteurs de la langue maternelle par exemple lesquels n'exigent pas un grand effort de la part de l'enseignant de travailler notamment la compétence de la compréhension de l'oral. De ce fait, Tehrani note qu'« en didactique des langues étrangères le problème de la terminologie grammaticale est souvent abordé sous l'angle de la dichotomie grammaire explicite/grammaire implicite », (2010 : 104).

De sa part, Coste écrit à propos du métalangage en classe de langue étrangère ce qui suit :

« Si on considère que le métalinguistique commence dès qu'un mot, un énoncé voire un échange langagier tout entier soit objet de mention et non d'usage, sont désignés en tant qu'expression linguistique et non pas d'abord perçus comme désignant autre chose qu'eux-mêmes, alors toutes classe de langue étrangère se présente comme lieu d'une énonciation presque constamment métalinguistique. », (1985 : 79).

Toutefois, toute l'activité métalinguistique et le métalangage utilisé pour la construire ne doit pas rester dans le niveau de la théorie. La finalité est de pouvoir l'utiliser dans des situations-problème d'apprentissage par l'apprenant quand il est seul à affronter cette situation. Ainsi, selon Tehrani,

« Ce qu'on peut dire à propos du discours pédagogique, c'est qu'il doit être traduisible en activité chez l'apprenant. Dans ce cas la controverse ne se situe pas entre la théorie et la pratique mais plutôt dans la relation entre le métalangage, c'est-à-dire la pratique sous contrôle, et la pratique non contrôlée. », (2010 : 109).

Métalangage et interaction L1 et L2 : concernant le métalangage, malgré l'hétérogénéité qui se trouve entre les langues, il y toujours un fond commun qu'on doit prendre en considération en classe de langue. A ce propos, Cuq note qu'

« […], il existe, comme le rappelle Michel Maillard [(1993)] un large fond commun dans les terminologies des pays d'Europe et du Maghreb. Ce fond commun […] est dû essentiellement à l'héritage aristotélicien, qui est « repérable dans la grammaire arabe comme dans la grammaire comparée européenne, qu'elle soit romane ou germanique. » », (1996 : 72).

D'après ce constat fait par Maillard repris par Cuq, nous pouvons dire que les langues européennes et maghrébines utilisent presque la même terminologie grammaticale. Ce point peut jouer en faveur dans l'enseignement de ces langues. Nous pensons que nous pouvons donc utiliser la terminologie apprise dans la première langue L1, même si cette dernière est une langue étrangère, pour enseigner et apprendre la deuxième langue L2, qui peut être la langue maternelle. La L2, une langue inconnue qu'il faut gérer, peut trouver un levier dans la L1, la langue connue de l'apprenant. Sur ce point, Trévise (2009 : 04) parle en fait de *transfert métalinguistique* entre deux langues. Il précise que, pendant l'opération d'enseignement-apprentissage, il y incorporation ou mobilisation des deux systèmes linguistiques des deux langues différentes. Ainsi, le savoir ainsi que le savooir-faire de la L1, c'est-à-dire de la langue connue, va permettre la gestion de la L2, qui est un objet inconnu. Par ailleurs, le transfert du savoir d'un objet plus ou moins connu sur un objet totalement inconnu doit être guidé par l'enseignant.

Conclusion

La définition et/ou l'explication des mots ne peut se faire sans un métalangage adéquat. Si les mots qui expriment ce qui est exterieur à la langue et à son système, c'est-à-dire les mots du lexique mondain, n'exigent pas beaucoup de choses concernant ce métalangage, celui que nous utilisons pour décrire la langue doit être concis et précis mais, comme le premier, doit aussi être accessible au public auquel il a été déstinié. Dans le cas des manuels scolaires, où il est question de définir des concepts de la grammaire, la tâche est difficile parce que le public, qui est constitué d'apprenants, est hétérogène. C'est-à-dire, les élèves, même dans une même classe, n'ont pas les mêmes pré-acquis et n'ont pas les mêmes compétences linguistiques et métalinguistiques.

CHAPITRE II

LA GRAMMAIRE ET LE CONCEPT

Introduction

Les deux autres concepts principaux dans le présent travail sont : *grammaire* et *concept*. De ce fait, le premier point dans ce chapitre sera consacré à la grammaire dans lequel nous allons donner quelques connaissances générales sur ce concept, notamment ses acceptations et sont histoire, ensuite il sera question de la grammaire à l'école. Le deuxième point sera consacré au concept, il sera question dans un premier temps de donner un aperçu sur ce concept, ensuite de le mettre en relation avec l'enseignement-apprentissage des langues en générale et l'enseignement-apprentissage des concepts, notamment ceux de la grammaire, en particulier.

1. La grammaire

1.1. Liminaires sur la grammaire

Le terme *grammaire* désigne plusieurs réalités ; il est polysémique. Ainsi, selon Siouffi et Raemdonck, on parle « de grammaire d'une langue, de grammaire comme description des règles d'une langue et d'ouvrage de grammaire qui reprend cette description. », (1999 : 09). Selon ce point de vue, la grammaire est l'ensemble abstrait de règles, de description de ces règles, et l'ouvrage destiné au public dans lequel se trouvent ces règles décrites. Le terme grammaire prend aussi ses différents sens par rapport aux différentes théories linguistiques. De ce point de vue, selon Dubois et *al*, la grammaire :

« est la description complète de la langue, c'est-à-dire des principes d'organisation de la langue. Elle comporte différentes parties : une phonologie (étude des phonèmes et de leurs règles de combinaison), une syntaxe (règles de combinaison des morphèmes et des syntagmes), une lexicologie (étude du lexique) et une sémantique (étude des sens des morphèmes et de leurs combinaisons). », (1999 : 226).

Suite à ce qui est dit jusqu'ici, nous comprenons bien le point de vue de Bessé et Porquier qui écrivent que le mot grammaire est ambigu notamment en français. Ainsi, « selon les contextes, ou bien il prend des acceptions sensiblement différentes les unes des autres, ou bien il confond ces mêmes acceptions, comme si elles renvoyaient à une seule réalité. », (1991 : 10).

De leur coté, Riegel[1] et *al*. (1994 : XVI), auteurs de *Grammaire méthodique du français*, précisent que la grammaire est « une grille de lecture qui, projetée sur les énoncés de la langue, nous révèle comment ils sont, doivent ou devraient être construits. ». Selon Sioufi et Van Raemdonck (1999 : 09), dans l'élaboration d'une grammaire d'une langue, il y a généralement combinaison de la morphologie et de la syntaxe. La première concerne « notamment, l'étude

[1] Cité par Petiot (2000 : 11)

de la forme des mots, des règles de composition et de flexion) » et la deuxième concerne « les règles de construction des phrases et les règles de l'accord. ». Et quand il s'agit d'une grammaire qui vise la normalisation, une grammaire normative, les règles orthographiques sont d'une importance capitale.

Mais en résumé, nous pouvons dire que la grammaire est la description intégrale d'une langue commençant par les unités les plus petites qui sont les phonèmes jusqu'à la syntaxe en passant par le lexique. Ainsi, comme le notent Besse et Porquier, la grammaire est « un savoir plus au moins méthodique sur la langue, elle « renvoie alors à l'étude, à la connaissance réflexive des régularités, règles ou normes caractéristiques d'une langue. », (1991 : 10). Par ailleurs, toujours d'après Besse et Porquier, une grammaire peut aussi, notamment dans le cas des grammaires dite linguistiques, évoquer « un point de vue particulier sur le savoir grammatical propre à une langue, une école de pensée particulière, une théorie sur le fonctionnement interne des langues. », (1991 : 10).

1.1.1. Aux origines de la pensée grammaticale

Saussure (2004 : 09), précise qu'on a commencé par « faire de la grammaire ». L'auteur ici fait allusion notamment à la grammaire fondée sur la logique qu'il considère comme une grammaire « dépourvue de toute vie scientifique et désintéressée sur la langue elle-même ». C'est une grammaire à tendance normative qui « vise uniquement à donner des règles pour distinguer les formes correctes des formes incorrectes » et qui n'est pas basée sur l'observation des faits réels concernant l'étude et la description de la langue. Selon Saussure, c'est une pratique fondée par les grecs et continuée par les français. Or, comme le note Maingeuneau (1996 : 10), au II^{e} millénaire avant J.-C, les akkadiens assurent un enseignement grammatical de la langue sumérienne. Dans la tradition indo-européenne, on reconnait que Panini, un grammairien indien, est le premier à avoir mené un travail de rigueur qui consiste en la description de la langue sanskrite pour notamment fixer et assurer la stabilité de la langue sacrée qui est le Véda, (Mounin, 1967 et Maingueneau, 1996). Nous constatons donc que de toutes les questions sur la langue, la grammaire est l'élément le plus étudié du fait que ce qui intéresse les premiers intervenants sur la langue ce sont les règles qui régissent son fonctionnement. Selon Maingueneau (1996 : 10), la réflexion grammaticale est plus ancienne que l'on croit, elle est venue « après l'invention de l'écriture ».

1.1.2. La pensée grammaticale à travers l'histoire

Selon Guiraud (1958 : 05), la grammaire est née vers le III siècle avant notre ère : « Homère dans la Grèce d'Alexandrie, le sanskrit des textes sacrés dans l'Inde ; les glossateurs et les scholiastes commencent à accumuler un corps d'observations et à les classer ; […]. Les savants romains, après avoir hérité et enrichi cette connaissance, ils l'ont légué au Moyen Age « où elle va se développer dans un contexte culturel et linguistique nouveau. ». Cette grammaire est appelée grammaire traditionnelle. Selon Lyons, c'est une étude qui a des origines philosophiques qui remonte à la Grèce du Ve siècle av. J.-C. et qui fait partie de « l'étude générale de l'univers et des institutions sociales », (1970 : 07).

La grammaire dans l'antiquité : en Europe, la tradition grammaticale est très ancienne. Ainsi, selon Petiot (2000 : 16), « pour les langues indo-européennes, la grammaire remonte au V^{e} siècle av. J.-C. en Inde avec Panini (grammaire du sanscrit) ; mais c'est en Grèce, et avec Platon (*Cratyle,* V^{e} siècle av. J.-C.) que commence, [pour l'Europe], la tradition grammaticale. ».

Selon Maingueneau (1996 : 10-11), vers la fin du VI siècle avant J.-C., on assiste à « l'avènement de la démocratie grecque » ce qui a poussé l'élite à donner plus d'importance à la pensée sur la langue. L'objectif était « la persuasion politique », une réalité qui a donné naissance aux sophistes qui sont des « techniciens de la parole ». Ces derniers sont des maîtres qui enseignent l'art de bien parler. Et c'est ce courant qui aboutirait à ce qu'on appelle « la *Rhétorique* d'Aristote (384-322 avant J.-C.), qui exerça une influence considérable pendant plus de deux millénaires. ». Cette tradition grammaticale, grecque au début puis latine par la suite, persiste encore de nos jours et elle influence toujours les grammaires occidentales. Selon Chevalier :

« Les grammaires occidentales s'enracinent dans une tradition millénaire, grecque essentiellement, puis latine, plus tard hébraïque, puis cosmopolite, tradition le plus souvent profondément enfouie, […], mais qui peut revenir au jour sous certaines conditions. », (1994 : 03).

Dans cette période, en dehors des travaux sur la grammaire, c'est-à-dire la réflexion sur la langue elle-même, ce sont les débats philosophiques qui priment. Nous avons alors l'opposition entre naturalistes et conventionnalistes. Ainsi, d'après Lyons,

« dire d'une institution déterminée qu'elle était *naturelle* équivalait à dire qu'elle tenait son origine des principes éternels et immuables existant en dehors de l'homme, et qu'elle était indestructibles ; dire d'une institution qu'elle était *conventionnelle* impliquait qu'elle n'était le résultat que de la coutume et de la tradition, donc d'un accord tacite ou d'un « contrat sociale » entre les membres de la communauté, contrat qui, étant le fait des homme, pouvait être rompu par les hommes. », (1970 : 07).

A partir du II[e] siècle av. J.-C., le débat entre naturaliste et conventionnalistes s'est transformé en un débat entre analogistes et anomalistes. Les premiers voient que la langue systématique et on parle de régularité, les autres voient qu'elle a des exceptions, et on parle de l'irrégularité. Toujours d'après les propos de Lyons (1970 : 09), la régularité et l'irrégularité sont désigné par les nom *analogie* et *anomalie*.

De son coté, Maingueneau précise que c'est à cette époque que fut rédigée la première « […] grammaire systématique du grec, où sont distinguées les parties du discours (article, nom, pronom, verbe, participe, adverbe, préposition, conjonction), encore en usage aujourd'hui. », (1996 : 11). Pour Lyons, l'essentiel, c'est que les grammaires de cette époque « ont eu un double objectif : d'une part établir et expliquer la langue des auteurs classiques et, d'autre part, protéger le grec de la corruption des ignorants ou des illettrés. », (1970 : 11).

A la fin de cette période, c'est-à-dire l'antiquité, ce sont les romains, qui se sont succédés aux grecs, qui ont pris le relais. Cependant, les grammairiens latins n'ont fait que continuer cette tradition grecque et cette influence a fait que les grammaires latines sont élaborées en suivant les modèles grecs dans le général et dans le détail.

La grammaire au moyen âge : en Europe du moyen âge, c'est la langue latine qui est le véhicule des savoirs religieux et profanes de l'époque et de ce fait cette langue continue à jouer un rôle important dans l'éducation. A ce sujet, Lyons (1970 : 14) note que la période médiévale européenne est caractérisée par l'usage du latin dans l'éducation. C'est une langue du perstige à l'époque au point que « Toute promotion, tant dans la société civile que dans la société religieuse, dépondait d'une solide connaissance du latin. ». Elle est utilisée dans la religion, dans la diplomatie et les relations extérieures, dans les productions scientifiques de l'époque et dans la culture.

Dans cette période, la pensé philosophique a jouée un rôle très important dans le développement de la pensée grammaticale et sur la langue en général. Ainsi, selon Chiss et *al*.,

« L'essentiel de l'apport médiéval réside dans le développement, au XIIIe siècle, d'une théorie philosophique de la signification qui débouche sur une *grammaire spéculative* (spéculative, parce que la langue y est le miroir, *speculum* en latin, de la réalité. Ces philosophes dits *modistes*, s'intéressent aux *modes* de signification, aux principes universels selon lesquels le signe linguistique est lié au monde et à l'esprit de l'homme. Pour eux, la grammaire est la même dans toutes les langues, qui ne diffèrent pas dans leur « substance » mais dans leurs « accidents ». », (2013 : 15).

Le monde musulman[1] au moyen âge a senti le besoins de conserver la langue du Coran qui est la variante du Quraîche. Selon Dardour (2008 : 37), Dhayf (1992 : 11) cite trois raisons qui ont poussé les arabes à élaborer des grammaires : la première raison est d'ordre religieuse, c'est-à-dire pour sauvegarder la langue du Coran, la deuxième est d'ordre langagier pour répondre aux besoins des nouveaux adeptes convertis à l'Islam, qui mélangent leurs langues avec l'arabe et la troisième est de créer une identité nationale et une union des pays arabes.

Ainsi, ils ont commencé à élaborer des grammaires de la langue arabe à partir de ce dialecte. Les règles grammaticales sont tirées du texte coranique. C'est à cette époque que s'est effectuée la grammatisation de la langue arabe en élaborant des grammaires et des dictionnaires. D'après Dardour,

« Largement fondée sur le Coran, la grammaire n'a été érigée qu'au cours du 7eme siècle après la révélation du Coran. Ainsi, l'arabe est devenu une langue composée de règles grammaticale fixes et cela grâce justement au livre sacré. Au début, les dictionnaires et les livres de grammaire devaient préserver le Coran et les Hadiths des évolutions linguistiques grandissantes suite à l'élargissement évolutif du Califat islamique, courant depuis l'Atlantique jusqu'à l'Océan Indien. », (2008 : 36-37).

Les grammairiens et les pédagogues arabes définissent la grammaire comme un outil qui aide les apprenants de cette langue à imiter la langue de la péninsule arabique qui est considérée comme « le bon usage » de la langue arabe et qui est justifiée par le Coran et les hadiths. Selon Ibn-Jinni, dont les propos sont repris par Dardour, « la conception d'un ensemble de règles qui permettent aux arabisants et arabophones d'imiter les Arabes de la péninsule arabique dans leur façon de parler et de s'exprimer. », (2008 : 37).

Dans le cas des grammaires arabe il faut noter que la phonétique ou la prononciation n'est pas négligée. Ainsi, Al-Siyuti[2] (1998 : 323) note que :

« L'expansion de l'islam a permis aux nouveaux convertis d'être de nouveaux locuteurs arabisants. De plus, on a remarqué l'utilisation de la langue arabe, avec des accents variés et divers. Néanmoins, de crainte qu'elle ne perde pas de son authenticité, les savants de l'époque ont assigné des règles pour éviter les erreurs phonétiques et linguistiques pour fixer des normes d'usage d'une bonne prononciation. »

Cependant, cette norme imposée par le fait religieux, est contestée par certains et ne fait pas vraiment l'unanimité des arabisants parce que, dans les faits, elle n'est que la langue de la littérature qui n'est parlée par personne bien que les parlées arabes sont plus ou moins proches de cette norme. A ce propos, Cohen précise que

[1] Quand on parle du monde musulman, en ce qui concerne la langue, c'est de la langue arabe dont on parle. Parce que, sociolinguistiquement parlant, la seul et unique langue qui a bénéficié de la religion musulmane et de ses textes sacrés, qui sont le Coran et les Hadiths, d'un aménagement du statut et du corpus c'est bien la langue arabe. Donc, les musulmans qui ne sont pas arabes ont négligé leurs langues pour travailler la langue de la révélation.
[2] Toujours cité par Dardour (1998 : 38).

« La langue de la poésie et du Coran apparait comme une norme idéale. Pour les anciens, elle constituait une sorte de schème primordial dont tous les usages parlés sont des réalisations déficientes et corrompues. En fait, nous ne la saisissons jamais que comme norme de littérateurs, pour laquelle nous n'avons aucune preuve indubitable qu'elle ait été parlée. Cependant, les philologues dans leurs enquêtes ne se sont pas fait faute de privilégier, chacun pour sa part, l'une des tribus arabes comme incarnant cette norme, au moins dans une certaine mesure. Mais le choix restait subjectif, et le désaccord régnait quant à l'identité du témoin irrécusable de l'arabicité linguistique. Ce désaccord apporte par lui-même l'indication que l'arabe littéraire n'était pas le dialecte d'une tribu particulière. D'ailleurs, les dialectes des informateurs utilisés, tout différents qu'ils fussent, n'en devaient pas moins être proches, puisque la description de l'arabe littéraire qui a été édifiée est profondément unitaire. », (1996 : 709).

Quant au métalangage des grammaires arabes, Chiabotti[1] (2010 : 385) précise que les grammairiens arabes ont opté pour un métalangage de très simple qui, dans certains cas, le lien logique entre cette terminologie et la réalité linguistique n'est pas reconnaissable.

La grammaire du Port-Royal : dans la tradition française, il est difficile de parler de la tradition grammaticale sans donner une place à la grammaire dite du Port-Royal. C'est une grammaire qui est publiée en 1660 par Arnauld et Lancelot. Selon Siouffi et Raemdonck (1999 : 28), cette grammaire est fondée sur la logique et elle « […] rapproche l'analyse de la langue d'une théorie des opérations mentales. ». Dans cette optique, il existe trois opération mentales qui sont les suivantes : *i)* concevoir : qui implique une seul idée, *ii)* juger : qui relie deux idées séparément conçues et *iii)* raisonner : qui déduit un troisième jugement à partir de deux autres. C'est cette dernière opération qui relève de la logique.

D'après Chiss et *al.* (2013 : 16), pour les grammairiens du Port-Royal, la langue ou le langage « […] est une représentation de la pensée par des signes, et en analysant une langue, ou plusieurs, on remonte de l'usage aux principes rationnels universels auxquels doit obéir toute langue si elle veut exister, c'est-à-dire représenter fidèlement la pensée ». De ce fait, élaborer une grammaire selon ce principe consiste à élaborer le schéma de la pensée humaine. Les règles grammaticales sont des principes qui expriment la pensée.

Le XVIII^{e} siècle : ce siècle est marqué en Europe et spécialement en France par la tradition du Port-Royal. Le développement des sciences qui donnent l'importance à l'observation ont influencées la pansée sur la langue. Selon Siouffi et Raemdonck (1999 : 28), ce siècle est une continuté de la pensée du Port-Royale avec l'augmentation du nombre de langues étudiées et des langues enseignées. Ce qui est nouveau c'est l'étude des langues à partir de l'observation, c'est-à-dire adoption de la méthode empérique, à cause de l'influence des sciences de la nature. Nous comprenons donc, qu'à cette époque, la grammaire à « adopté » une certaine objectivité

[1] Qui reprenant l'idée de M. J. Carter

emprunté aux différentes sciences de cette période qui utilisent des méthodes objectives qui consistent en l'observation des faits.

1.1.3. La grammaire et la linguistique

Nous savons que le terme *linguistique* est nouveau, son ancêtre est celui de *grammaire*. Mais, du moins dans la tradition européenne, les différents auteurs parlent du passage de la grammaire à la linguistique. A partir de 1916, date de publication du CLG par le linguiste suisse Ferdinand de Saussure, on dit que la grammaire, qui n'est pas scientifique, est devenue la linguistique, qui est une discipline scientifique par excellence et qui constitue le seul point de vue objectif pour aborder la langue. Toutefois, selon Maingueneau, « il est très difficile d'assigner un commencement à la science linguistique, car tout dépend du caractère que l'on juge le plus important pour définir la scientificité d'un savoir. », (1996 : 10).

Sioufi et Van Raemdonck ont constaté que :

« La concurrence que se jouent les termes grammaire et linguistique en français est pour une grande part le résultat d'une tradition puriste extrêmement ancrée dans la culture française. Plus importante est la différenciation des deux démarches : l'une normative, l'autre scientifique. Si le terme grammaire peut être utilisé pour désigner les deux démarches, le terme linguistique n'est pas utilisé pour désigner la démarche normative. », (1999 : 09).

En revanche, si la linguistique apparait à première vue comme une simple continuité de la grammaire cela revient en premier lieu au manque de connaissance sur cette nouvelle science. Pour Maingueneau (1996 : 11), la linguistique « ne doit pas être considérée comme un simple prolongement, à un niveau plus élevé, de la grammaire des lycées et collèges. » parce que'elle adopte une démarche descriptive qui donne la primauté à l'oral et qui ne privilégie aucune langue. Au moment où la grammaire met de côté certains usages et pratiques langagières, la linguistique tend à l'exhaustivité de la description des faits de la langue.

1.1.4. Les types de grammaire

Selon le cours de l'histoire : en suivant le cours l'histoire, nous distinguons trois types de grammaires appelés par Petiot (2000) *les grammaires explicites*. Selon l'auteur, ce sont des « savoirs constitués au cours de l'histoire », sur les langues. Selon lui, il faut distinguer « trois grandes approches grammaticales [qui] coexistent actuellement » : la grammaire traditionnelle, la grammaire linguistique et la grammaire scolaire. Nous comprenons que les grammaires explicites son ce savoir explicite que les philosophes et les grammairiens ont constitué sur les langues de leur époque.

La grammaire traditionnelle : c'est cette grammaire qui a hérité notamment de la tradition grecque et latine. Elle est fondée sur des approches théoriques et des méthodes très anciennes. Ces grammaires sont élaborées à partir d'un seul point de vue qui vise en premier lieu le renforcement et la diffusion de ce qu'on appel la norme. On n'a pas le droit de les juger ou de les critiquer, on est obligé de les accepter telle qu'elles sont. Selon Petiot (2000 : 16), « c'est cette absence de renouvellement, ce maintien d'analyses devenues des dogmes qui la définissent et la distinguent des grammaires « linguistiques » liées aux travaux contemporains. ». Le maintien d'analyses traditionnelles rend cette grammaire figée parce qu'elle n'intègre pas « de nouvelles données et de nouveau point de vue et ne révisant pas ses certitudes ». Son objet d'étude est la langue qu'elle considère comme une « langue-norme » en excluant tous les autres usages, ou toutes les autres réalisations de la langue.

La grammaire linguistique : selon Arrivé et *al*. (1986), parallèlement et en rupture avec le savoir de la grammaire traditionnelle, une nouvelle discipline se développait et elle est « attentive à la définition de son objet, soucieuse de promouvoir un appareil conceptuel, des principes méthodologiques et des procédures d'analyse avec les exigences de rigueur et de cohérence qui sont familières à la plupart des sciences modernes : […]. » Cette discipline n'est autre que la linguistique.

Nous pouvons dire que les grammaires linguistiques sont le fruit de la linguistique moderne. De ce fait, elles sont objectives puisqu'elles sont basées sur la description des langues telles qu'elles sont parlées par les locuteurs natifs. D'après Petiot (2000 : 19), ce sont des grammaires qui ont pour visée « de décrire les langues et leurs variétés, […], pour en dégager les règles, […], permettant de rendre compte des emplois réalisés, hors toute approche normative. ». Ce sont des grammaires qui se veulent objectives, elles se fondent sur l'observation et la description notamment sans, pour autant, exclure l'explication. Il faut noter que l'explication dans ce cas ne vise pas du tout la normalisation mais plutôt la facilitation de la compréhension et de l'acquisition des règles de cette grammaire.

La grammaire scolaire : la multitude des points de vue engendrés pas la linguistique ont influencé les grammaires dites scolaires. De ce fait, ces grammaires ne sont pas fondées ou élaborées à partir d'un seul point de vue de la linguistique ; elles sont un tout, composite et varié. Leur analyse et leur critique suppose des connaissances profondes des théories linguistiques. Selon Lerat (1995 : 187), même la terminologie de cette grammaire est composite « car elle est fondée sur des points de vue multiples qui ont tous leur importance (ordre des mots, fonctions, liens logiques, énonciation). C'est pour cette raison qu'il faut que les

enseignants de langue soient, du moins, initiés à la linguistique et à ses différentes théories, notamment celle qui sont connues par leur influence des grammaires scolaires. Et cela dépent des langues et des pays. Par exemple, la grammaire scolaire de tamazight, bien qu'il n'y a pas pour l'instant une grammaire de référence, mais les leçons de grammaire existent dans les mauels scolaire, est influencée par le courant fonctionaiste.

Toutefois, on n'est pas obligés d'être des linguistes agrégés pour comprendre leur fonctionnement, comprendre leur contenu et le faire apprendre aux apprenants. Le but de l'enseignement de la grammaire n'est en aucun cas la compréhension de son fondement mais la saisie de ses règles pour pouvoir les appliquer dans la pratique. Selon Petiot, le but de la grammaire est différent de celui de la linguistique parce que la grammaire a une fonction à la fois descriptive et normative,

« C'est-à-dire que tenant compte des fonctionnements de la langue, elle tend à en privilégier des usages (un niveau) courants et jugés corrects, et à bannir, notamment des écrits des élèves, grossièretés et familiarité employées à mauvais escient. Ce faisant, en imposant des usages parfois légèrement archaïsant par rapport au parler de la rue, elle est fidèle à sa mission de diffusion d'une langue unifiée, connue et pratiquée, si possible, par l'ensemble des citoyens, du moins par sa grande majorité, […] », (2000 : 20).

Ce type de grammaire diffuse une terminologie bien déterminée. En France par exemple, le ministère de l'éducation nationale publie une brochure intitulée *Terminologie grammaticale* qui, d'après Petiot « vise à donner aux professeurs de collège ou de lycée, ainsi qu'aux candidats aux CAPES de lettres, un ensemble commun de termes indispensables à l'analyse du fonctionnement de la langue et à l'étude du discours, (2000 : 21).

Une grammaire scolaire, doit prendre en considération la tradition scolaire en matière de l'enseignement grammaticale et les progrès de la linguistique modèrne. Une visée normative est importante pour unifier l'usage de la langue, mais une normalisation qui ne découle pas de la réalité liguistique ne sera qu'une langue de laboratoir coupée de toute la réalité sociolinguistique.

Selon la démarche et les visées : selon Petiot (2000 : 13) on peut définir trois types de grammaire selon « les démarches et les visées » de cette discipline. Ainsi, selon l'objectif du grammairien, on distingue ce qui suit : *i)* la grammaire descriptive, *ii)* la grammaire normative ou prescriptive et *iii)* la grammaire explicative. C'est ce que nous allons expliquer dans les lignes suivantes :

La grammaire descriptive : c'est la description des règles du fonctionnement de la langue en se basant sur un corpus. Certains ouvrages de ce type vont un peut loin dans la description pure et

simple. A ce propos Petiot précise qu'ils « […] explicitent la façon dont on peut les appliquer en produisant des énoncés oraux ou écrits, et rendent compte des changements en cours ainsi que des tendances actuelles, expliquant alors les phénomènes. », (2000 : 13).

La grammaire normative ou prescriptive : c'est un type de grammaire qui fait la sélection dans la langue, c'est-à-dire des grammaires qui recommandent un usage et interdisent un autre en privilégiant un certain niveau de langue. D'après Petiot, « en plus de cette tendance normalisatrice, ce type sont des grammaires qui ont tendance à purifier la langue. », (2000 : 13).

La grammaire explicative : c'est un type de grammaire qui prend en considération un phénomène très important dans la langue qui est le changement, parce que l'une des caractéristiques des langues naturelles est le changement et « au cours de ce processus elles « perdent » des formes ou des constructions, qui dès lors cessent de pouvoir être utilisées […]. Parallèlement, de nouvelles formes, de nouvelles constructions surgissent […]. », note Marchello-Nizia (1995 : 05). Une langue vivante c'est une langue qui évolue, et de ce fait, la grammaire explicative est une grammaire descriptive, par opposition à une grammaire normative, qui décrit fidèlement cette langue. D'après Petiot (2000 : 14), la grammaire explicative, doit prendre en compte les évolutions de la langue et préciser la période décrite pour voir les changements d'une langue donnée, mais « […] elle tend aussi à expliquer les processus mentaux, ainsi qu'à situer des phénomènes appartenant à une synchronie dans une reconstruction diachronique. ».

1.1.5. La terminologie grammaticale

Chaque domaine technique ou scientifique est constitué d'un ensemble de mots, ou plutôt de termes, qui lui sont propres. Le professionnel de ce domaine est appelé à les maitraiser et les employer dans la communication spécialisée. La grammaire, bien qu'elle constitue un domaine scientifique avec une terminologie spécialisée, ce fait n'est pas reconnu de tout le monde parce que c'est un domaine très vulgarisé, notamment par l'école. Ce qui est loin d'être le cas des autres sciences, notamment les sciences de la nature. Sur ce point, Lyons affirme que :

« Chaque science, en effet, a un vocabulaire technique qui lui est propre ; et c'est parce que le profane accepte sans discutions les sciences bien établies, surtout les sciences de la nature, qu'il ne leur reproche pas leur vocabulaire spécialisé. », (1970 : 05).

Donc, toute activité scientifique est contrainte de créer sa propre terminologie. En linguistique de manière générale, et en grammaire en particulier, on trouve des termes très spécialisés que les gens ordinaires, ou les profanes, utilisent sans le savoir. En fait, ce sont ces termes que le linguiste et le grammairien utilisent. Le profane peut les comprendre quand il

« aborde cette discipline avec sympathie et sans préjugés. », (Lyons, 1970 : 05). Ajoutons à cela le fait que la terminologie, ou le vocabulaire spécialisé, est le seul garant de la clarté.

1.2. La grammaire et la didactique, ou la grammaire à l'école

Dans son ouvrage intitulé *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère,* Cuq (1996 : 105), en tant que didacticien, parle de quatre types de grammaire qui sont : *i)* la grammaire de référence, *ii)* la grammaire d'apprentissage, *iii)* la grammaire de FLM et *iv)* la grammaire de FLE. Les deux derniers types concerne la langue française comme le montre les deux sigles FLM et FLE, mais on peut parler de grammaire de langue maternelle et de grammaire de langue étrangère de manière générale.

L'auteur précise qu'il est vraiment difficile de distinguer ces types de grammaire concrètement parce qu'il faut vraiment « départager […] les objectifs qu'on assigne à une grammaire ». Pour illustration, Cuq prend l'exemple de la grammaire de Patrick Charaudeau *Grammaire du sens et de l'expression* dans laquelle l'auteur, distingue, dans un premier temps, deux types de grammaires :

> « […] les grammaires de « décryptage », qu'il présente comme orientées « vers le repérage et l'identification des formes (unités morphologies et parties du discours », et vers les mécanismes de combinaison de ces formes (syntaxe […]) » et les grammaires « de construction du sens », qu'il voit orientées « vers la description des mécanismes de reconnaissance et de construction des enjeux de sens qui sont contenus dans tout acte de communication. Il accorde comme « justification didactique » aux grammaires de premier type l'apprentissage de la lecture, de l'orthographe et les « formes d'une langue étrangère, et aux grammaires du second type d'« améliorer la compétence d'expression des élèves en leur faisant manipuler le langage en fonction d'une finalité communicative». », (1996 : 105).

Pour Cuq, le point de vue du didacticien et sa conception de la grammaire diffèrent de celui d'un linguiste. Là où ce dernier voie la langue comme « un ensemble de signes abstraits dont il s'agit de décrire la cohérence », le premier la voie comme « un objet d'enseignement et d'apprentissage. ». Cette différence du point de vue a fait aussi que, là où le didacticien distingue entre une langue maternelle et une langue étrangère, le linguiste ne voie qu'une seule chose : la langue.

Quant à la différence entre une grammaire de langue maternelle et une grammaire de langue étrangère, Cuq (1996 : 106) précise que l'objet langue change quand on voie avec l'œil du didacticien parce que c'est toute la différence quand on veut enseigner cette langue à un natif ou à un étranger. Et c'est la, dit-il, qu'il faut faire la différence entre une « une grammaire toute faite, c'est-à-dire une grammaire à apprendre, et une grammaire à construire, c'est-à-dire une grammaire d'apprentissage. » l'auteur précise aussi que « dans le premier cas, c'est bien à une grammaire de référence qu'il faut faire appel. Il faut alors distinguer entre grammaires qui

peuvent servir de référence pour le maitre et les grammaires qui peuvent servir de référence pour l'apprenant. ».

En revanche, malgré tous ces détails qui ne sont pas sans importance, notamment dans le domaine de la didactique des langues, nous pouvons dire que la grammaire de manière générale est un inventaire et une description des différentes formes de la langue. Ainsi, pour Leeman (2002 : 17), le mot grammaire renvoie à deux choses : *i)* le fonctionnement de la langue et *ii)* la description de ce fonctionnement. Toujours selon Leeman, la description de la langue conssite en l'inventaire de ses formes, c'est-à-dire « les classes de mots, les constructions… », et les interprétations, ou plutôt définitions-explications comme nous avons nommé ce travail dans la présente étude, comme par exemple « le nom désigne des êtres ou des choses », « le subjonctif indique que l'action n'est pas réelle mais simplement envisagée » ou « la phrase interrogative sert à poser une question. ».

1.2.1. Terminologie grammaticale et nomenclature grammaticale

Il est connu que chaque domaine scientifique a un ensemble de termes qui lui sont propres. C'est ce qu'on appelle un vocabulaire technique ou une terminologie. Il est donc possible de parler d'une terminologie grammaticale, et plus encore d'une terminologie linguistique.

Dans le cursus scolaire on rencontre un certain nombre de terme dans les leçons de grammaire proprement dite et dans les leçons d'orthographe et du lexique. Cet ensemble est loin d'être l'ensemble de termes qui constituent la terminologie grammaticale de cette langue. C'est ce qu'on peut appeler nomenclature dans le sens où « une nomenclature désigne une organisation pratique », (Petiot, 2000 : 115). En fait, terminologie et nomenclature désignent la même idée, c'est-à-dire un ensemble de mots, ou plutôt de termes, appartenant à un domaine, sauf qu'une terminologie est plus vaste qu'une nomenclature. En ce sens, cette dernière est une partie de la première. Sur ce point, Petiot précise dans les lignes suivantes que :

« Si chaque théorie linguistique, et d'une façon générale la linguistique, peut circonscrire une terminologie spécifique, on peut en revanche se demander si la grammaire scolaire, par définition, ne recourt pas à une nomenclature : puisant dans les différentes « grammaires » constituées au cours des siècles, elle ne revendique pas la cohérence théorique qu'implique le terme « terminologie ». », (2000 : 115).

Nous pouvons affirmer donc que la terminologie est l'ensemble de termes d'une discipline et la nomenclature est un ensemble de terme d'une activité. Concrètement, en ce qui nous concerne dans le présent travail, nous avons affaire *i)* à une activité qui est la grammaire qui a un ensemble de terme, c'est-à-dire une nomenclature, qui permet son organisation

pratique, et *ii)* à une science, qui est la linguistique, constituée d'un ensemble de termes qui constituent sa terminologie et qui permet son organisation conceptuelle.

En classe de langue, pendant l'apprentissage de la grammaire d'une langue maternelle ou étrangère, nous utilisons une nomenclature grammaticale constituée d'un ensemble de termes puisés de différents ouvrages de grammaire de cette langue et de la terminologie linguistique qui est à son tour constituée de différentes écoles. C'est pour toutes ces raisons qu'on n'attend pas de la grammaire scolaire qu'elle soit bien organisée sur le plan conceptuel et on n'attend pas de cette « nomenclature terminologique » qu'elle reflète l'organisation conceptuelle de la grammaire dite scolaire qui, à l'origine, n'est pas organisée.

En fait, la terminologie utilisée en grammaire est en relation avec l'histoire de la grammaire en tant que matière enseignée. Belard et *al*. (2008 : 04) précisent qu'il y a trois niveaux, ou étapes, dans la tradition grammaticale qui sont :

Le niveau traditionnel : sémantique, normatif, lié à une tradition grammaticale hérités des approches spéculatives, de la grammaire de Port-Royal, et remis en honneur au début de ce siècle dans la grammaire scolaire.

Le niveau structural : formel, descriptif, hérité de la linguistique moderne, saussurienne et postérieure, réintroduit dans les usages scolaires à partir des années 70.

Le niveau pragmatique-textuel : fondé sur l'approche de la communication, des études sur l'énonciation, l'analyse du discours, la grammaire de texte, ensemble hétérogène de voies de recherches explorées en linguistique depuis les années 60 et réintroduit dans les usages scolaires depuis la fin des années 80.

Selon les mêmes auteurs, chaque niveau à *i)* ces propres questions, *ii)* ces propres objectifs d'apprentissage, *iii)* ces propres outils notionnels, et *iv)* ces propres activités. Tout ça, est récapitulé dans un tableau que nous avons repris ici.

3 types de questions	**3 types de métalangue**	**3 types d'activités**	**dominantes**
Qu'est-ce que c'est ?	Nom, sujet, complément circonstanciel	Exercice d'analyse	Depuis le début
Comment ça marche ?	GN, GP	Exercice de manipulation	Années 70

A quoi ça sert ?	Thème, modalisateur	Tâche d'écriture	Après 80

Le tableau ci-dessus nous enseigne que la terminologie utilisée est dictée par le type de l'approche grammaticale adoptée. Ainsi, les parties du discours sont utilisés dans la grammaire traditionnelle d'avant les années 70. Les années suivantes, entre 70 et 80, avec l'apport de la linguistique moderne on intègre à titre d'exemple les concepts du groupe nominale GN et groupe prépositionnel GP. Et après les années 80, avec le développement de la pragmatique et de la linguistique textuelle, on a les notions de thème et de modalisateur par exemple. Il aussi important de préciser que chaque grammaire a ses exercices typiques.

Dans cet état de fait, la question qui s'ipose est la suivante : Quelle est la terminologie à choisir dans tout ça ? C'est à cette question que Cuq essaye de répondre dans le paragraphe qui suit :

« […] la décision d'emploi d'une terminologie spécialisée (grammaticale) relève d'un choix méthodologique, et on sait que certains courants méthodologiques tentent de minimiser ces emplois autant que faire se peut. Or, le discours grammatical, si on a choisi une méthodologie qui l'autorise pleinement, est traditionnellement censé « aider l'apprenant à comprendre et utiliser la structure étudiée » [(Cicurel, 1985)]. Si on se place dans cette perspective, on voit qu'il est très important d'utiliser un langage aussi compréhensible que possible par l'apprenant, et qui ne soit pas très coûteux en terme d'effort à fournir pour l'utiliser de façon opératoire. Francine Cicurel propose donc de tenir compte de ce qu'elle appelle le *patrimoine métalinguistique* de l'apprenant, qu'on peut appeler aussi *répertoire grammatical.* Le répertoire grammatical peut être défini comme l'ensemble, pour toutes les langues que l'apprenant connaît, des règles de fonctionnement dont il a conscience et qu'il peut formuler à l'aide de règles métalinguistiques. », (1996 : 72).

Selon Cuq (1996 : 74), qui reprend l'idée de Briot (1993) qui « propose de reprendre complètement et de façon urgente la nomenclature officielle française de 1975 », et celle de Creissels (1993) qui parle de la « cohérence entre la terminologie grammaticale et le système théorique qui lui est sous-jacent » et qui dit qu' « une bonne terminologie grammaticale doit aussi, […], s'efforcer d'être le reflet d'un système de définitions qui se développent sans « cercle vicieux » c'est-à-dire dans lequel « la définition d'une notion *n1* ne comporte pas de référence à une notion *n2* dont la définition ferait elle-même référence à la notion *n1* », la terminologie grammaticale doit être composite[1]. Elle doit être formée de trois types de termes :

- des nouveaux termes technique issus des nouveuax concepts de la linguistique contemporaine. Dans ce cas, il est souhaitable de « récupérer » ou de « réadapter » les termes anciens, précise l'auteur.

[1] « Madeleine Briot met en garde contre le rêve irréaliste d'une terminologie « totalement transparente et informative ». La terminologie grammaticale doit être le produit de choix réalistes, qui ne soit pas « des démissions mais des compromis raisonnables et raisonnés » : elle sera donc, qu'on le veuille ou non, composite. » (Cuq, 1996 : 74).

- les termes qui sont dans la tradition grammaticale dont les notions qu'ils dasigent sont stables.

- des termes qui appartiennent à la langue courante, c'est-à-dire des termes usuels.

Des propos qui précèdent, nous déduisons que la terminologie grammaticale, ou plutôt la nomenclature grammaticale, suivant l'avis de Petiot, est puisée dans des sources différentes. C'est ce qui fait que la grammaire scolaire n'est pas cohérente et elle n'exige pas cette cohérence pour être complète parce, selon Petiot (2000 : 115) elle puise « dans les différentes « grammaires » constituées au cours des siècles, elle ne revendique pas la cohérence théorique qu'implique le terme « terminologie ».

Toutefois, quelque soit l'origine des termes qui la constituent, il faut penser à la cohérence interne de cette nomenclature. Dans sons cursus scolaire, l'apprenant va apprendre, ou plutôt rencontrer un ensemble de termes qui désignent des concepts relatifs à la grammaire avec leurs définitions, déclaratives ou procédurale, qui vont constituer son savoir et sa compétence grammaticale. Est-ce qu'il n'est pas nécessaire que ce savoir soit cohérent ? Est-ce que cette cohérence n'est pas le garant de la construction de cette compétence ? Autant de questions qui attendent des réponses. La terminologie comme discipline de recherche, notamment dans sa littérature scientifique relative à la définition, nous enseigne que l'organisation conceptuelle d'un domaine, ou d'une activité, est le garant d'une bonne définition terminologie/terminographique, (Vézina, 2009).

1.2.2. De la problématique des classes syntaxiques

Il est à noter d'abord que, dans le domaine amazigh, le problème des classes syntaxiques, notamment en ce qui concerne leur nomination et leur définition, n'est pas encor réglé définitivement, (Guerchouh, 2015). Dans les autres langues, notamment le français, sur la nécessité de redéfinir les concepts de la grammaire, Clairis (2005 : 31) note que la terminologie qu'on utilse pour parler de la langue comme les termes « prédicat, sujet, verbe, nom, catégorie, fonction ou encore syntaxe, morphologie, discours, etc. » qui ont ont une longue traditionrd dans l'usage au point que « tout le monde croit savoir ce qu'ils désignent » et ce fait est dû à la tradition scolaire. Pour l'auteur il est absolument nécessaire « […] de redéfinir ces termes, de la façon la plus rigoureuse, dans un cadre théorique cohérent », pour éviter la confusion entre les classes et permettre aux chercheurs de communiquer sans difficultés. Le problème des classes syntaxique traditionnelles réside en premier lieu dans l'hétérogénéité des critères et l'absence de relations logiques entre eux. Ainsi, « des critères initialement indépendants les uns

des autres semblent converger et créer une universalité apparente. », précise Delen Karaağaç (2011 : 82).

Ce problème n'est pas récent. Tesnier (1969 : 52), un linguiste français, a remarqué que la « classification traditionnelle » est basée sur trois critères qui sont *i)* la nature, *ii)* la fonction et *iii)* la fonction qui est « inconséquente à l'usage » parce qu'elle est « vicieuse à la base ». En effet, ces critères nous donnent dix espèces de mots qui sont les suivants :

- La nature nous donne : *i)* le verbe et *ii)* le substantif, *iii)* l'article et *iv)* le participe.

- La fonction nous donne : *v)* le pronom (qui remplace le nom), *vi)* l'adjectif (qui accompagne le substantif), *vii)* l'adverbe (qui accompagne le verbe) et *viii)* la conjonction (qui relie les mots).

- La position nous donne : *ix)* la préposition (qui est placée devant le substantif), et *x)* l'interjection (qui est interjetée dans le discours).

Par ailleurs, ce nombre de dix espèces de mots ne fait pas l'unanimité des chercheurs. Selon Delen Karaağaç (2011 : 82), Meillet (1965) et Vendryes (1968) ne reconnaissent que deux classes syntaxiques : le verbe et le nom. Est-ce une polémique autour de la classification des composants de la langue ? Absolument non. Comme chaque langue a son propre découpage de la réalité, chaque philosophe et puis linguiste a sa propre conception des éléments qui reflète la réalité, ou le monde. Ce qu'il faut remarquer c'est que toutes ces conceptions n'occupent pas la même place dans la conception des grammaires d'apprentissage des langues, notamment des grammaires scolaires. Concernat la langue française par exemple, Cuq (1996 : 71) précise que « les grammairiens ont fait à chaue siecle des propositions de rénovation de la terminologie grammaticale » mais il y a une grande stabilité dans métalangage grammatical du français.

Pour Guiraud (1970 : 23), les parties du discours « sont en réalité des catégories formelles qu'on a essayé de définir d'après leur sens […] et elles ne représentent par ailleurs qu'une partie des formes dont l'ensemble constitue la grammaire. ». Selon ce point de vue, les parties de discours, quel qu'il soit leur nombre, ne font pas la grammaire d'une langue à eux-seuls. Même si elles font partie, il ne faut pas les consdérer, chaqu'un, d'une manière isolée. En effet, les relations entre ces différentes parties, quelque soit leur nombre, est d'une importance capitale dans l'élaboration d'une grammaire d'une langue qui, en principe, doit refleter l'organisation et le fonctionnement intèrne de cette langue. Ce qu'on ne peut pas négliger dans l'enseignement-apprentissage d'une langue, qu'elle soit première ou seconde.

L'apport des grecs : la philosophie grecque est une philosophie très fertile. Elle touche presque à tout les domaines de la vie. La langue ou le langage en général est un phénomène courant mais peut connu. De ce fait il n'a pas échappé à la spéculation des philosophes grecs. Mais il est fort probable que ces derniers ne soient pas les premiers à aborder ce sujet. Néanmoins, ce que nous savons de nos jours c'est que ce qu'est appelé communément les parties du discours est d'origine grecque. Pour Besse et Porquier,

« Les concepts grammaticaux du modèle traditionnel, qui sont encore les plus communément utilisés, trouvent leur origine dans les spéculations métaphysiques des philosophes grecs antiques. Ce sont d'abord des concepts philosophiques, s'inscrivant dans ou contre une tradition culturelle plus ancienne venue probablement de Phénécie (comme l'alphabet grec) et élaborés afin de rendre compte rationnellement de la nature des choses (la physique) et de la pensée (la logique). », (1991 : 25).

Critère d'élaboration des parties du discours : il est admis que pour élaborer une classification ou pour classer un ensemble de choses dans des ensembles différents il faut d'abord dégager des critères. Dans le domaine de la grammaire on parle de critères intrinsèques et de critères extrinsèques. A ce propos, Bessé et Porquier notent ce qui suit :

« Certes en grammaire, la ressemblance qui sert de base à l'établissement de la classe peut être déterminée par des caractéristique intrinsèques, formelles et/ou sémantiques, comme dans les paradigmes de conjugaisons, par exemple. Mais souvent elle est déterminée par des caractéristiques extrinsèques aux unités mêmes, liées aux relations que ces unités peuvent entretenir syntagmatiquement avec d'autres classes d'unités. », (1991 : 23).

Comme la linguistique est un domaine scientifique, sa démarche ne diffère pas des autres domaines scientifiques dans lesquels la classification des objets étudiés est une nécessité absolue comme par exemple la botanique et la zoologie. Le fait que la langue analyse et classe le réel, il y a forcément une certaine objectivité garantie pas cette réalité des choses, sans nier pour autant le fait que dans la langue il y a ce qu'on appelle la vision du monde. C'est-à-dire que chaque langue a sa propre vision des choses. Les choses du monde, c'est-à-dire les objets concrèts, mais aussi la langue elle-même en tant que chose qu'on peut observer, analyser et classer. Ce fait est constaté par Guirraud dans la citation suivante :

« On peut concevoir qu'elle [la langue] analyse le réel et en classe les éléments d'après certains caractères communs à la manière de la botanique ou de la zoologie. Un tel classement doit avoir un substrat objectif, mais il reste dans une large mesure, arbitraire puisqu'il suppose que les caractères marqués sont d'abord observés, reconnus, ensuite retenue comme critères. Aussi ne doit-on pas s'étonner si les diverses langues répartissent les signes selon des catégories différentes. », (1970 : 22).

Langues différentes, parties différentes : le nombre des parties du discours varie d'une langue à l'autre. En français, par exemple, selon Guirraud (1970 : 23-24) on distingue neuf qui sont définies comme suit :

- Le substantif : désigne des êtres qui peuvent être des êtres proprement dits, des choses ou des notions abstraites.

- L'adjectif : désigne des qualités attribuées à l'être ou détermine sa situation.
- L'article : considéré généralement comme une espèce particulière dit l'auteur, est en fait un adjectif, c'est-à-dire un déterminant du substantif. En français moderne, il est en outre une marque grammaticale qui précise le nombre et le genre du nom.
- Le verbe : désigne des procès, c'est-à-dire des actions considérées dans le temps).
- L'adverbe : est considéré comme un qualificatif du procès ou de la qualité.
- Le pronom : remplace le substantif dans l'énoncé où il ne figure pas directement.
- La conjonction : est une marque de relation, elle exprime les rapports entre deux propositions.
- La préposition : est une marque de relation ; elle exprime les rapports d'espace, de temps, de causalité, etc., entre substantif, verbes et adjectifs qualificatifs.
- L'interjection : constitue une partie du discours autonome à valeur purement sémantique et sans fonction grammaticale.

L'ancienneté fait la légitimité : il est bien clair dans les manuels de grammaire en général et dans les manuels scolaires en particulier qu'il est très difficile pour nous de se débarrasser des anciennes dénominations qu'on fait des « éléments » de la langue. Ce fait n'est motivé ni par la précision ni par la légitimité scientifique ; la seule motivation est l'ancienneté. Est-ce on est dans le prestige du classique ? Une réponse positive à cette question n'est pas totalement fausse. A ce propos, Bessé et Porquier (1991 : 24) notent que cette domination est la conséquence de plusieurs facteurs qui sont : l'ancienneté, la présence constante dans le discours des grammairiens et des enseignants de langue et la description de beuacoups de langue par l'utilisation de cette terminologie. Tellement notre pensée s'est familiarisée avec cette terminologie elle ne perçoit plus « l'aspect conventionnel, relatif, heuristique. […]. », notent les auteurs.

1.2.3. La grammaire scolaire, sa terminologie et ses méthodes

Il faut d'abord définir le concept de *terminologie grammaticale* avant de tenter de définir sa place dans l'activité linguistique en classe de langue. La terminologie grammaticale est un ensemble de mots métalinguistique qui parlent de la réalité de la langue, c'est-à-dire du *langage-objet*. En effet, la grammaire est un discours sur la langue qui emploie un certain nombre de termes avec un ou des sens bien précis. Ce sont ces termes qu'on appelle terminologie grammaticale.

Puisque cette terminologie constitue un système conceptuel, il est nécessaire de définir les concepts, en classe de langue, en prenant compte des relations, dites relations conceptuelles,

que ces concepts entretiennent entre eux. Ce qui implique l'existence d'un autre niveau du langage. C'est le langage tertiaire ou métamétalangage.

La grammaire scolaire : quand on évoque le terme de grammaire scolaire, nous pensons que toute personne ayant fait l'école a en tête une idée de même superficielle de quoi il s'agit. Tout simplement, la grammaire scolaire c'est ce livre de grammaire qu'on utilise à l'école, et de ce fait, la grammaire scolaire c'est le contenu de ce livre. Oui. Mais y a-t-il une ou plusieurs autres grammaires ? Commençant par la grammaire scolaire d'abord. Si elle existe vraiment, d'où vient-elle ? Maingueneau, précise que les Alexandrins « apparaissent comme les ancêtres de notre *grammaire scolaire traditionnelle* qui s'intéressait essentiellement aux œuvres littéraires prestigieuses. », (1996 : 11).

Dans la grammaire scolaire, la description cède la place à la normalisation. On parle alors d'une grammaire normative que d'une grammaire descriptive. Autrement dit, la grammaire scolaire est une grammaire normative. C'est une grammaire qui donne des directives, c'est-à-dire des règles, non négociables, à suivre dans la production de l'écrit notamment, mais aussi de l'oral. Comme elle constitue aussi une preuve tangible pour mesurer fausseté ou la justesse d'une production qu'elle soit écrite ou orale. C'est ce qui est connu dans la tradition française par exemple par le terme du *bon usage*. Généralement, cette grammaire est déduite à partir d'écrits reconnus comme tel. C'est la langue des *belles lettres* qui a une grammaire juste et correcte, pour ne pas dire une grammaire tout court. A ce propos, Bishop (2010 : 20) note qu'à sa naissance, la grammaire scolaire est caractérisée par son éloignement de l'explication qui est fondée sur « l'observation de la langue » et sa « réorganisation des savoirs qu'elle impose et qu'elle restructure, jusqu'à créer un ensemble cohérent de notions qui prend la place du savoir de référence. ». Par ailleurs, l'auteur a cité une caractéristique qu'il classe en deuxième position, et que ne considérons qu'elle ne concerne que le domaine des langues européennes, qui concerne la « destination » de cette grammaire « puisqu'elle n'est plus au service des humanités et de l'apprentissage du latin, mais qu'elle vise un enseignement populaire, celui de l'écriture pour les non latinistes. ». Nous pensons que les deux caractéristiques que nous avons cité en premier qui sont *i)* l'éloignement de l'explication fondée sur l'observation et *ii)* la réorganisation des savoirs, peuvent concerner toutes les langues.

Dénomination et évidences : l'inconscience qui est née du prestige de la langue écrite notamment, et nourrie par l'école, fait que les apprenants et les enseignants des langues ne manifestent aucune résistance face aux parties du discours. C'est ce qui fait de ces dernières des évidences. C'est à juste titre que Bessé et Porquier précise que tout le monde en classe de

langue estime qu'il est évident de nommer « tel mot : un article, un nom, un verbe, etc » comme on nomme « tel réalité : un rabre ou une maison ». Les auteurs pensent que ce phénomène est dû aux fait que tout le monde est « grammaticalisé » depuis l'enfance et ils pensent que la dénomination est plus facile et plus accepté, autrement dit plus évidente, que de chercher à caractériser les fonctions du nom, comme sujet ou complément, comme il est naif de remarquer que « l'arbre sert à donner de l'ombre et la maison à abriter. ».

En fait, ce sentiment devenu phénomène peut être expliqué par le fait que des siècles durant, l'enseignement gréco-latin est transmis d'une génération à l'autre. On peut ajouter à cela le fait qu'avant la naissance et le développement de la linguistique moderne comme science, la critique des savoirs cumulés n'est pas vraiment à l'ordre du jour de la pensée sur la langue. C'est pour cette raison que le découpage traditionnel ainsi que la terminologie qui va avec a resté pour longtemps comme cadre de référence pour l'enseignement-apprentissage des langues partout dans le monde. Sur ce point, Gauthier (1979 : 10) note que « sur ce plan, […], on peut dire que la terminologie traditionnelle, si inadaptée qu'elle soit, reste le cadre de référence commun aux enseignants de toutes les langues, classiques et modernes, étrangères et maternelle. ».

Place de la grammaire en classe de langue : il y a une différence entre une classe de langue maternelle et une classe de langue seconde. En classe de langue maternelle, l'apprenant a déjà intériorisé la grammaire de sa langue. Une description grammaticale l'aide surtout à conceptualiser cette grammaire intériorisée. Pour une classe de langue étrangère l'intériorisation de la grammaire est l'objectif principal de l'apprentissage. Donc la description grammaticale dans ce cas peut être considérée comme un moyen qui aide l'apprenant dans l'action de l'intériorisation de cette grammaire étrangère. Mais la question qui ce pose est-ce que la méthode de la description grammaticale est vraiment efficace et bénéfique pour l'apprenant et l'aide vraiment dans l'appropriation de la grammaire d'une langue étrangère ? Selon Bessé et Porquier :

« En didactique des langues, il est clair que ce qui est visé prioritairement, c'est l'intériorisation de la grammaire étrangère, quel que soit le public concerné. L'enseignement/apprentissage d'une description grammaticale et du model métalinguistique correspondant ne peut, dans la classe de langue, qu'être considéré comme un objectif secondaire par rapport à celui-ci. La question fondamentale est de savoir dans quelle mesure l'acquisition d'une description favorise ou entrave l'intériorisation de la grammaire étrangère. », (1991 : 30).

Cuq (1996 : 103), de son côté voulait répondre à la question suivante : *Faut-il enseigner la grammaire en classe de langue ?* Il précise que la réponse tient à ce qu'on entend par « enseigner la grammaire ». L'auteur précise que si aujourd'hui, d'un côté, personne ne soutient qu'il est nécessaire « de passer » par l'apprentissage de la description grammaticale assurée par

« la méthodologie grammaire-traduction », « la grammaire traditionnelle », « la méthodologie structuro-globale » et « la linguistique structurale », et d'autre côté, il y a ceux qui pensent qu'on peut « se passer » de la formalisation grammaticale on utilisant uniquement la « méthodologie communicative » et la « grammaire notionnelle », le terrain, c'est-à-dire l'usage, nous enseigne que les résultats, notamment à l'écrit, ne sont pas satisfaisants.

De ce qui précède, nous pouvons comprendre aisément que, même si le rôle de la grammaire apparait à l'oral et à l'écrit, le manque de la maitrise apparait notamment à l'écrit.

Acquisition et apprentissage de la grammaire : dans sa réflexion sur l'appropriation des langues, Krashen (1981 et 1982)[1] instaure la dichotomie entre l'*acquisition des langues* et l'*apprentissage des langues*. Ainsi, il faut distinguer deux processus qui rentrent en jeux dans l'appropriation des langues par les différentes personnes dans les différentes situations de la vie. Sur ce point, Bessé et Porquier (1991 : 75) précisent ce qui suit :

L'acquisition est un processus *i)* subconscient : l'intériorisation des régularités se fait à l'insu de l'apprenant, *ii)* implicite : l'apprenant n'acquiert pas un savoir sur la langue), et *iii)* orienté vers la signification plus que vers les formes qui la véhiculent.

Ils précisent encore que l'acquisition se développe,

« […] en contexte naturel ou institutionnel, à travers de multiples interactions verbales et donne à l'apprenant un certain sentiment […] de ce qui est grammaticalement acceptable et de ce qui ne l'est pas dans la langue. Ce processus, qui aboutit à une intuition grammaticale comparable à celle d'un natif, existe chez tout être humain, quel que soit son âge, sa classe ou sa race, mais il est plus particulièrement observable chez les jeunes enfants qui s'approprient la (ou les) langue(s) de leur entourage immédiat. »

A l'opposé, *l'apprentissage* est un processus *i)* conscient : il suppose chez l'apprenant une connaissance réflexive de ce qu'il fait, *ii)* explicite : en ce qu'il fait appel à des savoirs constitués sur la langue ou ses emplois, et *iii)* plus orienté vers les formes que vers les significations qu'elles véhiculent ou qu'elles permettent de reconstruire.

Parailleurs, précisent les auteurs :

« L'apprentissage développe une capacité de jugement grammatical par référence à des règles enseignées par le professeur ou élaborées par l'apprenant lui-même. Ce qui lui permet, dans certaines conditions de temps (qu'il ait le temps de le faire), d'attention (qu'il s'attache plus aux formes qu'aux significations), et de savoir (qu'il possède des règles relatives au problème posé), d'exercer un contrôle plus ou moins normatif sur ses productions verbales et sur celles de ses partenaires. »

De ce qui précède, nous comprenons que l'acquisition est un processus naturel et l'apprentissage est un processus artificiel. L'acquisition est un processus qui ne demande pas

[1] Cité par Bessé et Porquier (1991 : 75).

beaucoup d'effort et de conscience alors que l'apprentissage demande beuacoup d'effort et de volonté.

La description grammaticale : la description grammaticale d'une langue donnée est en relation étroite avec le modèle métalinguistique considéré. Ce dernier peut ne peut rendre fidèlement la grammaire intériorisée des sujets parlants. Mais un modèle, quel qu'il soit, s'il est bien respecté, peut garantir une certaine cohérence dans le processus de description.

Dans le but de caractériser l'épistémologie du savoir grammatical, Bessé et Porquier (1991 : 61) précisent que « que toute description ou simulation grammaticale dépend autant du modèle métalinguistique qui l'informe que de l'observation de la grammaire intériorisée dont elle est censée rendre compte. ». D'après ce qui précède, nous pouvons comprendre que le métalangage joue un rôle très impornat dans l'enseignement de la grammaire parce que c'est lui qui modélise le contenu à transmettre à l'apprenant. En somme, la grammaire est vue et perçu par le métalangage. Ce qui faut que la grammaire telle qu'on la triuve décrite dans le livre de grammaire et dans les manuels d'apprentissage ne coincide pas exactement avec le modède grammatical utilsé par les locuteurs. La même idée a déjà été défendue par Kristeva qui écrit que « […] l'étude du langage, en s'éloignant de l'empirisme, devrait permettre à la science de comprendre que ses « découverte » dépendent du système conceptuel appliqué à l'objet d'étude, et même qu'elles s'y trouvent plus ou moins données d'avance », (1981 : 216).

Nous comprenons donc que les résultats que la description de la langue nous offre dépendent en premier lieu du modèle théorique adopté. En revanche, si nous admetons le fait qu'il existe des universaux du langage, et reconnaitre que tout ces modèles sont construits à partir d'une langue, au moins une, nous pouvons s'attendre à ce que cette description nous donne, du moins une partie, juste et acceptable. Dans le même ordre d'idées, Bessé et Porquier précise que « […] toute description ou simulation grammaticale est une construction hypothétique (un artefact) partiellement induite de l'observation de certains phénomènes linguistiques et partiellement déduite d'un point de vue métalinguistique extérieur à ces phénomènes. », (1991 : 65).

Leeman (2002 : 17) doute de la description grammaticale, non pas par rapport à l'abondance de théories et d'approches, mais au fait qu'on n'est pas sûr d'avoir inventorié toutes les formes de la langue et de les avoir décrite de manière exhaustive et rigoureuse. Pour l'auteur précise que « la description grammaticale consiste donc à caractériser des formes

linguistiques et à leur attribuer un sens […] ». Selon ce point de vue, il faut être sûr que toutes les formes sont inventoriées et tous les sens décrits. Ce qu'est une tâche ardue, voire impossible.

1.2.4. Grammaire et enseignement-apprentissage des langues

De l'importance du métalangage en grammaire : il faut faire la différence entre la pratique de la langue et sa maitrise. Le terme maitrise est entendu dans ce cas comme analyse linguistique de cette langue. Sauf les personnes ayant connu l'école qui peuvent le faire. Contrairement à la pratique de la langue qui consiste à son emploie dans la communication dans deux opérations, en l'occurrence l'encodage et le décodage. Ainsi, selon Montambeault (1995), repris par Pilletier (2008 : 20), « nous pouvons donc supposer qu'en l'absence d'une bonne connaissance du métalangage de notre langue, il en demeure que nous ne maîtrisons pas réellement notre langue. ».

Contrairement à la pratique de la langue, la maitrise de cette dernière suppose la manipulation de certains termes qui parlent de cet objet. Autrement dit, la maitrise de la langue consiste en un développement d'un discours sur elle. C'est ce qu'on appelle l'activité métalinguistique. Cette activité suppose à son tour des moyens linguistiques élaboré. C'est le métalangage. Bien que le terme de métalangage est un terme qu'on peut qualifier d'universitaire, on a tous pratiqué l'activité métalinguistique en classe de langue, notamment en ce qui concerne les leçons de grammaire. C'est dans cette situation précise qu'on a tous connu et employé les « mots » tels que *verbe*, *nom*, *préposition*, *proposition*, etc. Selon Pilletier :

« Lorsque nous parlons du métalangage, nous parlons de ce qui est intrinsèque à la langue, à l'origine notamment de l'apprentissage de la grammaire de la langue. […]. En effet, l'apprentissage de la grammaire au sens traditionnelle correspond surtout à l'apprentissage du métalangage de cette grammaire, à l'apprentissage de ce véritable discours métalinguistique […]. », (2008 : 20).

Par ailleurs, il ne faut pas restreindre la capacité du métalangage à parler de la grammaire d'une langue en particulier ou de la langue en générale dans laquelle il est issu. Autrement dit, le métalangage (méta1) d'une langue (L1) peut parler de L1 ainsi que de L2 et de L3, etc. ainsi, le métalangage est un système transposable[1]. De ce fait, selon Rey-Debove, « le métalangage a le pouvoir de parler de tous les signes de toutes les langues, naturelles ou artificielles, c'est-à-dire de tous les signes qui n'appartiennent pas à son propre code, et qui ne relèvent plus de la compétence linguistique des usagers. », (1978 : 05).

[1] C'est ce qu'on trouve par exemple en lexicographie berbère pratiquée par les français où la langue objet est un dialecte amazigh et le métalangage qui sert dans la description est celui de la langue française.

Un métalangage spécialisé : toutes les disciplines scolaires opèrent sur des concepts et des termes qui sont très spécialisés. En respectant son âge cognitif et ses pré-acquis, l'apprenant doit acquérir de nouvelles notions ainsi que nouvelles significations des notions acquises préalablement qui vont lui permettre d'acquérir, éventuellement, de nouvelles notions et significations dans l'avenir. Ainsi, il faut attendre le moment opportun pour lui introduire les nouvelles connaissances. L'idéal est de le laisser faire, individuellement ou dans un groupe, avant d'intervenir. Bore affirmer que « la manière dont il est introduit, l'usage qui est fait de l'autonymie, constituent souvent un style didactique : le moment et la manière avec laquelle on introduit le nom d'une notion, la forme donnée d'une définition conditionnent les apprentissages. », (2007 : 02).

Dans un enseignement actif, où l'apprenant joue le premier rôle dans la construction du savoir qu'il va acquérir, il nécessaire de laisser une marge importante et considérable à sa pensée pour lui permettre de trouver des solutions, à sa manière, aux problèmes qu'il rencontre dans la situation d'apprentissage. Ainsi il va surmonter les obstacles pratiques et notamment les obstacles théoriques. Et l'enseignant dans ce cas, n'est qu'un guide qui oriente l'apprenant dans le bon sens. Da ce cadre de la « co-construction » des savoirs, toujours selon Bore « […], l'activité définitoire est partagée par l'enseignant et les élèves. Elle prend des formes diverses, en fonction des types d'interactions maître-élève et élève-élève, et en fonction des disciplines. », (2007 : 02).

Le métalangage scolaire, qui est construit par l'échange entre maitre et élèves et entre élève et élève, doit être à la frontière entre le métalangage de tous les jours et le métalangage scientifique.

Un passage du métalangage au métamétalangage : nous avons déjà évoqué la hiérarchie des langues, il est à rappeler que la terminologie linguistique et grammaticale et un métalangage qui parle de la langue, le langage-objet, et le langage qui parle du métalangage, dans notre cas des termes de la grammaire, constitue un métamétalangage ou langage tertiaire. Autrement dit, la terminologie grammaticale est un métalangage. C'est un ensemble de termes désignant des concepts. Pour expliquer et définir ce métalangage on a besoin d'un autre métalangage, c'est ce qu'on appelle métamétalangage. Ce dernier est un langage tertiaire. Quelles sont ces caractéristiques générales et quelle est sa place en classe de langue ? Quelle est aussi la adéquate pour le transmettre aux apprenants ?

Nous avons vue, concernant la définition terminologique, que le système conceptuel du domaine considéré joue un rôle très important dans la définition des concepts qui le constituent. Autrement dit, les concepts doivent être définis par rapport à d'autres concepts qui se trouvent dans le domaine en question. La terminologie grammaticale ne peut pas échapper à ce principe étant donné que la grammaire constitue un domaine de connaissance bien construit. Ainsi, la nomenclature de la terminologie grammaticale doit être cohérente. Concernat cette cohérence, Cuq précise ce qui suit :

« La cohérence, en particulier, mérite une attention toute particulière car, bien qu'elle ne puisse être élaborée sans avoir en arrière plan un système théorique dont elle traduira forcément les options, une terminologie grammaticale ne doit pas être confondue avec un traité de grammaire. », (1996 : 73).

Dans le même ordre d'idée, Creissels (1993) repris par Cuq (1996 : 74) a déjà noté que pour qu'une terminologie grammaticale soit bonne, le système de définitions qui se développent autour d'elle doit éviter toute ambiguité en évitant que la définition d'une notion fasse référence à une autre notion.

C'est dans l'activité méta-métalinguistique qu'on peut parler de la définition-explication des concepts de la grammaire en classe de langue. Cette définition-explication on peut la trouver toute faite dans les manuels de grammaire, généraux et (para-)scolaires, mais aussi dans les manuels scolaires proprement dit. Elle peut aussi être l'objet de travail, ou de construction, au sein de la classe. Dans ce cas, en plus des connaissances de l'enseignant, les connaissances des apprenants jouent un rôle très important dans la construction de ces définitions-explications. De ce fait, il faut prendre en considération leurs pré-acquis, c'est-à-dire leurs répertoire terminologique en matière du métalangage grammatical de la langue en question quand il s'agit de l'apprentissage de L1, et celui des autres langues, celles qu'il maitrise déjà, quand il s'agit de L2.

De l'évaluation des compétences grammaticales : puisque la description grammaticale n'est pas totalement juste, comme elle n'est pas totalement fausse, se pose nécessairement la question de l'évaluation de compétences acquises. On peut dire qu'il y a toujours une partie juste et une partie fausse dans le savoir grammatical gens. Ce fait est engendré par le fait que chaque modèle descriptif et métalinguistique est en partie critiquable.

En revanche, dans les systèmes d'enseignement du monde, et c'est toujours un principe, le modèle à respecter, et qui est considéré comme juste, comme une norme, est explicité dans les programmes officiels et dans les manuels scolaires. C'est à juste titre que Bessé et Porquier notent ce qui suit :

« Du côté de l'enseignant comme du côté des enseignés, il n'y a donc que rarement des jugements purement intuitifs. La référence à une norme et à une description grammaticale est constamment présente dans le manuel, dans le discours professoral, dans les diverses activités métalinguistiques des apprenants, simplement parce que l'évaluation normée, et pas seulement sous la forme de contrôle et d'examen, est inhérente à tout enseignement apprentissage. », (1991 : 79).

Bien que l'évaluation n'est pas une fin en soi dans toute activité d'enseignement, elle exige, cependant, qu'une norme soit mise en place dans le but d'ṭre utilisée comme repère et comme garantie pour l'opération de l'avaluation.

Méthodes d'enseignement et grammaire en classe de langue : il y a deux courants, et chaque courant utilise ses propres méthodes. Selon Bessé et Porquier (1991 : 74), qui reprennent J.C. Chevalier (1968 : 137), il y a d'une part les pédagogues-grammairiens qui « estiment que les conversations, les échanges autour de centres d'intérêt, les confrontations avec la vie française sont les meilleurs moyens de s'apprivoiser à une langue, […] ». Ce courant utilise les méthodes suivantes : la naturelle, la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthode audio-visuelle, la méthode communicative, et la méthode interactive.

Et d'autre part, il y a ceux qui pensent qu'il faut sytématiser et organiser, selon des principes bien précis, même provisaoires, le savoir grammatical à trasmettre à l'apprenant. Cette organisation peut se faire par « les analogies, les rapprochements, les hiérarchisations ». Cette manière de faire « propose à la mémoire des modèles simples » constitués de différentes lois grammaticales. Et relèvent de ce courant la méthode dite traditionnelle que les anglo-saxons appellent grammaire-traduction

Dans ce qui suit, nous allons expliquer brièvement ces méthodes :

La méthode naturelle et la méthode directe : la méthode naturelle est utilisée pour les langues qu'on s'approprie de manière naturelle, c'est un processus subconscient où l'apprenant intériorise les régularités de la langue de manière involontaire. Contrairement, la méthode directe, exige la conscience de l'apprennat et la réflexion de sa part. Dans le premier cas on parle d'aquisition, c'est une grammaire implicite et dans le second on parle d'apprentissage, c'est une grammaire explicite. Pour bien comprendre ces deux méthodes, il faut faire la différence entre le concept d'acquisition et celui d'apprentissage. Selon Bessé et Porquier (1991 : 75), l'acquisition est un processus « subconscient » et « implicite » qui est « et orienté vers la signification plus que vers les formes qui la véhiculent ». A l'opposé de l'acquisition, l'apprentissage est un processus « conscient » et « explicite » et qui est « plus orienté vers la forme que vers les significations qu'elles véhiculent ou qu'elles permettent de construire. […] ».

Pour passer de la méthode naturelle à la méthode directe, il faut passer de l'acquisition à l'apprentissage. Sur ce point, Bessé et Porquier s'expriment une autre fois de la manière suivante :

« Certes la méthode naturelle – qui fut utilisée pour les langues dites vulgaires tant que celles-ci ne furent pas systématiquement décrites, et que continuèrent à utiliser certains précepteurs et gouvernantes, lesquels selon F. Brunot ignorait souvent tout savoir grammatical- ne pouvait s'appuyer que sur le processus d'acquisition et la pratique quotidienne, en face à face avec les élèves, de la langue. Mais dès qu'apparait la méthode directe, […] et qui fus pratiquée beaucoup trop tôt que sa dénomination […], émergent des techniques d'enseignement inductif d'une description de la langue-cible, techniques qui mettent en jeu le processus d'apprentissage. », (1991 : 87).

Le passage de la méthode naturelle à la méthode directe implique le passage de la grammaire implicite à la grammaire explicite parce que la méthode directe vise à reproduire dans la mesure du possible les conditions naturelles de l'appropriation de la langue. C'est pour cette raison que Corbett (1974 : 71) la qualifie de « la forme scolaire de la méthode naturelle. ». La méthode directe est une approche qui « mise plutôt sur l'imitation, la répétition, l'association, la communication, l'interaction », (Bessé et Porquier, 1991 : 74). Elle est praticable surtout dans le cas des langues vivantes puisqu'elles nous offrent cet aspect oral qui ne se trouve pas dans les langues mortes. Ainsi, dans ce cas, la grammaire simulée constitue toujours une partie de la grammaire intériorisée des sujets qui parlent cette langue. La grammaire intériorisée est toujours en évolution et en constant changement.

En effet, ce sont ces deux grands principes, en l'occurrence *grammaire implicite* et *grammaire explicite*, qui sont l'origine épistémologique des différentes méthodes d'enseignement-apprentissage des langues.

La méthode audio-orale : c'est une méthode qui vise les quatres compétences, ou habilités, sur lesquelles doit baser tout enseignement-apprentissage d'une langue qu'elle soit maternelle ou étrangère. Dans cette méthode, écrit Besse,

« […] : il ne s'agissait plus d'enseigner à lire en L2, mais d'enseigner à comprendre, à parler, à lire et à écrire dans cette langue, c'est-à-dire de développer dans cet ordre, en commençant par les aspects oraux, les quatre habilités (*skills*) sans lesquelles on ne peut prétendre bien posséder une langue. », (2006 : 36).

D'après ce qui précède, nous comprenons qu'il faut commencer par la compréhension et la production de l'oral, puis passer à la compréhension et à la production de l'écrit pour qu'une langue devienne la posséssion de son locuteur.

La méthode audio-visuelle ou S.G.A.V : selon Rivenc (1982 : 78)[1], la méthode *audio-visuelle* adopte une démarche inductive en « […] s'appuyant sur une réflexion implicite, orientée vers l'action et fondée sur l'observation du fonctionnement du discours en situation, et un emploi raisonné dans d'autres contextes situationnels. »

Le même auteur, Rivenc en l'occurrence, précise que dans cette approche, « le travail grammatical n'est qu'une composante parmi d'autres d'une démarche d'apprentissage globalisante. », (1982 : 180).

La méthode active : dans cette méthode, le moteur des apprentissages c'est l'intérêt de l'apprenant. Avec le temps et la pratique, le concept de méthode active a évolué. Selon Raynal et Rieunier, actuellement « […] on classe dans cette catégorie les méthodes grâce auxquelles l'animateur tente d'impliquer l'apprenant en utilisant des techniques telles que l'étude de cas, la simulation, le jeu de rôle. », (1997 : 229). D'après ce qui précède, nous comprenons que les méthodes dites actives considèrent l'apprenant comme le centre d'intérêt de l'action pédagogique.

La méthode communicative : selon Besse (2006 : 46), cette méthode, « […] se caractérise par le refus de certains « tabous » des méthodes audio-orale et audio-visuelle. ». Dans cette méthode, la traduction en L1 est acceptée à la seule condition que cette traduction soit possible, c'est-à-dire c'est une langue commune à la classe. C'est une méthode qui donne de l'importance au processus cognitif mis en jeu dans tout apprentissage. C'est ce processus cognitif qui permet à l'apprenant de réflechir sur ce qu'il apprend.

Toujours dans la perspective de l'enseignement de la deuxième langue, ou d'une langue étrangère, cette méthode cherche à enseigner la langue dans sa version la plus proche de la réalité. C'est-à-dire, la plus proche de celle utilée par les natifs. Soit une langue plus authentique. Pour se faire, Besse précise que :

> « […] soit en utilisant des *échantillons des messages* ayant réellement été échangés entre eux (les « morceaux choisis » sont devenus des « morceaux des médias », sonores ou visuels), soit en élaborant des dialogues ou des textes qui ne suivent plus rigoureusement une progression lexico-grammaticale préalable et qui donc, en début d'apprentissage, peuvent être plus riches, plus variés, mieux socialement situés, moins illustratifs d'une progression, que les dialogues audio-oraux et audio-visueles. », (2006 : 46).

[1] Cité par Bessé et Porquier (1991 : 89).

C'est le public, c'est-à-dire les apprenants, qui sont pris en considération dans la progression des enseignements. Les connaissances introduites sont celles supposées prioritaires par rapport aux besoins des apprenants en L2, mais aussi en L1.

La méthode traditionnelle ou grammaire-traduction : dite aussi méthode traditionnelle ou méthode bilingue. C'est une méthode utilisé dans l'enseignement du grec et du latin au moment où elles ne sont plus les langues maternelles (L1) des européens. Cette méthode exige de l'enseignant la maitrise de la L1 des apprenant et la maitrise également de la langue enseignée parce qu'il est appelé à traduire des énoncés de la L2 (grac ou latin) vers la L1 (langue des apprenats). Sur les exigences de cette méthode, Besse (2006 : 25) précise qu'elle « elle suppose […] un savoir sur L2 (en être natif ne suffit plus), savoir appris dans des livres spécialisés (en particulier, des livres de grammaire), et un certain bilinguisme L1/L2, même si celui-ci n'est pas toujours équilibré. »

Il est à noter que cette liste de méthodes n'est pas exhaustive, nous avons choisis ici celles qui sont plus connues. De leur part, Raynal et Rieunier (1997 : 228) donnent une liste de 17 méthodes dites pédagogiques, et 15 autres répertoriées sous le nom de *pédagogie* comme par exemple *la pédagogie de Freinet* ou *la pédagogie de groupe*. Ils disent que ce « désordre » est dû, d'une part, au fait que la pédagogie puise dans différents domaines de connaissance et dans différents courants de pensée tel que la psychologie, la sociologie, l'épistémologie, la communication, etc. et, d'autre part, selon « […] les centrations de celui qui parle, selon son expérience de l'activité pédagogique et de la formation, […] ». C'est pour toutes ces raisons qu'il y a autant de discours « différents et parfois contradictoires ».

1.2.5. Didactique de la grammaire

Parler de la didactique de la grammaire c'est parler de son enseignement et de son apprentissage. Chiss (2002 : 07), précise que la reflexion sur l'enseignement concerne la « relation entre théories et méthodologies » et la penser sur l'apprentissage concerne les « obstacles et réussites dans l'appropriation scolaire ». Il s'agit aussi de penser au rôle que joue ou peut jouer la grammaire dans « l'interaction enseignant/apprenant au sein de la classe de langue. ». Selon Belard et *al.* (2008 : 04), il faut poser trois types de questions en didactique de la grammaire :

i) quelle est la tradition grammaticale ancrée dans la société ?

ii) quel est l'apport des rechrches récentes en linguistique et

iii) quelles sont les contraintes de l'institution scolaire (temps, programmes, …).

Toujours selon les mêmes auteurs, Belard et *al*. (2008 : 07) en l'occurrence, il y a trois paramètres à prendre en compte dans l'enseignement de la grammaire à savoir :

i) le choix des notions : à ce choix s'ajoute la manière de les présenter et de les mettre en relation.

ii) le choix de la démarche : on la reconnait à travers le chois du point de départ : texte ou phrase. En principe, cette démarche doit être pertinente par rapport à la notion à traiter. Les moyens à utiliser pour expliquer la notion : représentation, schéma, définition, … Et en fin les moyens de réinvestissement de la notion : les exercices.

iii) la finalité de l'apprentissage : il peut s'agir d'une visée notionnelle où l'apprenant doit apprendre une notion ou d'une visée pratique où il s'agit de l'acquisition d'un savoir-faire. Dans le premier cas on utilise la déclaration et dans le deuxième cas on utilise la procédure.

L'influence de la linguistique modèrne : il ne faut jamais oublier q'au début il y avait la grammaire. Sans vouloir entrer ici dans les détails, il faut reconnaitre que la grammaire est influencée par la démarche de la linguistique moderne. Selon Bessé et Porquier, le développement de la linguistique, sur le plan théorique et conceptuel, a poussé les grammairiens « à une plus grande rigueur conceptuelle, à prendre conscience que l'explication, la cohérence, la simplicité du modèle métalinguistique utilisé était aussi déterminante, sinon plus, que l'acuité ou l'étendue de l'observation empirique. […]. », (1991 : 67-68). Ainsi, la grammaire est devenue une discipline qui construit des théories et s'efforce, comme le précisent Bessé et Porquier « d'expliciter les conditions d'élaboration et de validité des descriptions et simulations qu'elle élabore », (1991 : 68). C'est ainsi que la pratique de la grammaire s'est éloigné de l'approche normative et adopté les approches plus logique comme celles des mathematique et plus descriptives comme celles de la lingustique.

La grammaire est donc une description objective et une explication des phénomènes de la langue. Toutefois, il ne faut pas croire que la grammaire dans cette perspective ne pose pas de problèmes dans l'enseignement-apprentissage des langues. C'est à ce propos que Roulet (1972 : 87) précise que les même les tentatives des dernières années, en parlant des années 50 et 60, des théories grammaticales modernes sont loin de « fournir des solutions toutes faites aux problèmes des pédagogues ». En fait, elles ne font que montrer l'insuffissance de la grammaire traditionnelle sans pour autant apporter des solutions adéquates et efficaces.

Nécessité de la didactisation des savoires : le savoir enseigné à l'école, qu'il soit grammatical ou autre, est à l'origine un savoir universitaire. C'est un savoir abstrait et complexe voir compliqué. Pour devenir un savoir enseignable il doit nécessairement passer par une opération appelée *didactisation* ou *transposition didactique* qui consiste à transformer un savoir scientifique ou universitaire désigné pour être un objet d'enseignement. En principe, ce savoir qui n'été pas adapté dans son état initial est appelé à subir des transformation dans le but de l'adapter à son destinataire. Autement dit, pour reprendre les propos de Chevellard (1991 : 39), « un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmis les *objets d'enseignement.* ». C'est ce travail qui est appelé *la transposition didactique*.

Ainsi, dans le domaine de la grammaire, Tehrani (2010 : 109) précise que « la théorie qui explique le fonctionnement du langage », c'est-à-dire la science linguistique « fournit aux enseignants un métalangage qui n'est pas directement utilisable » parce que la démarche de cette science est descriptive par contre celle de l'enseignat est « interventionniste » et qui attend de la théorie une remise en perspective du déjà connu au lieu des solutions toutes faites. ». Donc, le savoir fourni par la recherche académique ou universitaire n'est pas accessible à l'apprenant. C'est une matière première sur laquelle le didacticien ensuite l'enseignant travaillent pour produire un savoir enseignable et accessible pour l'apprenant.

Dans la didactisation du savoir grammaticale il faut prendre en considération le fait que les classes grammaticales ainsi que les relations entre elle relèvent d'une opération d'abstraction faite par le grammairien qui les a élaborées (Bessé et Porquier, 1991 : 65). De ce fait, elles ne sont valables et valides que dans une perspective et dans une démarche bien précise. Le premier pas dans l'adaptation de ce savoir consiste donc à rendre concret ce qui est abstrait pour permettre à un public, au savoir limité, de le comprendre et de l'assimiler. Le premier point à prendre en considération est le métalangage qui est abstrait à l'origine, pour penser ensuite à simplifier et à adapter la description au public visé, en prenant en considération son niveau scolaire et ses pré-acquis.

Trévise (2009 : 7) dit à propos de la transposition didactique que le didacticien, qui élabore pour les enseignants et les apprenants, doit être linguiste qui doit constriure un système de représentation, c'est-à-dire un savoir grammatical, sur un système de représentation, c'est-à-dire la langue[1]. Un linguiste parce que, dit-il, « son discours métalinguistique sera cohérent »,

[1] Sur ce poit l'auteur précise qu'il reprend les termes de Culioli (1990 : 21).

il « utilisera des concepts définis aussi scientifiquement ou techniquement que possible », et « les métaphores seront non seulement justifiées et explicitées, mais transférables d'une langue à l'autre. ». Trevise précise que ce métalangage « est indispensable pour permettre le passage d'un « savoir savant » à un « savoir enseigné.

La formation grammaticale des enseignats : la formation des futurs enseignants dans le domaine de la grammaire doit, selon Lerat (1995 : 186), concerner les points suivants : l'orthographe, la morphologie flexionnelle et dérivationnelle et la syntaxe des langues à enseigner, en synchronie et en diachronie, et dans d'autres langues vivante ou mortes.

D'après ces propos, nous comprenons que la formation linguistique, ou plutot grammaticale des enseignants de langues doit toucher aux principaux constituants de la langue qui sont les trois niveaux de langue : le niveau phonético-ponologique, le niveau lexical, dans ses deux versants morphologique et sémantique, et le niveau syntaxique et morphosyntaxique.

2. Le Concept

2.1. Liminaires sur le concept

De manière générale, un concept est une construction mentale d'une réalité concrète comme les objets ou abstraite, c'est-à-dire tout ce qu'on peut sentir. On est tous confronté à la construction des concepts au cours de notre vie quotidienne même si le degré d'abstraction diffère d'une personne à l'autre. Ce qui explique l'influence des connaissances pré-acquises dans la construction de nouveaux concepts ainsi que de nouvelles représentations d'anciens concepts. D'après Benveniste, « la transformation symbolique des éléments de la réalité ou de l'expérience en *concepts* est le processus par lequel s'accomplit le pouvoir rationalisant de l'esprit. », (1966 : 28).

Sur le concept, Frécon (2012 : 05) précise que le concpt « est une représentation mentale abstraite. Ainsi, par exemple, l'intelligence, la croissance, la performance, l'éthique, la mondialisation, la stratégie sont des concepts ». Chaqu'un de nous a un certains nombre d'éléments définitoires, pour ne pas dire une définition, de n'importe quel concept, à condition que ce concept soit utilisé, ou du moins endendu, dans le discours. C'est-à-dire il est dans le répertoire linguistique, actif ou passif, du locuteur. Mais c'est quoi une *représentation* ? Selon Le Ny (2002 : 252), une représentation est « une entité cognitive qui entretient une relation de correspondance avec une entité extérieure à elle, et qui peut se substituer à elle comme objet de certains traitements. ». Pour simplifier, nous pouvons dire qu'une représentation est le fait de

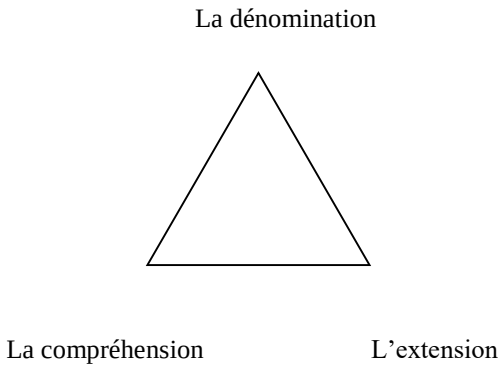
donner une existence cognitive, abstraite ou dans la pensée, à une entité extérieur, réelle et concrète.

Selon Frécon (2012 : 11-15) il y a trois niveaux d'analyse d'un concept. Le niveau descriptif, le niveau analytique-explicatif et le niveau prescriptif.

2.2. Le triangle conceptuel

Le triangle conceptuel est une représentation du concept par trois pôles. Selon Dumez (2011 : 68), de manière simplifiée, un concept est constitué de trois choses : *i)* un nom, *ii)* une dimension de compréhension et *iii)* une dimension d'extension.

Trois éléments qu'il explique dans le triangle suivant qui est une version simplifiée de la proposition d'Ogden et Richards (1923).



i) la dénomination : elle consiste à trouver un nom, c'est-à-dire un signifiant, en reprenant un mot du vocabulaire courant, en créant un mot à partir de racines existantes, à créer un mot selon les règles synthématiques de la langue ou à emprunter dans d'autres langues.

ii) la compréhension : elle est souvent conçue comme la définition du concept […], c'est donc les limites du concept ou sa compréhension.

iii) l'extension : elle recouvre les cas empiriques auxquels va s'appliquer (et ne va pas s'appliquer) le concept.

Les trois éléments du concept sont en relation dynamique et permanente. La dénomination n'est pas un mot vide, elle doit désigner quelque chose. Cette relation est rendue concrète par la compréhension qui est caractérisé par la définition. Cette dernière doit renvoyer à des cas empiriques, c'est-à-dire elle doit être applicable à des cas bien précis.

C'est pour cette raison que Dumez (2011 : 76) précise en conclusion que « l'approche la plus simple consiste à partir du triangle dénomination, compréhension, extension. ». L'existence du concept est conditionnée par l'« interactions dynamiques entre ces trois dimensions ». Ainsi, précise l'auteur, « la dénomination doit s'accompagner d'une tentative de définitions et d'un renvoie à une classe de faits empiriques. ». En effet, un concept doit renvoyer à une réalité empirique, et vis versa, une réalité empirique doit être représentée par un concept.

2.3. Conceptualisation et parties du discours

La conceptualisation est une faculté humaine, elle est le garant de l'exploitation scientifique et objective de la réalité. Bien qu'elle soit une opération mentale, c'est-à-dire abstraite, la langue qui est un objet concret, la rend tangible. Autrement dit, la langue est un instrument de conceptualisation des objets offerts par le monde extérieur. Pour Ouellet, la conceptualisation est « la faculté de structurer les concepts – […] - et de les associer pour construire des phrases et formuler un discours d'une portée logique déterminée. », (2005 : 149).

La pensée humaine tente toujours de structurer la réalité en opérant des comparaisons entre les objets qu'elle nous offre afin de les appréhender par la langue. La langue en tant qu'objet, comme tout les autres objets existants dans ce monde, a subi le même sort et le raisonnement humain a essayé de structurer l'ensemble des éléments constituant cet objet complexe. C'est ce qui a donné la possibilité de la construction des concepts. A ce propos, Ouellet (2005 : 150) précise que c'est « […] le propre d'une langue que de composer analogiquement avec les ressemblances et les différences que manifestent les objets d'expérience pour constituer des concepts qui rendent cette expérience saisissable et communicable. ».

Les parties du discours, désignées par un lexique métalinguistique comme *verbe*, *nom*, *adverbe*, etc. entretiennent des relations entre elles même si chaque ensemble d'éléments est désigné par un nom bien précis. Cette relation est dictée par le fait que toutes ces parties ne sont que des entités linguistiques appartenant à un système complexe qui est la langue. De ce fait, l'analyse de l'une ou l'autre doit rendre compte du sens, ou plutôt de la valeur des autres. Ainsi, toujours selon Ouellet (2005 : 147), « l'analyse comparative des parties du discours doit donc rendre compte du fait que la valeur conceptuelle de chacune est relative à celle de toutes les autres. ». C'est les différentes relations qui existent entre les concepts qui leurs donnent leurs valeures, grammaticales et lexicales.

2.4. Les concepts scolaires

Pour cerner les concepts scolaires, Reuter et *al.* (2011) proposent de distinguer les concepts selon « la sphère de pratiques au sein de laquelle ils sont élaborés et utilisés ». Ainsi, ils distinguent *i)* les concepts « scientifiques » élaborés dans le disciplines de recherche, *ii)* les concepts « scolaires » qui sont construits et travaillés dans l'espace scolaire, et *iii)* les concepts « quotidiens » qui appartiennent à la vie de tous les jours. Toutefois, il ne faut pas ignorer les relations qui peuvent exister entre ces trois types de concepts même si le souci des didacticiens reste les concepts scolaires. Par ailleurs, les auteurs précisent que même si « […] la préoccupation première des didacticiens est celle de l'étude des concepts scolaires, ainsi que celle de leur construction par l'enseignement et dans l'apprentissage, elle requiert néanmoins l'étude des autres types de concepts. ». Dans la rélité, ces trois concepts sont en relation permanente. Du moins, les concepts scolaires entretiennet des elations avec les concepts scientifiques et avec les concepts quotidiens dont ils sont issus aprce que « d'une part, certains concepts scientifiques peuvent devenir des références pour des objets d'enseignement. ». Dans ce cas la tâche du didacticien consiste à décrire le processus de transposition didactique. D'autre part, la relation entre les concepts quotidiens et les concepts scolaires mérite d'être édudiée parce que certains concepts de la vie quotidienne peuvent être propsés dans des leçons de différentes matières mais avec un sens différent. Par exemple : « le concept de hasard élaboré en classe de mathématique au lycée est différent de celui de hasard de la vie quotidienne […]. » précisent Réuter et *al.* (2011 : 35).

2.4.1. La définition des concepts scolaires

La façon dont les leçons de grammaire sont construites dans les manuels scolaires de la langue amazighe est en faveur de la co-construction[1] des définition-explications des concepts par les apprenants et l'enseignant. En fait, ces définitions-explications constituent un résultat de réflexion sur les exemples qui sont généralement tirés des textes déjà explorés en classe dans l'activité de *Lecture* (*cf.* chap. 3). Ce fait est déjà souligné par Fletcher[2] (1970 :13) concernant l'enseignement de la mathématique. En fait, en classe, l'enseignant doit donner aux apprenants un ensemble de situations auxquelles ces derniers essayent de trouver des solutions. Ce sont ces

[1] Notre expérience dans le domaine de l'éducation nationale nous est suffisante pour confirmer cette approche adoptée par les inspecteurs de tamazight. Toutefois, des enquete sur le terrain sont indisponsable pour la compréhension des mécanismes mis en place et notamment sur l'éfficacité de cette approche dans l'enseignement de la grammaire, notamment de ses concepts.

[2] Cité par Ouvrier-Buffet (2003 : 74)

solutions qui seront à la base de la construction des théorèmes. Toujours, en ce concerne la discipline mathématique, l'auteur, Fletcher en l'occurrence, écrit ce qui suit :

« La mathématique ne doit pas avoir pour point de départ un ensemble de théorèmes, mais au contraire un ensemble de situations. Une période de découverte, de création, d'erreurs, de tâtonnements et de compromis est nécessaire avant d'obtenir les premiers résultats. Cette phase est particulièrement difficile à analyser ou même à décrire de façon convaincante […]. De nos jours, un mathématicien ne peut ignorer l'axiomatique et nous pensons que notre façon de voir est aussi bonne que d'autres pour atteindre ce but ; les axiomes seront la conséquence de cette étude et non le point de départ […] », (1970 : 13).

Si en mathématique en parle de théorèmes, en grammaire en parle de règles. De ce fait, même en grammaire, les leçons ne doivent pas avoir comme point de départ les règles grammaticales. Les *situation-problèmes* dans lesquelles nous pouvons mettre les apprenants en classe de langue en général, et de grammaire en particulier, sont les séries d'exemples dans lesquels ils doivent plonger pour essayer de repérer les similitudes afin d'en dégager, à la fin de la leçon généralement, les règles. Cette façon de faire va créer en classe une ambiance positive qui aidera les apprenants à mettre en œuvre leurs aptitudes et à en créer et développer d'autres. Cette technique fait naitre la volonté chez les apprenants, voire une certaine concurrence. Nous pensons que c'est la meilleure façon de les motiver.

Quant à la définition proprement dite des concepts scolaires, le processus, mais aussi les résultats, sont différents des autres types de concepts. Pour montrer les spécificités de la définition d'un concept s'il est travaillé en classe, c'est-à-dire un concept scolaire, Réuter et *al*. la comparent à la définition des concepts scientifiques. Ainsi, ils précisent que « […] les concepts scientifiques renvoient à des unités du discours théorique caractérisées, entre autre, par leur mode de construction, leur définition, le fait qu'ils fonctionnent dans un réseau et qu'ils sont des outils du travail théorique. », (2011 : 36). Mais nous pensons que nous pouvons dire de même pour les concepts scolaires.

Les concepts scientifiques et leurs définitions sont construits au sein des disciplines scientifiques. Les écrits scientifiques permettent la description et la vulgarisation de ces concepts et de leurs définitions. Le concept scientifique est toujours en relation avec les autres concepts de la discipline en question. Toujours selon Reuter et *al* (2011 : 37), les concepts scientifiques sont « définis de façon explicite avant de pouvoir être mobilisés. [Et] un concept scientifique n'est jamais défini de façon isolée. Il s'enracine dans un réseau complexe au sein duquel il est lié de façon variée à d'autres concepts. ».

Concernat les concepts quotidiens, Reuter et *al*. (2011 : 37), qui reprennent les idées de Lev Vygotsky, les caractérisent comme suit :

i) leur élaboration et leur usage se basent sur des opérations de pensée non conscientes

ii) ils ne reposant pas sur une définition explicite

iii) ils sont utilisés en second tempts

iv) leur définition est construite dans un second temps

v) ils ne sont ni organisés ni liés entre eux dans un système.

vi) ils naissent dans la pratique de l'enfant et leurs fonctionnements demeurent non conscients.

Quant aux concepts scolaires, les auteurs précisent que « la construction conceptuelle à l'école nécessite un premier travail sur la définition avant que les concepts scolaires soit mis en relation avec des situations. » et la prise de conscience de la part de l'apprenant est indispensable dans une situation d'apprentissage parce que « l'école place […] l'élève dans une situation où il lui est indispensable de prendre conscience de ses processus de pensée. ». C'est cette conscience qui va lui permettre d'assimiler le contenu conceptuel du concept, de le mettre en pratique dans des situations-problèmes et de comprendre les relations qu'il entretient avec les autres concepts, qu'ils soient proches ou éloignés.

2.4.2. Les niveaux de formulation des définitions des concepts scolaires

Nous avons tous remarqué en tant qu'élèves, ou étudiants, et en tant qu'enseignants, que certains concepts ou notions reviennent plus d'une fois dans notre cursus ou dans notre carrière. Mais, en regardant de prêt, nous nous rendons compte que les informations et les connaissances fournies à propos de ce concept varient en fonction des niveaux et des objectifs assignés à chaque moment. C'est sur ce point que Reuter et *al*. précisent ce qui suit :

« Lorsqu'une notion est travaillée en classe, le savoir en jeu fait l'objet d'une mise en texte. L'énoncé produit varie en fonction des moments du cursus et des problèmes spécifiques étudiés. Ainsi, pour un même concept, différentes formulations peuvent être proposées. Ces énoncés, correspondant aux objectifs d'un apprentissage, sont appelés « niveaux de formulation ». », (2011 : 143).

Même si le même concept peut être proposé et travaillé plusieurs fois dans le cursus, les objectifs assignés à cet enseignement et les informations données sur le concept ne doivent pas être les mêmes. Autrement dit, même s'il ya répétition elle doit être accompagnée de la progression. Si, dans certains cas, nous considérons la répétition comme un renforcement du savoir, ce qui n'est pas toujours nécessaire, la progression permet l'approfondissement des savoir anciens et l'acquisition de nouvelles connaissances. Toutefois, pour le bon déroulement de l'opération d'enseignement-apprentissage, il est important de trouver le moment opportun pour l'introduction de la nouvelle notion et des connaissances qui lui sont associées. Ainsi, selon Bore (2007 : 02), les apprentissages sont conditionnés par *i)* le moment et *ii)* la manière

avec laquelle on introduit le nom d'une notion ainsi que *iii)* la forme de la définition qui accompagne le concept.

Dans le domaine de la grammaire, il faut, dans un premier temps, se rendre compte des niveaux d'analyse qui sont en principe différents. Ainsi, « […] l'analyse formelle d'une phrase en catégories grammaticales doit être distinguée de son analyse « logique » en *sujet/prédicat* avec la question des « arguments » du verbe (donc la dimension grammaticale du lexique), distinguée aussi de l'analyse fonctionnelle ou communicative en *thème/rhème* par exemple. », précise Chiss (2011 : 133).

Nous pensons que dans la pratique, cette différence d'approche implique une différence dans le niveau de la perception et de la compréhension de la part des apprenants. Nous savons que chaque niveau scolaire exige, en principe, un niveau d'analyse particulier allant du simple au complexe et du concrèt à l'abstarit. C'est en combinant les différents niveuax d'analyse grammaticales existants pour une langue (l'analyse formelle, l'analyse logique, l'analyse fonctionnelle et communicative) et les niveaux scolaire (leurs exigences en matière de contenus à transmettre et leurs capacités d'assimilation et d'acquisition), que nous pouvons élaborer un savoir adéquat et bénéfique pour chaque niveau scolaire. Pour ce faire, les pédagogues et les didacticiens, disposent de plusieur taxonomies, c'est-à-dire de classifications hiérarchisée, des objectifs pédagogiques. La plus connue est la taxonomie de Bloom que nous allons présenter brièvement dans les lignes qui suivent.

2.5. La taxonomie de Bloom et l'enseignement des concepts

Une taxonomie est une classification qui permet d'organiser les connaissances de façon hiérarchique. C'est une « classification hiérarchisée » des objectifs pédagogique. Pour bien définir les objectifs d'enseignement, il faut se servir des différentes taxonomies des objectifs pédagogiques parce que, Selon Raynal et Rieunier (1997 : 358), elles *i)* elles permettent une pensée réflexive sur l'action pédagogique, *ii)* elles améliorent la pertinence des objectifs généraux d'une formation, et lorsqu'on les parcourt, et *iii)* elles donnent des idées, suggèrent, ouvrent des perspectives nouvelles.

La taxonomie de Bloom est une taxonomie des objectifs pédagogique. La taxonomie des objectifs cognitifs est publiée en 1956. En 1964 il publie la taxonomie du domaine affectif et en 1967 la taxonomie relevant du domaine sensori-moteur. Benjamin BLOOM « est une docimologue américain, père de la première classification hiérarchisée ou *taxonomie* des objectifs pédagogiques. », (Raynal et Rieunier, 1997 : 57).

2.5.1. L'idée de la taxonomie

Sur l'idée d'une taxonomie des objectifs cognitifs, Leclercq écrit ce qui suit :

« Il y a 50 ans, aux Etats Unis, certains regrettaient déjà que les évaluations scolaires portent trop exclusivement sur la mesure de la restitution de mémoire. C'est ce thème que traitaient des examinateurs de l'enseignement supérieur en 1948 à Boston au congrès de l'American Psychological Association (A.P.A). Leur projet était d'augmenter l'éventail des types d'objectifs et de processus mentaux à évaluer. Pour ce faire, ils cherchaient leur inspiration dans les questions réellement posées, qu'ils regroupaient par catégories. C'est au cours de cette réunion, dit B.S. Bloom (1956, p.6), que l'idée de la taxonomie surgit dans sont esprit. », (2005 : 01).

La taxonomie de Bloom, bien qu'elle soit très populaire dans le milieu de l'éducation, elle n'est pas sans défaut. Leclerc énumère trois problèmes relatifs à cette taxonomie qu'il intitule : « le triple flou de la taxonomie de Bloom ».

a - Le flou causé par la référence aux concepts psychologiques, dans l'ensemble c'est-à-dire la dénomination des six différents niveaux, et dans les détails « ex : les différences entre compréhension, analyse, application… et entre savoir, mémoriser, identifier, reconnaitre, évoquer, comprendre, etc. ne sont pas assez claires, faute de définition.) »

b- Flou des technique d'évaluation pédagogique « (ex : parler de « la technique de QCM » comme s'il s'agissait d'une forme unique de questionnement, sans variante importantes. »

c- Flou des relations entre ces deux volets « ex : croire qu'à une technique d'évaluation correspond un processus mental et réciproquement). »

L'auteur, Leclercq en l'occurrence, ajoute que ce flou théorique se répercute sur le plan pratique car « il se manifeste évidement par la difficulté qu'ont divers spécialistes (des enseignants par exemple) à classer une même question dans les six catégories. », (2005). Tellement elle est d'inspiration psychologique, cette taxonomie est plus théorique qu'il est difficile de la mettre en œuvre dans toutes les situations de l'enseignement-apprentissage des matières scolaire. Néanmoins, elle reste toujours une source d'inspiration pour les pédagogues et les didacticiens. Son utilité peut s'avéré efficace notamment dans l'élaboration des programmes scolaires dans différents niveaux.

2.5.2. Les éléments de la taxonomie de Bloom

La taxonomie de Bloom est composée de six niveaux de connaissance inspirés des six niveaux de la pensée qui sont la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Chaque niveau exige un processus mental :

La connaissance : savoir retransmettre ou reproduire avec justesse toute information, connaissance ou procédure préalablement acquise (donc, ce n'est pas le mécanisme de l'acquisition des connaissances, mais le fait de les avoir acquises pour pouvoir les restituer)

La compréhension : se saisir de la nature et du sens des connaissances ou des mécanismes.

L'application : utiliser les connaissances antérieures acquises (dont les règles de procédure) dans de nouvelles situations pour tenter de résoudre, de meilleure façon ou de façon univoque, des problèmes.

L'analyse : morceler ou découper un objet ou de l'information selon ses parties, les examiner (tout en tenant de les comprendre ou d'en comprendre le fonctionnement ou la structure) en isolant les causes, en faisant des inférences, afin de pouvoir généraliser.

La synthèse : mettre en application un ensemble de connaissances et d'habilités afin de créer un objet nouveau, cohérent et original.

L'évaluation : porter un jugement sur la valeur de quelque chose en se basant sur ses connaissances, ses méthodes et ses valeurs afin de proposer un produit nouveau entier, selon un but précis et des protocoles établis.

Eléborée dans le but de comprendre les méchanismes qui rentre en joue dans l'évaluation des compétences des apprenants, cette taxonomie constitue une aide pour les enseignats dans la formulation des questions dans le but de situer « le niveau de compréhension des élèves ».

« Par exemple, une question peut servir à déterminer qu'un élève est compétent dans la connaissance des faits, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. En structurant les questions, les enseignants sont à même de mieux connaître les faiblesses et les forces des élèves, ce qui permet de favoriser la progression de l'apprentissage vers des niveaux supérieurs. », (*cf.* http://wiki.univ-paris5.fr/wiki/Taxonomie_de_Bloom)

Ce qui est plus important pour notre travail, c'est que chaque niveau a ces objectifs éducationnels, comme le montre le tableau ci-dessous que nous avons repris dans le site de l'université Paris 5 (*cf.* http://wiki.univ-paris5.fr/wiki/Taxonomie_de_Bloom) :

Niveau	**Mots-clés**
1. Connaissance	- Observe et se souvient de l'information - Arrange, définit, décrit, associe, ordonne, retient, nomme, note, répète, Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Question Activité : Mémoriser des informations, définir des terminologies, des techniques, etc.

2. Compréhension	- Comprend l'information et se saisit le sens - Altère, change, classifie, définit dans ses propres mots, discute, explique, donne des exemples, traduit, etc. Activité : comprendre un article afin d'en faire un résumé
3. Application	- Utilise l'information et utilise des méthodes - Applique, calcule, construit, pratique Combien ? Lequel ? Que ? Qu'est-ce que cela est ? Ecrit un exemple d'une question Activité : Utiliser des connaissances de l'apprenant pour les appliquer dans une situation concrète (« la vraie vie »)
4. Analyse	- Voit des modèles et organise des parties - Analyse, évalue, catégorise, compare, conclue, contraste, critique, pose un diagnostic, différencie, etc. Pourquoi ? Activité : demande à l'apprenant de disséquer un sujet, d'en expliquer les tenants et les aboutissants
5. Synthèse	- Utilise de vieilles idées pour en créer de nouvelles - Assemble, compose, crée, améliore, synthétise, et si, etc. Comment pouvons-nous nous améliorer ? Qu'est-ce qui arriverait si ? Comment pouvons-nous résoudre ? Activité : Reformuler les parties d'un sujet ensemble mais d'une toute nouvelle manière en se basant sur plusieurs sources
6. Evaluation	- Compare et discrimine les idées - Evalue, argumente, choisit, certifie, critique, décide, déduit, défend, distingue, évalue, recommande, etc. Activité : Juger la valeur d'un sujet dans un but spécifique

Comme le montre ce tableau, les objectifs cognitifs sont classés du concret à l'abstrait et du simple au complexe. Au premier niveau, la connaissance, c'est la mémorisation des données. Dans le deuxième, la compréhension, l'apprenant comprend les faits, mais pour ce faire, il faut d'abord les connaitre : premier niveau. Le troisième, niveau d'application, c'est l'occasion pour l'apprenant d'appliquer les connaissances, dans des situations réelles et concrètes, après les avoir connues et comprises. Jusqu'ici, on est toujours dans le concret. Les trois niveaux qui suivent, l'analyse, la synthèse et l'évaluation, sont abstrait. C'est un niveau supérieur de la pensée humaine ou un processus cognitif supérieur. Cette hiérarchisation, notamment en ce qui concerne les trois derniers niveaux, Raynal et Rieunier (1997 : 58) disent qu'elle peut poser problème parce que c'est difficile « de séparer dans une réponse donnée, ce qui relève de l'analyse, de la synthèse ou de l'évaluation. ». en effet, il s'agit d'un « […] processus cognitif supérieur » qui exigent la mobilisation de toutes ces compétences dans l'accomplissement des tâches pédagogiques. Il est aussi important de préciser que, même pour un enseignant, il est difficile de différencier ces trois opérations, notamment, dans l'avaluation de ses apprenants. Vue son utilité, cette taxonomie est fréquemment utilisée dans le domaine de l'éducation. Elle permet aux praticiens de l'éducation d'affiner les objectifs d'enseignement et d'organiser les savoirs et les savoir-faire afin de permettre aux apprenants de les comprendre, de les assimiler et de les (ré)utiliser dans des situation concrètes.

Conclusion

Dans ce qui précède, nous avons fait la tour de deux concepts qui sont celui de la grammaire et celui du concept parce qu'il s'agit dans notre travail d'étudier les concepts de la grammaire dans les manuels scolaires. L'enseignement de la grammaire ne peut se faire sans la définition et l'explication des concepts qui la composent. Même dans une méthodologie où la grammaire implicite est préconisée, et où l'apprentissage se fait par l'usage de la langue, l'enseignement de la grammaire exige un minimum de définition et d'explication des concepts. L'apprenant a besoin d'un repertoire métalinguistique, c'est-à-dire d'une terminologie grammaticale, qui va lui permettre de décrire la langue d'une manière précise. Ce qui va lui permettre d'utilisation adéquate des ses concepts sans grand risque de faire des erreurs.

CHAPITRE III

ETABISSEMENT DES DONNEES ET METHODE D'ANALYSE

Introduction

Dans le dernier chapitre de la première partie nous exposerons quelques éléments d'ordre méthodologique. S'agissant de l'étude des définitions dans les manuels scolaires, il sera question dans le premier point d'un état des lieux des recherches sur la définition dans le domaine amazigh, sur les manuels scolaires de tamazight, sur le métalangage qui alimentent la définition terminilogique de termes plus précis que ceux qu'on trouve dans la langue courante et sur la grammaire de la langue de laquelle dérive, en principe, la grammaire scolaire. Le deuxième point de ce chapitre sera consacré à la présentation du corpus des définitions-explications objet d'étude, de son extraction, de sa transcription en de sa traduction en langue française, langue de rédaction de la présente recherche. C'est dans ce point aussi qu'il sera question de présenter les manuels scolaires et les fiches pédagogiques des enseignants qui constituent la source de notre corpus.

1. Présentation de quelques travaux en relation avec le nôtre

Dans ce point il sera question des travaux sur trois points importants sans lesquels notre sujet devient difficile à traiter. De ce fait, cette recherche est une suite des travaux précédents qui ont pour objet notamment les manuels scolaires de tamazight, la définition dans le domaine amazigh notamment dans le domaine des langues spécialisées et les travaux sur le métalangage.

1.1. Les travaux sur la définition dans le domaine amazigh

Les études qui portent sur la définition dans le domaine amazigh sont rares. Adjaout (2011) a été le premier à aborder le sujet dans sa thèse de doctorat. Meziani (2012) a travaillé sur la définition terminographique en tamazight. Parmi les contributions récentes, nous citerons l'article de Kahlouche (2017) sur le terme générique dans la définition en tamazight ; l'article de Seghir (2017) sur la carence du métalangage, lequel est – selon l'auteur – compensée par l'excès de néologismes et enfin l'article de Boukherrouf (2017) où il est question d'une comparaison entre les définitions que propose le dictionnaire *Issin* (*cf.* Bouamara, 2010[1]) et Seghir (2014) dans sa thèse de doctorat.

La thèse de Adjaout (2011) est, à notre connaissance, le premier travail sur la définition, du moins, dans le domaine kabyle. L'auteur à tenté de « discuter de la notion du sens,

[1] Ce dictionnaire a fait l'objet d'une nouvelle publication en 2017, *Issin wis sin*, plus riche en macrostructure et en microstructure. Vu sa qualité, ce dictionnaire est le seul qu'on peut utiliser dans l'enseignement-apprentissage de la langue amazighe-kabyle dans le système éducatif en Algérie et dans l'usage grand public.

traditionnellement, véhiculé par la définition. » ; il considère que l'étude de la définition « s'impose d'elle-même que ce soit du point de vue pratique ou didactique. ». Le but de cette étude sur le concept de la définition dans la langue berbère (kabyle), écrit l'auteur, « est de tenter de savoir comment se comporte l'unité lexicale kabyle face à la complexité du phénomène de la définition. », (Adjaout, 2011 : 02). Après un aperçu théorique sur le concept de la définition et après un état des lieux de la lexicographie berbère, l'auteur à soumis à l'étude un corpus kabyle (parler d'At M'likeche). Il s'agit de soumettre à « une analyse définitionnelle » des unités lexicales extraites de ce corpus. Se sont les résultats de cette analyse qui vont permettre de voir si c'est possible de « saisir les différents paramètres qui régissent le statut de l'unité lexicale kabyle ». C'est ce qui va lui permettre à la fin de « concevoir un article dictionnairique pour un éventuel dictionnaire monolingue kabyle/kabyle ». C'est pour cette raison que l'auteur inscrit son travail dans le domaine de la lexicologie : ce n'est pas de la lexicographie parce qu'il n'a pas tenté de confectionner un dictionnaire, ce n'est pas de la métalexicographie non plus parce qu'il n'a pas étudié une réalité lexicographie existante. Puisque la lexicologie est considérée comme le volet théorique de la lexicographie, des études dans ce sens doivent être multipliées dans le but d'apporter des réponses objectives aux différents problèmes posés en lexicographie amazighe en générale, et en lexicographie monolingue en particulier.

Le mémoire de magistère de Meziani (2012) une étude qui s'inscrit dans le domaine de la lexicographie spécialisée, appelée également terminographie. L'objet de cette recherche consiste à évaluer un corpus de 106 définitions terminographiques amazighes-kabyles relevant des sciences du langage, lesquelles ont été formulées par des auteurs berbérisants, à l'image de Mammeri (1990 [1976]), de Salhi (2006) et enfin de Bouamara (2007). En nous aidant de certaines notions théoriques, telles que la notion de la définition, en général et celle de la définition terminographique, dont les principes et les règles sont particuliers, nous avons soumis notre corpus (amazighe-kabyle) à l'analyse, après l'avoir traduit en français. Pour tenter de répondre aux objectifs que nous nous sommes assignés et pour pouvoir tester la validité de nos hypothèses nous avons scindé nôtre travail en quatre chapitres : le premier est une présentation de quelques éléments méthodologiques, le deuxième est consacré à la notion de la définition de manière générale, le troisième traite des principes et des règles de rédaction de la définition terminographique et le quatrième est consacré à l'étude d'un corpus de définitions terminographiques rédigées en tamazight.

En nous basant sur ces critères théoriques, nous sommes parvenus à mesurer le degré de conformité de chaque définition que contient le corpus à l'étude. Ainsi nous pouvons affirmer notre hypothèse principale qui stipule qu'un grand nombre de définitions qui constituent notre corpus ne répondent pas aux normes qui régissent la rédaction de la définition terminographique. Cette analyse a montré que certaines définitions de notre corpus n'ont pas respecté les critères de la définition terminographique, telle qu'elle est arrêtée par les spécialistes du domaine en question. Par ailleurs, il faut souligner qu'un grand nombre d'erreurs peuvent être justifiées par le fait que les sources dans lesquelles nous avons puisé nos définitions ne sont pas des dictionnaires au sens propre du terme. Ce sont des manuels qui peuvent remplir la tâche d'un dictionnaire. C'est par ce fait que nous pouvons, notamment, justifier l'absence de l'élément générique dans certaines définitions et les autres développements dans le corps de la définition. Car ces manuels, bien qu'ils soient destinés à l'enseignement de tamazight, ils visent aussi un public plus large. Et, voire tous ce manque, nous pouvons affirmer que ces manuels ne sont pas utilisables dans l'enseignement notamment par les élèves. Par contre, un enseignant peut les utiliser, c'est le cas d'ailleurs, mais avec modération et avec prudence.

Pour ce qu'est des perspectives, il faut noter qu'en plus de ses principes et règles, la rédaction de la définition terminographique dépend aussi de l'organisation conceptuelle du domaine considéré. L'urgence dans le domaine de la terminographie amazigh, avant d'aborder la tâche de la confection d'un dictionnaire spécialisé, est l'étude de l'organisation conceptuelle de chaque domaine, notamment le domaine des sciences du langage qui est enseigné en tamazight à l'université. Car c'est cette organisation qui met en évidence les relations qu'il y a entre les concepts constituants du domaine, et de ce fait elle joue un rôle primordial dans la rédaction de la définition.

Dans le but d'apporter une réponse à la question de la situation des mots génériques en tamazight, Kahlouche (2017) commence sa contribution par la définition des deux types de définitions : la définition substantielle et la définition relationnelle. Deux types que les lexicologues et les lexicographes distinguent, dit l'auteur. Après avoir examiné une soixantaine de lexème générique de la langue courante, l'auteur fait ressortir quatre observations principales qui sont les suivantes : *i)* les termes de souche berbère sont rares, *ii)* la majorité des génériques est composée d'emprunts à l'arabe, *iii)* certains génériques de souche berbère absents en kabyle existent dans d'autres oarlers berbères et *iv)* certains hypéronymes, c'est à dires génériques, sont lacunaires dans tous les parlers berbères.

Pour palier ce problème, l'auteur suggère ce qui suit : « Création de nouveaux termes par les principaux moyens traditionnels (dérivation, composition et élargissement de sens) ; ou puiser dans les autres dialectes quand le terme recherché s'y trouve. » (Kahlouche, 2017 : 79). En revanche, l'auteur précise que remplacer un mot connu même s'il s'agit d'emprunt par un néologisme ou un emprunt inter-dialectal « serait s'exposer à définir un mot inconnu de l'usager par un mot encore plus inconnu. ». Ainsi, définir, dans un dictionnaire, le mot *taslent* « le frêne », un mot utilisé en kabyle, en utilisant le générique *temdekt* « arbre », qui est un emprunt au ghadamsi crée plus de problème qu'il en résout pour un usager du kabyle. L'idéal, pour un locuteur kabyle bien sûr, est d'utiliser le mot *ttejra* « arbre » comme définisseur initial et de l'accompagner des autres mots existants dans d'autres dialectes comme des synonymes pour permettre aux usagers de se familiariser dans un premier temps et « l'usage fera le reste, avec le temps ». L'auteur n'est pas totalement contre l'utilisation des mots de « souche berbère », cependant, précise-t-il, « le coût de retour aux sources serait, au stade actuel de la modernisation de la langue, trop onéreux en clarté du message. », (Kahlouche, 2017 : 80).

En conclusion, l'auteur note qu'il y a deux points à retenir qui sont *i)* les aménageurs de la langue doivent connaitre le patrimoine lexical existant dans les dialectes amazighs avant de passer à la création et *ii)* élaborer en urgence un trésor de la langue amazighe qui va servir de source d'enrichissement des différents dialectes.

Dans la même perspective de l'étude des éléments qui constituent la définition, Seghir (2017) propose d'étudier le problème de la carence du vocabulaire métalinguistique dans la langue amazighe et le recours à la néologie comme solution. Il commence par parler de l'importance du métalangage dans le dictionnaire monologue. La différence entre un dictionnaire monolingue et un dictionnaire bi- ou multilingue se fait par la définition. Dans un dictionnaire monolingue, la langue décrite est elle-même le moyen de description contrairement au bilingue, par exemple, où le métalangage descriptif est autre. Dans les langues qui ont une tradition profonde dans la confection de la lexicographie monolingue, comme l'arabe ou le français, ce problème ne se pose pas de la même façon comme dans le cas de la langue amazighe qui vient juste de tenter cette expérience. Pour l'auteur, la bonne définition doit être lisible, c'est-à-dire « elle doit éviter d'expliquer le compliqué par le compliqué » et pour se faire il faut utiliser un lexique simple et connu, ou du moins supposé connu, de l'usager.

Ensuite, il se penche sur le problème de la carence du vocabulaire métalinguistique dans la langue amazighe. Comme le constate, le vide lexical dans la langue amazighe se constate dans l'écriture qui exige l'utilisation des termes bien précis. Et en lexicographie, « cette

précision est plus exigée […] étant donné que le sens de certains mots est difficile à cerner vu les nuances sémantiques qu'ils peuvent présenter ». Pour ce faire, il faut que la langue dispose d'un grand réservoir du lexique abstrait[1] parce que, dans un dictionnaire, même les mots désignant des objets concrets, exigent des définitions plus générales, donc plus abstraites. Or, le lexique amazigh, traditionnel bien entendu, « se limite dans une grande partie à assurer la communication entre les Amazighes et à faire la description de l'environnement immédiat. », (Seghir, 2017 : 85). Dans la pratique, ce manque se manifeste lorsqu'il est question du traitement des mots appartenant à des domaines particuliers de la langue. Il cite comme exemple la faune et la flore. Par contre, en rencontre moins de problèmes quand il s'agit de définir les termes de la grammaire parce que c'est un domaine investis par les chercheurs : Mammeri (1976), Berkai (2009), Boumalk et Nait-Zerrad (2009).

Néanmoins, même si le métalangage ne manque pas vraiment dans le domaine de la grammaire, l'auteur constate que la définition de ces mots grammaticaux est un lieu privilégié de l'ambiguïté parce que « ces mots se caractérisent par le fait d'être définis par la fonction qu'ils jouent au niveau de la phrase et non pas par la description de leur contenu comme les autres mots. De ce fait, l'utilisation des néologismes relevant du domaine de la grammaire s'impose avec force. », (Seghir, 2017 : 87). En lexicographie, pour combler les lacunes du métalangage et éviter l'emprunt massif, les praticiens font recours à la néologie. Toutefois, étant donné que « la néologie *non scientifique* gagne du terrain au détriment de la néologie *scientifique* […] », le lexicographe doit faire le trie en se dotant « d'un esprit critique afin de tamiser les néologismes en se débarrassant de ceux qui ne répondent pas aux données logiques de l'Amazighe. », en tolérant cependant ceux qui ont une large diffusion même s'ils « ne répondent pas obligatoirement aux critères morphologiques et phono-tactiques exigés par le génie de la langue. ». Par ailleurs, le lexicographe peut lui-même créer et proposer des néologismes, en suivant les procédés connus et en respectant le génie de la langue amazighe, (Seghir, 2017 : 86).

Dans une perspective comparative entre deux travaux issus de deux dialecte différents en l'occurrence le kabyle et le parler de la vallée de Dadès du Sud-est du Maroc, le travail de Boukherrouf (2017) est consacré à l'analyse de la définition lexicographique, en tant que texte,

[1] Galand (1988) cité ici-même par Seghir annonce que la langue amazighe est d'une grande richesse lexicale qui désigne la vie concrète des locuteurs mais moins « armée pour l'expression des sentiments et des idées. ». Or, selon Seghir, c'est une assertion qui est loin d'être objective parce que tamazight « dispose bel et bien de termes abstraits tel *tayri* « amour », *anzgum* « souci », etc. La belle poésie amazighe, ajoute-il, riches par ses métaphores et ses images poétiques, est la preuve vivante que l'Amazighe, à l'image de toutes les langues naturelle du monde, est une langue d'abstraction et de sentiments. »

sur les plans de « la cohésion » et de « la progression sémantique ». En s'inspirant de l'approche de Jean-Michel Adam (2011), il inscrit son travail dans le domaine de la linguistique textuelle. Après un bref aperçu sur la lexicographie amazighe bilingue et un essai de présentation de la lexicographie amazighe monolingue, l'auteur rentre dans le vif de sont sujet qui est *l'organisation textuelle de la définition : cohésion et progression du sens*. Comme corpus, l'étude se limite « à une exploration superficielle », disait-il, des définitions lexicographiques des deux dictionnaires : Bouamara (2010) et Seghir (2014). Son objectif consiste à « voir le degré de régularité de type de définition en fonction de la catégorie de l'unité à définir et de dégager les structures adoptées dans le processus de définition », (Boukherouf, 2017 : 94). Avec l'exemple : *Amagraman : d imɣi, yesɛan iferrawen d izegzawen, yemeqqi-d ɣef yiri waman, yelha i uqraḥ n uqerruy*, l'auteur confirme le respect du schéma de la cohésion et de la progression sémantique dans le processus de définition : « En effet, le texte est débuté par le terme générique *imɣi* suivi des termes spécifiques qui ont contribués au processus de définition : la description, l'espace et la fonction. Quant à la cohésion, elle est assurée par le thème constant assuré par l'indice de personne *y* […]. », (Boukherrouf, 2017 : 98).

Pour conclure, l'auteur recommande de prendre « en considération la vision textuelle dans le processus de définition ». Concrètement, il faut respecter les règles de « cohésion et de progression du sens » en allant de « l'inconnu vers le connu ». Comme il propose aussi, comme perspective, d'explorer le terrain et voir au près des locuteurs monolingues les types de définitions que ces derniers utilisent dans l'acte de définir les différentes unités de sens.

1.2. Les travaux sur le métalangage dans le domaine amazigh

Les premiers travaux ou les premières réflexions sur la langue amazighe sont l'œuvre des français. Ce sont eux qui ont commencés à parler de cette langue en confectionnant les premières grammaires. Ces grammaires, bien que ce soient des grammaires de la langue amazighe, elles sont rédigées en langue française. De ce fait, le métalangage employé dans ce type d'ouvrage est celui employé pour la description de la langue française en particulier et des langues européennes en générale.

Le métalangage amazigh débute à notre connaissance avec Saïd Hanouz dans les années soixante[1]. En revanche, le métalangage qui a plus d'influence est celui de Mammeri proposé dans sa grammaire de la langue amazighe intitulée *Tajerrumt n tmaziɣt (Tantala taqbaylit)*

[1] Amaoui (2017 : 223) et bibliographie.

publiée pour la première fois en 1976 en France chez Maspero[1]. Ajoutons à ce là la terminologie, relative à la grammaire en particulier ou à la langue en générale, qu'on trouve dans *l'Amawal*[2]. L'importance métalinguistique de la grammaire de Mammeri est résumée ainsi par Brugnatelli (2005 : 311) dans les lignes qui suivent : « [...] ce n'est pas par hasard que Mouloud Mammeri a considéré comme prioritaire, dans son œuvre de réhabilitation de la langue berbère, la réalisation d'une grammaire, abrégée mais complète, de taqbaylit en taqbaylit. ». Parce que, ajoute l'auteur « l'un des premiers problèmes que pose l'enseignement de tamazight en tamazight est la question d'un *métalangage amazigh.* », (C'est nous qui soulignons).

Ces deux ouvrages de Mammeri ont influencé et influence encore tous les travaux terminologiques du domaine amazighe. Les travaux universitaires sur la terminologie, notamment quand il s'agit de la création ou de la proposition, prennent comme référence première ces deux documents. Citons à titre d'exemple le *Vocabulaire de l'éducation* de Belaid Boudris (1993), le *Lexique de la linguistique* de Berkai (L'harmattan 2007 et Achab 2009), le *Lexique de la didactique et des sciences du langage* de Mohand Mahrazi (HCA, 2013), le *Vocabulaire grammaticale* de Boumalk et Nait-Zerrad (2009), pour ne citer que ceux qui sont en relation avec la langue. C'est-à-dire, les propositions de lexiques métalinguistiques qui vont permettre à la langue amazighe de parler d'elle-même et qui vont permettre et faciliter son enseignement-apprentissage.

1.3. Les travaux sur la grammaire amazighe

Les travaux sur la langue amazighe de manière générale ont commencé, à notre connaissance, au XIIe siècle avec le dictionnaire d'Ibn Toumert. C'est un travail lexicographique très important vu son ancienneté. Quand aux travaux sur la grammaire, les documents existants nous enseignent que le travail de Jean-Michel de Venture de Paradis (1844) est le premier en la matière. Ce document intitulé *Grammaire et dictionnaire abrégé de la langue berbère*, publié en 1844 mais élaboré vers la fin du XVIII siècle, renferme un état de langue très particulier du fait que l'auteur confond entre deux dialecte berbère suffisamment éloignées qui sont le tachelhit au Maroc et le kabyle en Algérie. Les travaux des militaires français sur la langue amazighe ne sont pas sans importance quoique leurs objectifs à cette époque là n'été ni la standardisation ou l'aménagement ni l'enseignement de la langue. Ce sont des travaux

[1] Amaoui (2021).
[2] Pour une étude très détaillée sur *Amawal n tmaziɣt tatrart*, *cf.* Achab (2013).

purement descriptifs. On peut citer à titre d'exemple la grammaire d'Hanoteau 1858 sur le kabyle, et celle de 1859 sur le touareg (parler Tamacheq)[1].

Ce qui est important à noter, en relation avec notre travail, sinon tout travail est important dans un sens ou dans un autre, c'est que ces grammaires sont expliquées en langue français. C'est-à-dire, la langue amazighe dans ce cas, n'est qu'un objet d'étude et le métalangage employé n'est qu'une projection du métalangage de la grammaire française sur la réalité grammaticale[2] amazighe. De nos jours, continue encore les publications de grammaires de la langue amazighe en langue française : Nait-Zerrad (1995 et 1996), Sadiqi (1997), Kebir (2006 et 2007) Bendali (2007), Boumalk et Nait-Zerrad (2009), etc.

Le premier travail qui a aboutit à une grammaire de la langue amazighe entièrement rédigé en tamazight est celui de Mammeri intitulé *Tajerrumt n tamaziɣt (tantala taqbaylit)*, publié pour la première fois en 1976. Ce document est la « la première étude technique rédigée en berbère, Tajerrumt confronte concrètement la langue berbère à l'exercice inédit de l'expression scientifique et technique. », (Achab, 2013 : 93).

1.4. Les travaux sur les manuels scolaires

Les manuels scolaires de tamazight on certainement intéressé beaucoup de chercheur notamment ceux qui se sont penché sur les différents problèmes liés à la didactique et à l'enseignement-apprentissage de cette langue nouvellement intégrée dans le système éducatif. Toutefois, dans ce qui suit nous allons nous intéresser uniquement aux travaux qui sont en relation directe avec les objectifs de notre travail. C'est-à-dire les travaux qui s'intéressent beaucoup plus aux problèmes du vocabulaire employé dans ces manuels et notamment dans les leçons de grammaire.

Concernat l'usage des néologismes dans les manuels scolaires, Sabri et Ibri (2012) notent que cet état de fait est dicté notamment par le passage d'une langue orale acquise implicitement au sein de la famille et de la société à une langue écrite qu'on doit enseigner et apprendre à l'école. Le premier problème que pose ce changement de statut est celui du « vocabulaire à utiliser afin de produire des textes pour l'activité de lectures, en plus des

[1] Pour plus d'information sur les travaux relatifs notamment au processus de grammatisation du kabyle, veuillez vous référer à la thèse de doctorat de M. Amaoui Mahmoud intitulé *Le processus de grammatisation du kabyle*, soutenue en 2017 à l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou.

[2] Par réalité grammaticale nous voulons dire que la réalité conceptuelle que couvrent les termes ou la terminologie française dans la langue française n'est pas nécessairement la même dans la langue amazighe. De ce fait, nombre de ces termes ne sont pas vraiment opératoires dans la description de la langue amazighe. On peut citer a titre d'exemple la notion du sujet.

concepts grammaticaux. », (Sabri et Ibri, 2012 : 02). Cette nécessité incontournable notamment quand il s'agit des concepts grammaticaux a poussé les concepteurs des manuels, soit à reprendre la néologie existante notamment dans l'Amawal et dans Tajerrumt de Mammeri, soit à les créer. Par conséquent, l'enseignant et l'apprenant se retrouvent confrontés à une liste de mots nouveaux, des néologismes de toute sorte, en l'absence d'un autre document didactique autre que le manuel. Les auteures de cette article proposent de recenser les différents types de néologismes utilisés dans les manuels du primaire et du moyen et de « mesurer le poids des ces néologismes sur la fonctionnalité et la vitalité de la langue […] ».

En effet, dans les manuels étudiés, il y a de la néologie dans les textes et de la néologie dans les leçons de grammaire. Dans le premier cas, on peut toujours réduire le nombre de néologisme en les remplaçant par des mots en usage, ou choisir des textes qui contiennent le moins possible de néologisme. Or, dans les leçons de grammaire, s'agissant des concepts, la néologie, ou tout simplement l'existence de mots qui ne sont pas en usage dans la communication de tous les jours, est une nécessité incontournable. On ne peut pas enseigner la grammaire avec les mots de la langue courante à moins qu'on les dote de nouveau sens. Mais on est toujours dans la néologie : la néologie sémantique. La grammaire est un discours sur la langue, un métalangage qui nécessite des concepts bien précis. Les termes pour exprimer ces concepts on ne les trouve pas dans la langue courante. Pour palier tous ces problèmes, les auteures voient qu'un dictionnaire scolaire est une nécessité parce qu'il constitue « un des moyens pouvant les guider dans le processus d'apprentissage et dans les productions de discours. », (Sabri et Ibri, 2012 : 11).

Toujours dans le même ordre d'idées, Imarazene (2017) plaide lui aussi pour un dictionnaire qui va accompagner l'apprenant en plus du manuel scolaire. Ainsi, l'auteur note que la finalité de cette contribution est la réalisation d'un dictionnaire scolaire qui va faciliter aux apprenants la tâche d'apprentissage du lexique. Après avoir analysé les manuels scolaires, l'auteur constate « beaucoup d'anomalies et d'anomalies au niveau du lexique. ». Il propose donc de combler ces lacunes et réaliser un dictionnaire qui répondra aux besoins des apprenants exprimés dans ces manuels. De ce fait, ce dictionnaire est loin d'être exhaustif, précise l'auteur. L'auteur a constaté que les différents types de lexies qui sont en usage dans ces manuels sont : les néologismes, les archaïsmes, les variantes, les emprunts et le lexique quotidien.

Les objectifs de l'auteur sont : *i)* recenser et réunir le lexique des ces manuels, *ii)* recenser les besoins des apprenants en matière du lexique et *iii)* réunir le lexique dans un seul ouvrage, lexique ou dictionnaire. Le projet se réalisera en cinq étapes : *i)* dépouillement du

lexique de tous les manuels, qui sont en nombre de neuf, en usage en Algérie, *ii)* classement de ce lexique : néologisme, archaïsme, emprunts, … *iii)* comparaison et assemblage des différentes listes, *iv)* détection des anomalies et *v)* classement d'un lexique scolaire commun. Ce dictionnaire, estime l'auteur, sera d'une importance capitale pour l'apprenant de la langue amazighe. C'est un dictionnaire trilingue : amazigh, français, arabe mais qui donne aussi des définitions en langue amazighe.

Dans une perspective du traitemet automatique de la langue, et en réponse à la nécessité d'un dictionnaire scolaire dictée par la présence de la néologie dans les manuels scolaire (Sabri et Ibri, 2012) et à la nécessité d'un dictionnaire scolaire qui va faciliter l'apprentissage du lexique (Imarazene, 2017), Salhi et Pognan (2017) exposent dans leur contribution la méthodologie qu'ils ont élaborée pour l'élaboration d'un dictionnaire qui va contenir « la masse lexicale des manuels scolaires » comme entrées.

Selon les auteurs, cette masse lexicale est composée de : *i)* lexique de la langue quotidienne : essentiellement donné dans les textes supports de la lecture, *ii)* lexique de l'univers scolaire : qui concerne les objets de la vie et des pratiques scolaires, *iii)* lexique terminologique : il se réfère notamment aux métalangages linguistique et littéraire et *iv)* lexique de la vie moderne, présent notamment dans les textes descriptifs et argumentatifs

L'absence de dictionnaire scolaire monolingue qui va servir de support, à coté des ces manuels, à l'apprenant et à l'enseignant, les auteurs jugent nécessaire l'élaboration de cet outil d'accompagnement. En attendant la finalisation de ce dictionnaire et de sa mise à la disposition des enseignants et des apprenants qui va certainement rendre un grand service à l'enseignement de tamazight, nous allons résumer dans ce qui suit les grands axes de cette méthodologie qui sont en nombre de six : *i)* unification du code orthographique, *ii)* préparation formelle et nettoyage du texte de base, *iii)* premier traitement automatique, *iv)* traitement automatique ciblé basé sur une approche linguistique, *v)* définition dans la mesure du possible des formes susceptibles de constituer des entrées de dictionnaire, et *vi)* confection du dictionnaire proprement dit.

Cette dernière étape est cruciale, notent les deux auteurs, parce qu'elle nécessite beaucoup de temps et d'effort et elle constitue l'aboutissement des étapes précédentes. Il s'agit de définir la nomenclature, d'organiser les notices lexicographiques et de gérer les informations dans cette dernière, de choisir les types des définitions, de préparer les annexes et les index, d'élaborer un tableau de conjugaison, d'expliciter le réseau d'information entre les notices, les

index et les annexes, et enfin, d'augmenter et de compléter la masse lexicale par des informations complémentaires.

2. Les données du corpus

Avant de parler du corpus objet d'étude de ce travail, il nous parait nécessaire de présenter, premièrement, les sources de ce corpus qui sont les manuels scolaires de la langue amazighe. Ensuite, il sera question de corpus proprement dit qui est constitué de définitions-explications des concepts de la grammaire, et enfin nous parlerons de la traduction de ce corpus dans la langue française qui est la langue de rédaction de la présente étude.

2.1. Le manuel scolaire

Tout le monde sait c'est quoi un manuel sans pouvoir le définir réellement. Sur ce pint, Choppin (1992 : 05), affirme que « quelle que soit la génération à laquelle on appartient, quand on entend manuel scolaire, on sait immédiatement de quoi il est question. Pourtant, contrairement à ce que sa familiarité pourrait laisser supposer, le manuel n'est pas un objet facile à définir […]. ».

Le manuel scolaire et le développement technologique : certes, le progrès dans le domaine des nouvelles technologies a rendu la vie plus facile. Il n'y a pas un secteur d'activité qui ne s'est pas doté d'outils modernes dans le but de faciliter la tâche au personnel et de bien servir le bénéficiaire. L'école, ne s'est pas mise à l'abri de ce changement. Au contraire, même dans les pays dit sous-développés, on essaye d'améliorer le service en intégrant les nouveaux moyens notamment dans le domaine de l'informatique. Mais, malgré ça, le manuel scolaire, dans sa première version connue, c'est-à-dire « le livre en papier », est toujours le plus utilisé. Il est difficile, voire impossible d'imaginer que du jour au lendemain, l'école, c'est-à-dire l'apprenant, l'enseignant mais aussi le parent, puissent se débarrasser facilement du premier outil d'enseignement. A ce propos, Bilhaj (2016 : 47) note que malgré que le manuel se présente aujourd'hui sous différentes formes du fait du développement technologique, le manuel sous sa forme papier reste toujours le plus utilisé et le plus éfficace.

De l'iportance du manuel scolaire : selon Bilhaj (2016 : 51-53), le manuel scolaire à de l'importance pour l'enseignant et pour l'apprenant. Il dit que, pour l'enseignant, le manuel : *i)* facilite la tâche de préparation de l'enseignement et la gestion des cours, *ii)* assure une cohérence et une continuité logique et progressive des savoirs et savoir-faire à aborder en classe, *iii)* c'est un médiateur entre l'enseignant et l'apprenant, et en fin *iv)* le manuel est une source d'informations linguistiques et pédagogiques.

Pour l'apprenant, il, c'est-à-dire le manuel : *i)* permet la transmission de la connaissance, *ii)* il l'aide à savoir ce qu'il apprend et ce qu'il devra apprendre par la suite, *iii)* il l'aide également à être autonome dans la mesure ou il peut préparer et réviser ses leçons et faire des exercices avec ces collègues en classe ou tout seul à la maison, *iv)* il l'aide à travailler individuellement ou collectivement, sur des schémas, exercices, texte, etc. *v)* il constitue un moyen qui lui permet de revenir sur le contenu du cours pour le réviser ou revoir ce qu'il n'a pas retenu lors du cours, ou même pour l'apprendre s'il était absent, *vi)* il l'aide à développer ses capacités et ses compétences, il est enfin *vii)* un véhicule de culture et de littérature.

Les fonctions du manuel scolaire : selon Seguin (1989 : 22), le manuel assume trois fonctions principales : *i)* une fonction d'information, *ii)* une fonction de structuration et d'organisation de l'apprentissage et *iii)* une fonction de guidage de l'apprentissage. Pour remplir la première fonction, la *fonction d'information*, le manuel «sélectionne des connaissances dans une certaine discipline et un certain thème ». Il prend en considération le principe de la progression des savoirs et savoir-faire qu'il propose pour l'apprenant « en fonction des années successives de la scolarité et pour ne pas surcharger les programmes […] ». Pour chaque niveau scolaire, il choisie et simplifie les connaissances pour les « rendre accessibles et claires pour les élèves […]. ». Toujours selon Seguin, on trouve aussi que le manuel scolaire n'est pas en dehors d'une certaine idéologie de la connaissance comme *i)* importance relative des sciences et des techniques, *ii)* la conception de l'histoire et *iii)* les normes linguistiques établies. C'est cette idéologie qui généralment le contenu des manuels.

S'agissant de la deuxième fonction, celle de la *structuration et d'organisation de l'apprentissage*, Seguin (1989 : 22) note qu'il y a plusieurs possibilités qui se présentent : *i)* de l'expérience pratique de l'élève à la théorie, *ii)* de la théorie à des exercices d'application pratique avec le contrôle des acquisitions, *iii)* des exercices pratiques à l'élaboration théorique, *iv)* de l'exposé à des exemples, des illustrations, et *v)* d'exemples et d'illustrations à l'observation et à l'analyse.

Quant à la dernière fonction, celle de *guidage de l'apprentissage*, elle est comprise dans le sens où le manuel aide et guide l'apprenant à appréhender le « monde extérieur » et lui permettre d'acquérir d'autres connaissances autres que celles proposées dans les programmes.

Contenu des manuels scolaires : en principe, le manuel est élaboré selon le programme de la matière. Dans ce dernier sont mentionnés les contenus, les objectifs et les méthodes à adopter dans l'acte d'enseignement. Nous pouvons dire donc que le manuel est une mise en œuvre du

programme. Toutefois, il ne faut pas comprendre que le manuel suit à la lettre le programme. Le manuel peur avoir une autre organisation, un autre plan. Généralement les manuels sont plus riches et surtout plus détaillés que les programmes à partir desquels sont élaborés. A ce propos, Seguin (1989 : 29) précise que les manuels « […] représentent un support du processus enseignement-apprentissage et doivent correspondre aux programmes. ». En effet, selon l'auteur, il y a trois points essentiels à prendre en charge dans cette correspondance et qui sont : *i)* les objectifs, *ii)* les contenus et *iii)* la méthodologie de l'enseignement de chacune des disciplines.

2.2. Les manuels scolaires de tamazight

Les manuels scolaires dans lesquels nous avons puisé notre corpus sont tous élaborés sous la tutelle du Ministère de l'Education Nationale (MEN). De ce fais, ils reflètent les programmes de la Commission Nationale des Programmes (CNP) qui sont élaborés par rapport au Référentiel Générale des Programmes (RGP). Comme toutes les disciplines scolaires, le Ministère de l'éducation national a mis en place Groupe Spécialisé de Discipline (GSD) qui a pour tâche l'élaboration des manuels scolaires de la langue amazighe, (Bellil, 2013 : 25).

Les manuels que nous avons étudiés sont ceux élaborés à partie de l'année 2004-2005. Ce sont les manuels de la réforme du système éducatif entamée à partir de l'année 2003[1]. Sur le terrain, l'enseignement de tamazight est assuré dans les trois cycles : le primaire, le moyen et le secondaire. Au primaire nous avons deux manuels : celui de la 4ème AP et celui de la 5ème AP, au moyen nous avons quatre manuels : 1ère AM, 2ème AM, 3ème AM et 4ème AM et au secondaire nous en avons trois : 1ère AS, 2ème AS et 3ème AS. Concernant le cycle secondaire nous n'avons retenu que le manuel de la première année parce que les deux autres ne contiennent pas des leçons sur le fonctionnement de la langue. Ainsi, le manuel de la deuxième année ne propose que les intitulés des leçons d'orthographe, de conjugaison et de grammaire. Le manuel de la troisème année propose des textes uniquement. Dans ces deux cas, c'est à l'enseignant d'élaborer ces leçons en fonction des besoins des apprenants. Dans ce qui suit nous allons présenter les manuels retenus dans cette étude.

2.2.1. Le manuel de la quantième année primaire

Titra : *Adlis n tmaziɣt* « (le) Livre de tamazight », titre principal transcrit en caractères latins. Pour préciser le niveau on trouve le sous-titre : Aseggas wis 4 n ulmud amenzu « 4ième année

[1] Le premier manuel officiel de la langue amazighe est proposé en 1998-1999 et 1999-2000 en deux tomes, mais les enseignants les ont rejetés car ils sont jugés « anti-pédagogiques », (Bellil, 2013 : 28).

de l'enseignement primaire » après l'abréviation S^{w}4M. De l'autre coté du manuel on trouve toutes ces informations transcrites en caractères arabe.

Auteurs, imeskaren en tamazight : ḤERRUC Muhub, LEWNIS Aɛli, ƐACUR Remḍan et KEBIR Buseɛd.

Notation : caractères latins et caractère arabes.

Édition : ONPS, Alger, 2005.

Contenu : juste après la deuxième page de garde on trouve le contenu *agbur* contenu dans deux pages. La première page présente les trois projets et les textes de lecture proposés dans chacun, et la deuxième page présente les éléments de la langue : *iferdisen n tutlayt*. Le manuel est composé de trois projets désignés par le mot *asenfar* et chaque projet est constitué de trois séquences : *tagzemt*.

Concernant iferdisen n tutlayt « les éléments de la langue », chaque séquence comporte trois activités : *tirawalt* « orthographe », *tajerrumt* « grammaire » et *taseftit* « conjugaison ». Ces activités sont programmées au milieu de chaque séquence : la séquence s'ouvre généralement par la lecture/compréhension d'un texte et se clos par la production écrite.

2.2.2. Le manuel de la cinquième année primaire

Titra : *Adlis n tmaziɣt* « Livre de tamazight », titre principal transcrit en caractères latins. Pour préciser le niveau on trouve l'abréviation S^{w} 5 LM. De l'autre coté du manuel on trouve toutes ces informations transcrites en caractères arabes. Par ailleurs, dans la deuxième page de garde on trouve le titre transcrit en tifinagh.

Auteurs, imeskaren en tamazight : LEWNIS Ɛli, ḤERRUC Muhub, ƐACUR Remḍan et SAḤKI Naṣer.

Notation : caractères latins et caractère arabes.

Édition : ONPS, Alger, 2005.

Contenu : juste après la deuxième page de garde on trouve le contenu *agbur* contenu dans deux pages. La première page présente les trois projets et les textes de lecture proposés dans chacun, et la deuxième page présente les éléments de la langue : *iferdisen n tutlayt*. Le manuel

est composé de trois projets désignés par le mot *asenfar* et chaque projet est constitué de trois séquences : *tagzemt*.

Concernant *iferdisen n tutlayt* « les éléments de la langue » on constate que chaque séquence comporte trois activités : *tirawalt* « orthographe », *tajerrumt* « grammaire » et *taseftit* « conjugaison ». Ces activités sont programmées au milieu de chaque séquence : la séquence s'ouvre généralement par la lecture/compréhension d'un texte et se clos par la production écrite.

2.2.3. Le manuel de la première année moyenne

Titra : *Adlis n tmaziɣt* « Livre de tamazight », titre principale trascrit en caractères latins et en tifinagh. Pour préciser le niveau on trouve le sous-titre : Aseggas 1^{u} n ulmud alemmas « 1ère année de l'enseignement moyen ». De l'autre coté du manuel on trouve toutes ces informations transcrites en caractères arabe.

Auteurs, imeskaren en tamazight : ḤERRUC Muhub, LEWNIS Ɛli, ƐACUR Remḍan et USALEM M^{d} Weɛmer. *Unuɣen* « dessins » : BEɣDAD Tewfiq. *Asmugen d umuken n yisebtar* « conception et mise en page » : MLIK Fewziya. *Asmugen n tesdilt* « conception de la couverture » : BEɣDAD Tewfiq.

Notation : caractères latins et caractère arabes. Les caractères tifinagh figure uniquement dans le titre, c'est un usage symbolique.

Édition : ONPS, Alger, 2012/2013.

Contenu : en plus d'une introduction (« *tazwart* ») rédigée par les auteurs et le contenu (« *agbur* ») qui s'étale sur de pages dont la première présente les textes et la deuxième les éléments de la langue. Le manuel est composé de trois parties désignées par le mot *amur* « partie » et chaque partie est composée de plusieurs séquences : *tagzemt* « séquence ». La première partie est composé de quatre séquences, la deuxième et la troisième de deux séquences chacune.

Concernant *iferdisen n tutlayt* « les éléments de la langue » on constate que chaque séquence comporte trois activités : *tajerrumt* « grammaire », *taseftit* « conjugaison » et *tirawalt* « orthographe ». Ces activités sont programmées au milieu de chaque séquence : la séquence s'ouvre généralement par la lecture/compréhension d'un texte et se termine par la production écrite.

2.2.4. Le manuel de la deuxième année moyenne

Titra : *Adlis-iw n tmaziɣt* « Mon livre de tamazight », titre principale transcrit en caractères latins et en tifinagh. Le niveau est mentionné en bas de la page de couvertue à droite : *Aseggas wis 2 alemmas* « 2ème année moyenne ». La page de garde de ce manuel donne les intitulés des trois projets en position verticale. De l'autre coté du manuel on trouve toutes ces informations transcrites en caractères arabe.

Auteurs, *imeskaren en tamazight* : ḤERRUC Muhub, LEWNIS Ali et ƐACUR Remḍan. Concernant l'infographie et la mise en page, contrairement au manuel de la première année moyenne, les auteurs ne sont pas mentionés.

Notation : caractères latins, tifinagh et caractère arabes. Là aussi, contarairement au manuel de la première année moyenne où les caractères tifinaghs figurent uniquement dans le titre, on trouve quelque pages (113-134) transcrites en tifinagh dans lesquelles on trouve des textes et des leçons sur les éléments de la langue. Par ailleurs, il est à préciser que cette édition date de l'année scolaire 2004/2005.

Édition : ONPS, Alger, 2004/2005.

Contenu : en plus d'une introduction *tazwart* rédigée par les auteurs qui se trouve en page 4, on trouve le contenu *agbur* qui s'étale sur de pages (page 2 et page 3) dont la première présente les textes proposés dans chaque projet et la deuxième les éléments de la langue. Le manuel est composé de trois projets désignés par le mot *asenfar* « projet ». Le premier projet : *Tira n tmacahut s tugniwin* « Rédaction d'un conte avec des images », le deuxième projet : *Tira n tebrat* « Rédaction d'une lettre » et le troisième projet : *Asewsen n kra n temnaḍt* « Présentation d'une région ». Chaque projet est composé de plusieurs séquences : *tagzemt* « séquence ». Le premier projet est composé de trois séquences, le deuxième d'une seule séquence et le troisième de quatre séquences.

Concernant *iferdisen n tutlayt* « les éléments de la langue » on constate que chaque séquence comporte trois activités : *tajerrumt* « grammaire », *taseftit* « conjugaison » et *tirawalt* « orthographe ». Ces activités sont programmées au milieu de chaque séquence. La séquence s'ouvre généralement par la lecture/compréhension d'un texte et se clos par la production écrite. A la fin de certaines séquences on trouve une activité intitulée *Ad ktazleɣ iman-iw* dans laquelle l'apprenant évalue ses propres connaissances : c'est une auto-évaluation.

2.2.5. Le manuel de la troisième année moyenne

Titra : *Adlis n tmaziɣt* « Livre de tamazight », titre principale transcrit uniquement en caractères latin. Pour préciser le niveau on trouve le sous-titre : *Aseggas wis 3 n ulmud alemmas* « 3ème année de l'enseignement moyen ». De l'autre coté du manuel on trouve toutes ces informations transcrites en caractères arabe.

Auteurs, *imeskaren* en tamazight : Muhub ḤERRUC, Ɛli LEWNIS et Remḍan. *Unuɣen* « dessins » : WALI Ɛmer. Conception et mise en page : M'LIK Fewzia. Conception de la couverture » : BELAID Khaled.

Notation : caractères latins et caractère arabes.

Édition : ONPS, Alger, 2014/2015.

Contenu : une introduction *tazwart* rédigée par les auteurs et le contenu *agbur* qui s'étale sur de pages dont la première présente les textes et la deuxième les éléments de la langue. Le manuel est composé de trois parties désignées par le mot *amur* « partie » et chaque partie est composée de plusieurs séquences : *tagzemt* « séquence ». La première et la deuxième partie sont composées de trois séquences chacune, et la troisième est composé de deux séquences.

Concernant *Iferdisen n tutlayt* « les éléments de la langue » on constate que chaque séquence comporte trois activités : *tajerrumt* « grammaire », *taseftit* « conjugaison » et *tirawalt* « orthographe » qui sont programmées au milieu de chaque séquence. La séquence s'ouvre par la lecture/compréhension d'un texte et se clos par la production écrite : *Afares s tira*.

2.2.6. Le manuel de la quatrième année moyenne

Titra : *Adlis-iw n tmaziɣt* « Mon livre de tamazight », titre principale transcrit uniquement en caractères latins. Pour préciser le niveau on trouve le sous-titre : *Aseggas wis 4 n ulmud alemmas* « 4ième année de l'enseignement moyen ». De l'autre coté du manuel on trouve toutes ces informations transcrites en caractères arabe. Par ailleurs, à l'intérieur du manuel, la troisième page présente le titre et le sous titre du manuel en tifinagh. Là aussi on est dans l'usage symbolique de ces caractères.

Auteurs, *imeskaren* en tamazight : Muhub ḤERRUC, Aɛli LEWNIS et Remḍan. *Unuɣen* « dessins » : BELQASEM Ḥasan akked LWIZA Lḥusin. *Asmugen d umday* « conception et montage » : Massa Koual Ouahiba, avec cette précision *isem n temsiwt* : MEBANI.

Notation : caractères latins et caractère arabes. Les caractères tifinagh figure uniquement dans le titre.

Édition : ONPS, Alger, 2006.

Contenu : une introduction *tazwart* rédigée par les auteurs. Deux pages pour la présentation du contenu *agbur* : la première page présente les duex projets que contient le manuel, les sequences que chaque projet contient et les textes à étudier dans chaque séquence. La deuxième page présente les activités sur les éléments de la langue. Comme nous l'avons signalé, ce manuel est composé de deux projets : *Asenfar* 1, *Tira n tullist tameẓyant*, est constitué de 6 séquences, et le projet 2, sans titre, est composé de deux séquences.

Concernant *Iferdisen n tutlayt* « les éléments de la langue », chaque séquence est composée de trois activités : *tajerrumt* « grammaire », *taseftit* « conjugaison » et *tirawalt* « orthographe ». Ces activités sont programmées au milieu de chaque séquence : la séquence s'ouvre généralement par la lecture/compréhension d'un texte et se clos par la production écrite. Comme dans le manuel de la deuxième année moyenne, là aussi on constate qu'à la fin de chacun des deux projets une acticité sur l'auto-évaluation intitulée : *Ad ktazleɣ iman-iw*.

2.2.7. Le manuel de la première année secondaire

Titra : *Tamaziɣt seg yiles ɣer tira* « Tamazight de l'oral à l'écrit », titre principal transcrit en caractères latins. Pour préciser le niveau on trouve le sous-titre : *Aseggas amezwaru n tesnawit* « Première année du lycée/secondaire ». De l'autre coté du manuel on trouve toutes ces informations transcrites en caractères arabes. Le tifinagh, usage symbolique, est utilisé pour la trascription du titre, en position verticale.

Auteurs, *imeskaren* en tamazight : Ḥerruc Muhub, Belǧudi Ɛebdelmalek, Belli Yeḥya et Ixlufi Ǧamal.

Notation : caractères latins et caractère arabes.

Édition : ONPS, Alger, 2005-2006.

Contenu : juste après la deuxième page de garde on trouve une introduction *tazwart* rédigée par les auteurs. Les deux pages qui suivent présentent le contenu du manuel : les titres des textes proposés et les titres des leçons proposées dans les différentes activités. La première page présente les trois chapitres désignés par le mot *ixef* en tamazight. Le premier chapitre est

constitué de trois séquences, le deuxième de deux séquences et le troisième d'une seule séquence. Dans cette page on trouve aussi les leçons proposées dans les deux activités : *amawal* (lexique) et *Tirawalt* (orthographe). La deuxième page présente les leçons des trois activités restantes à savoir : *Tajerrumt n tefyirt* « La grammaire de la phrase », *Tajerrumt n uḍris* « La grammaire du texte » et *taseftit* « La conjugaison ».

Concernant *iferdisen n tutlayt* « les éléments de la langue » on constate que chaque séquence comporte cinq activités : *Amawal* « lexique », *tirawalt* « orthographe », *tajerrumt n tefyirt* « grammaire de la phrase », *tajerrumt n uḍris* « grammaire du texte » et *taseftit* « conjugaison ». Ces activités sont programmées au milieu de chaque séquence qui s'ouvre généralement par la lecture/compréhension d'un texte et se clos par la production écrite. Il y a aussi à la fin de chaque séquence un texte de lecture, un poème, un texte en prose ou un mélange. Et à la fin du chapitre on trouve un tableau d'évaluation. À la fin du programme, le manuel propose aussi quelques textes de lecture.

À la fin de cette brève présentation des manuels dans lesquels nous allons extraire notre corpus, on note aussi que sur chaque manuel on trouve les informations suivantes :

- *Tagduda tazzayrit tamagdayt taɣerfant* « République Algérienne Démocratique et Populaire ».

- *Aɣlif n usedwel aɣelnaw* « Ministère de l'éducation nationale ».

- L'ISBN et l'année du Dépôt légal du manuel.

- Le prix de vente.

- Le Logo de ONPS (Office nationale des publications scolaires).

Concernant le contenu, tous les manuels comportent un lexique bilingue tamazight-français qui est mis au milieu, entre la partie transcrite en caractères latins et celle transcrite en caractère arabes. Ce sont des manuels de bonne qualité parce qu'ils sont élaborés par les instances officielles. De ce fait, ils ont bénéficié d'une bonne qualité de papier et d'une bonne mise en page. Les images sont claires et l'écriture est lisible.

2.3. Les définitions-explications objet d'étude : le corpus

Notre corpus est constitué de définitions-explications des concepts de la grammaire amazighe. Il est tiré des manuels scolaires de la langue amazighe de tous les paliers. Nous avons recensé :

- 18 définitions-explications dans le manuel de la quatrième année primaire (4AP),

- 24 dans celui de la cinquième année primaire (5AP),

- 24 dans celui de la première année moyenne (1AM),

- 24 dans celui de la deuxième année moyenne (2AM),

- 23 dans celui de la troisième année moyenne (3AM),

- 23 dans celui de la quatrième année moyenne (4AM) et

- 19 dans celui de la première année secondaire (1AS).

Ces concepts sont proposés dans les activités *tirawalt* (orthographe), *tajerrumt* (grammaire) et *taseftit* (conjugaison) pour les paliers primaire et moyen, et les activités *tirawalt*, *taseftit*, *tajerrumt n tefyirt* (grammaire de la phrase) et *tajerrumt n uḍris* (grammaire du texte) pour le palier secondaire.

En ce qui concerne les termes objets de définition-explication, il est à noter qu'il y a des cas où le terme est explicite, c'est comme dans une entrée du dictionnaire, par exemple : *isem* (« le nom »), et des cas où le terme est implicite, il n'est pas cité comme « entrée » mais il est visible au début de la définition-explication. Par exemple : *tafyirt tamyagant*. Dans tous les cas, l'apprenant est appelé à faire la relation entre le titre de la leçon qui annonce le concept, objet de la leçon et de la définition-explication, et la définition-explication qu'il doit retenir à la fin.

2.3.1. Repérage et extraction du corpus

Les manuels de tamazight que nous avons proposé d'étudier ici proposent tous des leçons sur les éléments de la langue. Généralement une leçon de se genre s'étale sur une page. En haut de page on trouve le type d'activité, comme par exemple : *Tajerrumt* (« Grammaire »). Juste après, on trouve l'intitulé de la leçon, exemple *Amyag : talɣa taḥerfit* (« Le verbe : la forme simple »). La leçon commence, soit par des questions, dont les réponses attendues seront en relation avec l'objet de la leçon, soit par des consignes qu'on trouve généralement avant les exemples sur lesquels l'apprenant doit réfléchir. Juste avant les exercices d'application, on trouve un encadré qui porte « le titre » *Ad cfuɣ* (« *Je retiens* »). Cet encadré renferme un texte plus ou moins long, selon les leçons et selon les niveaux, qui donne des connaissances sur l'intitulé de la leçon qui est considéré dans le présent travail comme un concept. C'est ce texte

que nous avons appelé ici *la définition-explication* et ce sont toutes ces définitions-explications qui constituent notre corpus.

2.3.2. Transcription du corpus

Mis à part quelques erreurs de saisie et quelques tendances dans la notation, les définition-explication contenues dans ces manuels sont bien rédigées. Etant donné que notre objectif ce sont les définitions-explication et que la notation relève des choix propres aux élaborateurs des manuels, nous n'allons pas discuter ce point dans le présent travail. De ce fait, comme c'est le cas dans ces manuels de manière générale, nous avons opté dans le présent travail pour la transcription usuelle tel qu'elle est enseignée dans les différents départements de langue et culture amazighes existants en Algérie.

2.3.3. Traduction du corpus

C'est une traduction de sens. Pour y procéder, nous avons d'abord repéré les termes techniques, qui, généralement en tamazight, sont des néologismes comme amyag (« verbe »), amernu (« adverbe »), etc. ensuite nous avons effectué une traduction de sens. Comme ces textes sont des textes scientifiques, contrairement aux textes littéraires, il y a une possibilité de reproduire fidèlement le sens exact de ces définitions-explications.

Toutefois, les exemples intégrés dans ces définitions-explication posent problème dans la traduction non pas parce que les équivalent en français ne sont pas disponible mais, puisqu'il s'agit d'expliquer des phénomènes grammaticaux, les exemples en français ne sont pas toujours adéquats. Comme, juste à titre d'exemple, dans le cas du mot *argaz/urgaz*, l'état d'annexion est un phénomène linguistique qui n'existe pas en français. C'est pour cette raison que nous avons omis de traduire ces exemples dans leur totalité. Donc les exemples sont laissés tels quels dans certains endroits.

DEUXIÈME PARTIE

ANALYSE LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DES DEFINITIONS-EXPLICATIONS

CHAPITRE I

ÉTUDES DE LA FORME DES DÉFINITIONS-EXPLICATIONS

Introduction

Le présent chapitre est consacré à l'étude de *la forme* de ces définitions-explications. Précisément il sera question dans un premier temps de la forme proprement dite comme la présence et/ou de l'absence du générique et de sa place dans la définition, de la présence et/ou de l'absence de l'exemple et sa place dans la définition, ainsi que de la longueur de ces définitions-explications. Il sera question également des titres des leçons comme l'emploie de titres ouverts, la présence de titre en double, et des leçons que nous considérons comme trop chargées par rapport au niveau des apprenants. A ces quatre axes principaux, il sera question aussi d'autres constats comme la ponctuation, les erreurs d'orthographe ou les erreurs de « frappe ou de saisie », la présence de mots techniques dans le corps des définitions, la présence de deux définitions pour un seul concept et l'utilisation des caractères spéciaux comme les numéraux et les puces.

Dans un deuxième temps, nous allons exposer quelques problèmes de forme qui affectent le contenu des ces définitions-explications comme l'emploie de termes scientifiques dans la définition, l'emploie de certaines parties du discours comme éléments génériques. Il sera question également des lacunes que ces définitions peuvent présenter, mais aussi des surcharges, qui sont la cause principale de la longueur des définitions-explications, qui suppose la présence d'informations non utiles à la compréhension du concept et qui constituent un obstacle pour la mémorisation facile de la part des apprenants. Il y a aussi le phénomène de rappel de certaines connaissances, supposée déjà vues dans des leçons précédentes, avant de donner de nouvelles connaissances. Ce procédé est aussi la cause de la longueur de certains définitions-explications dans lesquelles on peut constater la présence d'informations qui ne sont pas en relation avec les intitulés des leçons.

1. Présence du défini dans la définition

La pratique de la définition ainsi que la littérature scientifique du domaine nous enseignent que le défini ne figure jamais dans le corps de la définition. Or, notre corpus présente des exeptions par rapport à cette tradition. Nous trouvons donc des définitions-explications dans lesquelles le concept à définir est présent dans différents en endroits. Dans la majorité des définitions-explications, le défini figure au début comme dans :

- **Isem** : isem, d awal (« Le nom : le nom, c'est un mot), (5/4AP)

- **Amyag n tɣara** : […]. Amyag n tɣara yemmal-d amek imugg kra […] (« Le verbe de qualité : le verbe de qualité exprime comment une chose est faite »), (10/4AP)

- **Arbib** : arbib, d awal (« L'adjectif : l'adjectif, c'est un mot »), (11/5AP)

- **Amqim awsil n yisem** : amqim awsil n yisem d awal yettilin deffir yisem (« Le pronom affixe du nom : le pronom affixe du nom c'est le mot qui se situe après le nom »), (17/5AP)

Il y a aussi des cas où le défini figure au milieu de la définition comme dans :

- **Amqim awsil n yisem** : […]. Imqimen iwsilen n yisem teddun d yisem, maca tettili gar-asen tezdit : […] (« Les pronoms affixes du nom accompagnent le nom, mais ils sont séparés de lui par le trait »), (17/5AP)

- **Tinzaɣ** : […]. Maca tinzaɣ « d », « s », « n », zemrent ad qqnent isem ɣer yisem […] (« Cependant les prépositions « d », « s », « n », peuvent relier un nom à un nom »), (23/5AP)

- **Amyag** : 1. […]. 2. Amyag ifetti almend n wudmawen […] (« 2. Le verbe se conjugue selon les personnes »), (2/1AM)

Comme nous avons recencé des cas où le terme défini figure à la fin de la définition comme dans :

- **Imqimen ilelliyen :** […]. Imqimen ilelliyen, bḍan ɣef sin : wid n wasuf d wid n usget. […] (« Les pronoms libres sont devisés en deux : ceux du singulier et ceux du pluriel «), (8/1AM)

- **Tizelɣiwin n tnila :** […]. Tizelɣiwin n tnila zemrent ad ilint sdat neɣ deffir umyag. Gar-asent d umyag tezga tella tezdit, ama zwarent ama ggrant. (« Les particules de direction peuvent être avant ou après de verbe. Entre elles et le verbe, il y a toujours un trait d'union, qu'elles soient avant, qu'elles soient après. »), (15/1AM)

- **Asemmad usrid :** […]. Akken ad d-naf asemmad usrid, ad d-nefk asestan s yimattaren « anwa ? » neɣ « acu ? » (« Pour trouver/repérer le complément direct, on donne la question par les interrogatif « anwa ? » (qui ?) ou « acu ? » (quoi ?) »), (7/2AM)

Dans des cas rares, le terme défini figure dans les exemples qui accompagnent la définition comme dans :

- Afeggag n umyag akked umatar udmawan : […]. **Amedya** : yura : **y**, d amatar ; **ura**, d afeggag n umyag « aru » deg yizri. (« **Exemple :** *yura* (il a écrit): ***y***, c'est l'indice, ***Ura,*** c'est le radical du verbe « *aru* » (écrire) au prétérit. »), (5/1AM)

- **Asemgired gar tɣuni d usagel :** […]. Md : - yesla, yerwel (d taɣuni) ; - yesla yerwel (d asagel) (« Ex : - *yesla, yerwel (*c'est une coordination*).Yesla yerwel* (c'est une subordination). «), (16/4AM)

Il y a des cas où le mot amedya (« exemple ») n'est pas mentionné mais il s'agit de l'exemple :

- **Imattaren** : […]. Ha-ten-a kra n yimattaren : anwa, anta, anwi, anti, […] (« voici quelques interrogatifs : *anwa* (quel), *anta* (quelle), *anwi* (quels), *anti* (quelles), […] »), (4/3AM)

2. L'élément générique

2.1. Séparation du générique du reste de la définition

Nous avons remarqué qu'il y a des cas où il y a séparation entre le générique et le reste de la définition. Comme dans l'exemple qui suit :

Imqimen ilelliyen (4/4AP) :

Amqim ilelli, d awal. Semrasen-t medden akken ur d-ttalsen ara i wawal ay smersen yakan. Mi ara yili umqim iman-is qqaren-as : amqim ilelli. Kečč, nekkn nutni, kunemti… d imqimen ilelliyen.

C'est ce qui fait au moins deux phrases. La première est constitué de *l'incluant* ou *l'élément générique* et la deuxième constitue le reste des informations. Or, la pratique de la définition, lexicographique ou terminographique, stipule que *l'élément générique* et le reste des informations doivent constituer une seule phrase. Toutefois, on peut comprendre ici que c'est une exigence parce que dans un dictionnaire le mot à définir est près de la définition, or ici dans les manuels, du moins dans ceux qui font partie de cette étude, le concept objet de la définition c'est le titre de la leçon qui est mentionné en haut de la page et la définition-explication à la fin[1]. Les deux éléments sont souvent séparés par des exemples qui constituent le support pédagogique sur lequel va s'appuyer la leçon.

2.2. Le mot *awal* (« mot ») comme élément générique

Le mot *awal* « mot » qui a fait l'objet d'une leçon et qui est défini dans la définition-explication de la leçon intitulée Awal (2/4AP), et de ce fait il est considéré comme un concept scolaire, est choisi comme *élément générique* dans un certain nombre de définitions-explications. Par exemple dans les les leçons intitulées : Imqimen ilelliyen (4/4AP), Isem (5/4AP), Amyag (6/4AP), Isem anamay d yisem amaẓlay (7/4AP), Afeggag d umatar udmawan (8/4AP), Arbib « l'adjectif » (9/4AP), Amḍan n yisem et Tinzaɣ (17/4AP).

Nous constatons que ce générique est choisi quand il est question de définir l'une des parties du discours : *amqim ilelli* (« *le pronom isolé* »), *isem* (« *le nom* »), *amyag* (« *le verbe* »), *arbib* (« *l'adjectif* »), *tanzeɣt* (« *la préposition* »). On comprend donc que ce n'est pas par hasard que la leçon concernant le concept *awal* « mot » est la deuxième leçon après celle consacrée au concept *tiɣra* (« *les voyelles* ») lequel ne nécessite pas le mot *awal* pour le définir et l'expliquer parce que tout simplement la voyelle n'est un mot.

Comme dans le palier primaire, au moyen le mot awal (« mot ») constitue un bon générique pour la définition et l'explication des parties du discours. Dans le manuel de la troisième année moyenne, la définition-explication de la leçon intitulé Arbib (7/3AM) est un

[1] Entres ces deux éléments il y a un long discours métalinguistique constitué d'éxemples à discuter au cours de la leçon. C'est ce travail de reflexion sur les exemples qui va aboutir à une conclusion, ou plutôt à une synthèse, qui sera formulée, en principe par les apprenants, et l'enseignat dans ce cas n'est qu'un médiateur qui va guider cette reflexion dans le bon sens, pour enfin, ensemble, c'est-à-dire les apprenants et l'enseignat, aboutissent à une bonne formulation de la définition-explication concernant le concept traité au tout au long de l'action didactique dans la rebrique *Ad cfuɣ*.

exemple dans ce sens où le mot awal (« mot ») est utilisé pour définire le mot arbib (« adjectif »).

Arbib (7/3AM) :

Arbib, d awal ; irennu ɣer yisem ama srid, ama s tzelɣa n tilawt « d ». Arbib, yemmal-d amek imug (iga) wayen akken d-yemmal yisem-nni uɣur yerna. Arbib, am yisem, yesɛa tawsit d umḍan d waddad. (aberkan, taberkant, iberkanen, uberkan…). Deg wayen yerzan talɣa, aṭas n talɣiwin swayes ttalɣen yirbiben ; ha-ten-a : ameqqran, azegzaw, awraɣ, alewwaɣ, amellal, uzyin, ačinawi, imibrik, amesbaṭli…

2.3. Le mot *amyag* (« verbe ») comme élément générique

Contrairement à ce qui est habituel, c'est-à-dire l'emploie du mot awal (« mot ») comme définisseur initial, dans les définintions-explications (8/3AM), (11/3AM) et (14/3AM) c'est le mot amyag (« verbe ») qui est utilisé.

Voyons la définition-explication de la leçon intitulée Amaɣun n yizri (8/3AM) où le mot amyag (« le verbe ») est utilisé pour définire le concept de *amaɣun n yizri* (« *le participe du prétérit* »). Voici la définition-explication :

Amaɣun n yizri (8/3AM) :

Amaɣun d amyag mi ara yili s talɣa-nni ur nettbeddil ara, ay akken tebɣu tili tewsit d umḍan n yisem neɣ n umqim uɣur yeqqen. Deg unamek, amaɣun amzun d arbib. Yal timeẓri n umyag tesɛa amaɣun-ines. Amaɣun n yizri yettaleɣ akka : i / y (e) + afeggag n umyag deg yizri + (e) n. Win ye + dda + n = win yeddan.

2.4. Le mot *isem* (« nom ») comme élément générique

Nous avons déjà vu précédemment que le mot amyag (« verbe ») est employé comme incluant dans la définition-explication de l'une des formes verbales qui est amaɣun (« le participe »), (*cf*. Amaɣun n yizri (« Le participe de l'aoriste »), (8/3AM).

Dans le cas qui suit c'est le mot isem (« nom ») qui est employé comme définisseur initial, et ce dans la définition-explication d'un phénomène syntaxique qui est *l'anticipation*. Donc, le nom anticipé dans une phrase est appelé anamal n usentel (« l'indicateur de thème »). C'est ce qu'on trouve dans la définition-explication suivante :

Anamal n usentel (16/3AM) :

Anammal n usentel d isem (neɣ ahat sin) ilelli, yettili di tazwara n tefyirt uqbel amyag. Yemmal-d asentel n tefyirt. Win yettmeslayen yemmal-d s uẓawan n taɣect-is belli isem anammal n usentel yesɛa azal meqqren deg unamek n tefyirt : Imensi, yečča. Tettili daɣen tesgunfut ger unammal n usentel d yiḥricen niḍen n tefyirt. Di tira, tasgunfut-a, temmal-itt-id tefrayt.

2.5. Définition-explication juste mais sans générique

Dans la définition-explication de la leçon intitulée Tafyirt (1/1AS) concernant le concept de *tafyirt* (« *la phrase* ») on trouve deux éléments définitoires essentiels à la définition du concept de *phrase* d'une manière très simple qui sont : « […] tbeddu s usekkil ameqqran […] » (« elle commence par une majuscule […] » et « tettfaka s usɣal n usigez […] » (« […] se termine par un signe de ponctuation »). Ce qu'on remarque c'est qu'il manque l'incluant ou l'élément générique.

Tafyirt (1/1AS) :

Tafyirt tbeddu s usekkil ameqqran tettfaka s usɣal n usigez : agaz (.), asɣal n tuttra (?), asɣal n ubhat (!).

Nous pouvons ajouter à ce constat la définition-explication de la leçon intitulée Tizdit (6/1AS) sur le concept de *tizdit* (« *le trait d'union* »), appelé aussi ajerrid n tuqqna, dans laquelle il manque l'élément générique mais il y a un élément définitoire essentiel qui est tetteqqen (« elle relie/rattache »). Et dans ce qui suit on trouve ce que ce trait d'union relie, et à quoi. Ce implique le manque de progression du générique au spécifique puisque le premier élément n'existe pas.

Tizdit (6/1AS) :

Tizdit tetteqqen amqim awsil, arbib ameskan, tazelɣa n tnila ɣer wawalen-nniḍen.

3. Les caractères définitoires

3.1. Présence des termes techniques dans les définitions-explications

Nous avons trouvé des définitions-explications qui utilisent des mots techniques, c'est-à-dire des concepts, pour définir et/ou expliquer un autre concept, en l'occurrence celui qui fait l'objet de la leçon. Il est souhaitable que cette méthode soit évitée notamment au primaire et dans les deux premières années du cycle moyen.

Par exemple, la définition-explication du concept *awal* (« *le mot* ») qui porte l'intitulé Awal (2/4AP), qui est la deuxième leçon de la quatrième année primaire et qui vient juste après celle intitulée Tiɣra : « a », « e » (1/4AP), utilse le mot imesli (« le son ») dans : « awal, d tagrumma n yimesla yesɛan anamek. […] » (« Le mot, c'est un ensemble de sons qui ont un sens. […]. ». Sachant que pour un apprenant de ce niveau, il est plus facile de lui expliquer c'est quoi une *lettre* (« *asekkil* »), parce qu'il suffit de le « déssiner sur le tableau », que de le convaicre que *a, b, c*, … sont des sons.

En fait, les éléments qui constituent la définition-explication d'un mot ou d'un concept peuvent appartenir au langage courant comme ils peuvent appartenir au langage spécialisé, c'est-à-dire à la terminologie du domaine en question. D'ailleurs, en terminologie il y a tendance à employer des termes appartenant au domaine dans la rédaction des définitions, c'est ce qu'on appelle la *terminologisation de la définition terminologique*, (Seppälä, 2004) Toutefois, ce principe, s'il y a lieu de le considérer comme tel, il ne faut pas l'appliquer de manière systématique. Autrement dit, il faut adapter la définition-explication au public cible coute à ne pas respecter ledit principe. Voyons l'exemple suivant :

Amernu (14/5AP) :

Amernu, d awal armeskil (*ur yettbeddil ara*). Irennu ɣer umyag (ɣriɣ **aṭas**) neɣ ɣer umernu niḍen (as-d **cwiṭ zik**). Ha-ten-i kra n yimerna niḍen : dagi, dinna, drus, ddeqs, wakali, tiffudemt, azekka, iḍelli…atg.

Le mot armeskil (« invariable ») est lui-même un concept dans le domaine de la grammaire en particulier et dans celui de la linguistique en général. En plus de ça, en ce qui concerne la langue amazighe (notamment dans la variante kabyle), ce mot n'appartient pas à la langue commune. C'est pour cette raison d'ailleurs qu'il est expliqué par la périphrase *ur yettbeddil ara* (« il ne change pas ») mise entre parenthèses. Evidement, les rédacteurs l'on fait en connaissance de cause.

3.2. Présence du vocabulaire plus scientifique ou universitaire

Même les textes, ou les définitions-explications qui sont globalement bien rédigées, sont critiquables dans les détails. Si nous prenons par exemple la définition-explication de la leçon intitulé Tanɣit n tussda (9/1AM), que nous avons déjà cité en haut, au début nous trouvons une bonne rédaction jusqu'à ce que nous trouvons le concept de *azgen-aɣri* (« semi-voyelle ») que nous considérons comme un mot qu'on n'utulise qu'à l'univeristé. De ce fait, nous pensons qu'il est préférable à ce niveau de rester dans la dichotomie voyelle/consonne et de considérer *w* et *y* comme des consonnes. Ajoutons à cela le fait de dire *azgen-aɣri* et non *tazgen-aɣrit*. C'est-à-dire le masculin au lieu du féminin, et pourtant on dit *tiɣri* (« une voyelle ») au féminin. Nous pensons également que les concepts, et de ce fait les termes de *semi-voyelle* ou de *semi-consonne* sont des concepts universitaires, de ce fait, il est préférable de les éviter à ce niveau.

Concernant le contenu, nous pensons aussi que cette leçon est trop chargée. Même à l'université, le cours sur *addad amaruz* (« l'état d'annexion ») est difficilement assimilable par les étudiants qui sont plus agés et plus aptes. Que dirons-nous des apprenants de la première année moyenne qui n'ont étudié que deux ans de tamazight ?

3.3. Anticipation de l'information (des spécifiques)

Une information qui n'est pas donnée au moment opportun peut constituer un obstacle dans la transmission du message. Ce cas peut être illustré par la définition-explication suivante :

> **Asemmad usrid (7/2AM) :**
>
> Asemmad usrid d awal yesmaden anamek n umyag. Itteqqen srid ɣer umyag, ulac tanzeɣt garasen. Isem di twuri n usemmad usrid yettili deg waddad ilelli. Asemmad usrid yezmer ad yili d isem neɣ d asenfal n yisem (amqim awsil n umyag). Akken ad d-naf asemmad usrid, ad d-nefk asestan s yimattaren « anwa ?) neɣ « acu ? »

Dans cet exemple il est mentionné que le nom, dans sa fonction de complément direct, est à l'état libre *(*« *isem di twuri n usemmad usrid yettili d ilelli* »). Le texte nous donne cette information sur *l'état du nom* en tant que *complément directe* avant de dire que ce complément est un *nom*. Effectivement, dans la première phrase il y a l'information suivante : *asemmad usrid d awal yesmaden anamek n umyag* (« Le complément direct c'est le mot qui complète le sens du verbe. »). Après cette information anticipée, nous trouvons les informations sur la forme qui disent que le complément direct est soit *isem* (« un nom ») ou *asenfal n yisem* (« un substitut du nom »).

3.4. La définition-explication incomplète

Nous parlons de définition-explication incomplète quand le manque d'informations fournies peut constituer une source d'ambigüité et de difficulté dans la compréhension et l'assimilation du concept en question. La définition-explication de la leçon intitulée Addad n yisem (15/4AP) qui traite le concept de *addad n yisem* (« *l'état du nom* ») est un exemple dans ce sens.

> **Addad n yisem (15/4AP) :**
>
> Isem, ɣur-s sin n waddaden : 1- addad ilelli : arrac – aqcic – taneggarut. 2- addad amaruz : warrac – uqcic – tneggarut. 3- kra n yismawen ur ttbeddilen ara addad. D amedya : seksu, lewḥuc, tala, tuɣmas…

Nous pensons que les rédacteurs du texte de la définition-explication concernant ce concept ont oublié de mentionner que seuls les noms commençant par l'une des trois voyelles plaines sont concernés par le phénomène de *l'état*, du moins en ce qui concerne la forme. Et là encore, les noms féminins commençant par une voyelle ne sont pas tous concernés comme tala (« fontaine ») par exemple. C'est dans ce cas, à notre avis, qu'il faut donner un maximum d'exemples.

3.5. Quand le manque d'informations crée l'ambiguïté

Dans la définition-explication de la leçon Asemmad n umeggay (19/2AM) on comprend que *asemmad n umeggay* (« *le complément d'agent* ») si ce n'est pas ce qui est connu aussi sous le nom de *asemmad imsegzi* (« *le complément explicatif* ») qui explique *l'indice de personne*, est celui qui fait l'action : *win igan tigawt*. Voici la définition-explication complète :

> **Asemmad n umeggay (19/2AM) :**
>
> Asemmad n umeggay d isem amaruz i d-irennun ɣef umyag, yessegzay-d amatar udmawan (win igan tigawt). Tawsit d umḍan n usemmad n umeggay am wid n umatar udmawan i d-yessegzay. Md : yeffeɣ uqcic, ur nezmir ara ad d-nini yeffeɣ tlawin. Tamawt : asemmad n umeggay : D isem amaruz. Yeṭṭafar amyag, ur izmir ara ad t-izwir. Tawsit-is d umḍan-is am wid n umatar.

Or, dans certains cas, *l'indice de personne* d'indique pas celui qui fait l'action mais celui qui la subit comme dans la phrase : *yettwafhem usefru.* (« le poème est compris. »), ou dans *yura usefru* (« le poème est écrit »). Ici, le mot *asefru* (« poème »), mis à l'état d'annexion dans les deux cas, ne fait pas l'action de compréhension ou d'écriture mais il la subie. Ansi, nous pensons que le manque d'informations pertinantes dans la définition-explication, notamment sur les exeptions, crée l'ambigüité.

4. De la longueur de la définition

4.1. Longueur moyenne des définitions-explications

Ce qui est apparent c'est que quand il y a un texte long il y a généralement un nombre élevé de phrases. On constate aisément que les définitions-explications proposées dans les quatre manuels du cycle moyen sont très longues et de ce fait, elles comportent un nombre élevé de phrases. Et dans ce cas on trouve souvent une *définition*, une *explication*, un *exemple* ou plus, une *consigne* et une *procédure*. C'est pour cette raison que nous voyons que ce type de texte seront bien exploité en adoptons, de préférence, une approche textuelle pour notamment étudier les types de connexion entre les phrases ainsi que la typologie de chaque texte : *explicatif*, *descriptif*, *procédural*, etc. Rappelons que la rubrique où se trouve la définition-explication de chaque concept objet de la leçon est intitulé ad cfuɣ, c'est-à-dire *à retenir*, en principe sans grand effort de la part de l'apprenant. Or, un texte qui contient dix lignes ne peut pas être retenu facilement sauf si on l'apprend par cœur.

4.2. Définition-explication trop courte

Un exemple sur ce cas : la définition-explication de la leçon intitulée Izri (5/2AM) est très brève, elle est concise et précise. Ce qui manque, c'est l'exemplification. Mais l'exemple, en principe, ne fait pas partie de la définition[1], même dans le domaine de lexicographie il est traité à part.

Izri (5/2AM) :

Izri d timeẓri n umyag. Tigawt i d-yemmal yizri teḍra, tsellek.

Ce type de definitions est vivement recomandé dans les dictionnaires. En revanche, dans un manuel de langue, qui est destiné essentiellement aux apprenants, il est souhaitable d'ajouter des informations qui vont aider cet apprenant à bien assimiler l'information principale et acquérir la conaissance. Nous penson que l'exemple peut remplir cette fonction, toutefois, il doit être mis après la définition proprement dite.

4.3. Définition-explication trop chargée

Ici nous allons exposer un cas contraire à ce que nous avons vu dans le point précédent. Dans la définition-explication de la leçon intitulée Imeskanen (16/2AM) qui a pour objet *les démonstratifs*, tellement elle est longue, on peut en faire avec plusieurs leçons. Voyons la définition-explication :

Imeskanen (16/2AM) :

Ameskan d awal swayes sskanen medden kra. Ameskan yezmer ad yili d arbib neɣ d amqim. D arbib mi ara yernu ɣer yisem ; amedya adlis-a. llant 04 n taggayin n yirbiben imeskanen : - Arbib ameskan n tama, taɣawsa d-tama n win yettmeslayen : axxam-a, axxam-agi. - Arbib ameskan n tuggugt : axxam-ina, axxam-ihin, axxam-ihenna. - Arbib ameskan n ubdar : axxam-nni. - Arbib ameskan n tiḍent : axxam niḍen. Ameskan d amqim mi ara yili weḥd-s kan. Wagi daɣen yebḍa ɣef 04 : - Amqim ameskan n tama : amalay asuf (wa, wagi), - amalay asuf (wi, wigi), - unti asuf (ta, tagi), - unti asget (ti, tigi), - arawsan : (aya, ayagi), - amqim ameskan n tuggugt : amalay asuf (wihin), amalay asget (wihid, wihidak), - unti asuf (tihin), unti asget (tihid, tihidak), - arawsan : ayihin. - Amqim ameskan n tiḍent : wayeḍ, wiyiḍ, tayeḍ, tiyiḍ. - Amqim ameskan n ubdar : win, wid, tin, tid.

Dans ce texte, nous lisons d'abord que ameskan (« le démonstratif ») peut être un arbib (« adjectif ») ou un amqim (« pronom »). Jusque là aucun problème ne se pose, mais la suite nous dit qu'il y a quatre catégories *d'adjectifs démonstratifs* et quatre catégories quand *le démonstratif* est un *pronom*. En somme, nous avons affaire à huit catégories que l'apprenant, même dans un palier supérieur comme le lycée, voire l'université, ne peut pas apprendre et

[1] « Le bon exemple est aussi un énoncé qui, pour le contenu, apparaît comme en accord avec la définition, mais plus encore, dont le contexte apporte une forte présomption sur le signifié du mot sans jamais être lui-même une définition. » (Rey-Debove, 1998 : 246)

comprendre dans une seule leçon. Même constat pour la définition-explication de la leçon intitulé Urmir ussid (17/2AM) qui traite le concept de *l'aoriste intensif* qui est a suivante :

Urmir ussid (17/2AM) :

Urmir ussid yemmal tigawt iḍerrun. Tigawt-is tettwallas, tettkemmil, d taɣezzfant. S umata ussid yettaleɣ akka : Asezwer n « t » neɣ « tt » : iffeɣ itteffeɣ, idda iteddu/itteddu. Tussda ɣef tergalt tis snat : ikrez ikerrez, ikna ikennu. Tamlellit n teɣra : issawel issawal, isuffeɣ isuffuɣ. Tussda + tamlellit n teɣra : iger iggar, igen iggan. Asezwer n « tt » + tamlellit n teɣra : ibeddel ittbeddil, imuqel ittmuqul. Timerna n « y » di taggara : isefra yessefruy. Timawin : Llan kra n yimyagen ttbeddilen talɣa (di teqbaylit). Inna iqqar, ṭṭes ggan, wwet kkat.

Là aussi nous constatons la lourde charge qui pèse sur l'apprenant. Le texte propose en même temps les trois valeurs de l'aoriste intensif : *tigawt tettwallas, tettkemmil, d taɣezzfant*, c'est-à-dire : *l'aoriste intensif* exprime (« l'action qui se répète, qui continue, qui est longue »). Ajoutons à cela toutes *les formes,* ou plutôt tous *les procédés de formation* de *l'aoriste intensif,* qui sont ici en nombre de six, sans oublier les verbes qui changent de forme complètement. Ce qui fait en tout sept procédés et trois valeurs à maitriser en une seule leçon.

5. De la charge de la définition

5.1. Deux définitions pour un concept

Nous prenons comme exemple la définition-explication du concept *amyag* « verbe » intitulée Amyag (6/4AP) du manuel de la quatrième année primaire.

Amyag (6/4AP) :

Amyag, d awal. Yemmal-d taɣara (amek imugg kra) neɣ tigawt (ayen yexdem walbeɛḍ). Amyag, ifetti almend n wudmawen (tettbeddil talɣa-s yal mi ara ibeddel win ixedmen tigawt : lsiɣ, telsiḍ, yelsa.

Dans ce texte, le concept est défini d'abord par son *sens* : « il désigne la qualité ou l'action » puis par sa *forme*, ou son comportement dans la langue : « mot qui se conjugue. » Dans ce cas, l'apprenant est devant deux tâches à accomplir : d'abord, le texte qu'il doit retenir est long, ensuite, il doit retenir deux informations sur le concept du verbe : une information sémantique (ce qu'il désigne), et une information morphologique (sa conjugaison). Ajoutons à cela le fait que cette définition présente un autre problème : dans la partie qui informe sur le fait que le verbe se conjugue nous lisons ce qui suit : *« tettbeddil talɣa-s … »* (« sa forme change »).

Ça peut constituer un problème parce que dans cette information on peut comprendre que ce changement de forme concerne uniquement le verbe d'action parce qu'on parle de celui qui fait l'action : *win ixedmen tigawt*. Même le verbe qui est donné comme exemple illustratif

est un *verbe d'action* : els (« s'habiller »). Or, l'apprenant à ce niveau n'a pas de pré-acquis sur les deux concepts : *le verbe d'état* et *le verbe d'action*. En plus, s'il cherche à comprendre, il va comprendre que c'est seulement le verbe qui désigne l'action qui change de forme. Or, même le verbe l'état change de forme dans certaine régions kabylophones[1].

5.2. Définition-explication trop chargée

Sur le plan formel, un grand nombre de définitions-explications apparaissent très longues. Généralement, ce n'est pas la définition elle-même, c'est-à-dire la phrase qui fait les limites du concept qui est longue, mais ce sont les ajouts, ou plutôt les suppléments d'informations qui la rendent longue. Dans ces cas, le contenu de la définition-explication dépasse le contenu du concept. Dans le texte qui suit, on trouve que seules les trois premières phrases qui sont vraiment pertinentes pour tracer les limites du concept désigné en l'occurrence *asemmad n yisem* (« *le complément du nom* »). Les autres phrases, regroupées dans Tamawin (« Remarques »), énumèrent les différents types des compléments du nom. Puisque nous somme, comme nous l'avons signalé avant, dans la rubrique Ad cfuɣ (« Je retiens »), nous pensons que l'apprenant ne peut pas retenir des définitions-explications de cette taille :

> **Asemmad n yisem (22/2AM) :**
>
> Asemmad n yisem d isem deg waddad amaruz. Yesmad anamek n yisem niḍen. Ger yisem asemmad d yisem amezwaru tettili tenzeɣt « n » : isem 1u + n + isem wis 2. Tamawin : 1- asemmad n yisem yezmer ad yili : - d isem tasarut n tewwurt. D amqim awsil : axxam-iw. 2- deg wadeg n yisem amezwaru yezmer ad yili : Urbib : aberkan n uqerru. Umernu : aṭas n waman. Umeskan : wid n Fransa. Umqim arbadu : kra n wussan. 3- deg wadeg n yisem wis sin yezmer ad yili : Urbib : awal n umeqqran. Umernu : tagella n da. Umeskan : axxam n wa.

Dans cette définition-explication nous constatons aussi le manque d'exemples illustratifs. Ce qui fait de cette définition-explication un discours théorique qui n'est pas accessible pour un apprenant de cet âge avec un minimum de pré-acquis. Même constat pour la définition-explication de la leçon intitulée Tamsertit : tanzeɣt « n » + isem (24/2AM »). Bien que pour un kabylophone ces choses sont des évidences, donc faciles à assimiler et à maitriser, il est loin d'être le cas pour les non kabylophones, notamment pour les arabophones.

> **Tamsertit : tanzeɣt « n » + isem (24/2AM) :**

[1] Berkai, en comparant le parler d'Aokas à d'autres parlers du dialecte kabyle, note que « […] : dans le parler d'Aokas, les indices de personne des verbes d'atat sont les même quel que soit l'aspect, alors que dans les parlers S. et G.K ils ont une forme particulière au prétérit où ils sont suffixés au verbe. Un exemple avec le verbe *wriɣ/iwriɣ* « être jaune ; jaunir ; pâlir » : Aokas : *wriɣeɣ, tewriɣeḍ, iwriɣ, tewriɣ*, (sing.)/*newriɣ, tewriɣem, tewriɣemt, wriɣen, wriɣent* (pl.). S. et G.K[1]. : *werriɣen, werriɣeḍ, werriɣ, werriɣet* (sing.)/*werriɣit* (pl.) », (2011 : 97).

Mi ara temlil tenzeɣt « n » akked kra n yimesla swayes beddun yismawen tettili-d temsertit garasen deg umeslay : n+t = [t-t], n+w = [b-bw], n+y = [g-g], n+l = [l-l], n+r = [r-r], n+m = [m-m], atg. Maca di tira, ad naru tanzeɣt « n » iman-is, isem daɣen iman-is. Xas ad d-nin : - [tamemt t-tzizwa], ad naru : tamemt n tzizwa. - [awal bbwergaz /ggwergaz], ad naru : awal n urgaz. - [tarbaɛt g-gergazen], ad naru ---- tarbaɛt n yirgazen. - [aman l-lebḥer], ad naru ---- aman n lebḥer. - [awal r-Rebbi], ad naru ---- awal n Rebbi. - [tamurt m-medden], ad naru ---- tamurt n medden.

De ce fait, il faut vraiment enseigner cas par cas avec des exemples illustratifs parce qu'il s'agit d'un phénomène phonétique propre à la langue amazighe et qui peut se manifester de différentes manières d'un dialecte à l'aure, voire d'un parler à l'autre. Cette définition-explication est aussi déficitaire sur le plan conceptuel parce qu'elle ne nous dit rien sur l'assimilation elle-même comme concept. Concrètement, elle doit nous dire d'abord c'est quoi l'assimilation ensuite elle peut passer à l'assimilation entre la préposition « n » et le nom qui la suit.

Un autre exemple qui mérite aussi d'être cité dans ce cas est la définitin-explication de la leçon intitulée Tafyirt tumyigt (13/4AM), qui aura en principe le concept de *la phrase verbale* (« *tafyirt tumyigt* »), dépasse ce concept pour donner des détails sur d'autres concepts plus complexes que *la phrase verbale*. Voyons d'abord la définition-explication en question :

Tafyirt tumyigt (13/4AM) :

Tafyirt d tumyigt mi ara tesɛu amyag yeftin, d netta i d ul n tefyirt, d netta i d taɣayemt iɣef tbennu tefyirt. Tafyirt tumyigt tezmer ad tili d taddayt ma tesɛa kan amyag yeftin, ulac awalen niḍen : amatar d asilaw, afeggag d aseɣru. Mi ara as-nernu yiwen n usemmad neɣ aṭas n yisemmaden i tefyirt taddayt, ad tuɣal d tafyirt taḥerfit : deg-s yiwen umyag yeftin akked yiwen neɣ aṭas n yisemmaden (asemmad n umeskar, asemmad usrid, asemmad arusrid…), anamek-is yemmed. Tafyirt tezmer ad tili d tuddist mi ara tesɛu ugar n yiwen n umyag ama llan yisemmaden ama ulac.

Ce texte nous parle de *la phrase de base* constituée de *l'indice de personne* et du *verbe*, de *la phrase simple* constituée de *la phrase de base* et des *compléménts*, dont trois compléments sont cités ici avec trois points de suspension, et enfin il nous parle de *la phrase complexe*. En principe, pour ne pas encombrer et rendre complexes les connaissances de l'apprenant, il ne faut pas donner beaucoup d'informations, en plus fragmentées, c'est-à-dire des informations non complètes, donc non utiles. Et de ce fait, l'apprenant ne pourra rien comprendre et assimiler. L'idéal, c'est d'enseigner un concept avec une définition-explication simple et courte pour que l'apprenant puisse la *retenir* sans beaucoup de difficultés parce que l'objectif dans l'enseignement de la grammaire n'est pas d'apprendre par cœur des concepts sans pouvoir les utiliser.

La définition-explication qui suit, tirée de la leçon intitulée Azalen n wurmir s « ad » (14/4AM) qui a pour objet *les valeurs de l'aoriste en ad* peut être aussi considérée comme une

définition-explication trop chargée du fait qu'elle énumère quatre valeurs de cet aspect : tarelkint (« l'incertitude »), asfillet (« le souhait ? »), asendeh (« l'ordre ») et tannumi (« l'habitude »). Or, l'apprenant, notamment un non-amazighphone, ne peut pas retenir tout ça. Voici la définition-explication complète :

> **Azalen n wurmir s « ad » (14/4AM) :**
>
> Urmir aḥerfi s « ad » yemmal-d tigawt urɛad neḍri, tezmer ahat ad teḍru. S umata, urmir aḥerfi s « ad », yemmal-d imal : ayen ara yeḍrun ɣer sdat. Maca yesɛa daɣen azalen niḍen : - Tarelkint : (ayen ideg ur nettḥeqq ara) : Ad yesɛu 10 iseggasen. - Asfillet : Ad ig Rebbi trebḥeḍ. Ad iqucc ! - Asendeh : Win yebɣan tibexsisin, ad yeẓẓu tineqlin. - Tannumi (ayen xeddmen medden ama zik ama tura) : Ass wis sebɛa, ad truḥ teslit ɣer tala, ad tawi yid-s asagem…

Toujours en ce qui concerne les définition-expications les plus chargées, nous constatons que celle de la leçon intitulée Tizdit gar umyag d yiwsilen-is d tzelɣiwin n tnila (18/4AM) est aussi de ce genre. Dans ce cas précis, le problème est dans l'intitulé de cette leçon ; c'est un titre qui propose de traiter, en une seule leçon, plusierus concept : *le trait d'union* entre *le verbe* et *ses affixes* et *les particules de direction*. Ce qui implique automatiquement une définition-explication trop chargée qui est la suivante :

> **Tizdit gar umyag d yiwsilen-is d tzelɣiwin n tnila (18/4AM) :**
>
> Tizelɣiwin n tnila d awalen yeqqnen ɣer umyag d yiwsilen-is. Daymi nettarra gar-asent d umyag d yiwsilen, tizdit. Mi ara rnunt tzelɣiwin-a : [d], [n] : - « d » : tettarra tigawt s umata ɣer win yettmeslayen. - « n » tettarra tigawt s umata ɣer win i wumi ttmeslayen. Tizelɣiwin n tnila zemrent ad ilint sdat neɣ deffir umyag. Imedyaten : - Yefka-as-ten-id. - Yuzen-as-ten-in. - Ad as-ten-id yefk. - Ad as-ten-in-yazen.

Comme nous l'avons donc signalé en haut, en regardant le titre, nous comprenons que nous allons avoir une définition-explication trop chargée parce que *le verbe* a plusieurs *pronoms affixes*, chacun a sa fonction, et qui peuvent se présenter en même temps dans un énoncé. Et, si nous ajoutons les deux particules de direction, nous aurons ce qui suit : *yuzen-as-ten-in* et *ad as-ten-in-yazen*. Pour un non-kabylophone, c'est une charge très lourde.

Même dans le cycle secondaire nous avons constaté la présence de ce problème. La définition-explication de la leçon intitulée Isemmaden n yisem (« Les compléments du nom ») (7/1AS) est trop chargé notamment pour les non kabylophones, notamment pour ceux qui ne sont pas initiés à la langue amazighe en générale et à la variante kabyle en particulier.

> **Isemmaden n yisem (7/1AS) :**
>
> Aggay anisem yezmer ad yili d : - isem iman-is : *abrid*. - isem d yisemmaden-is : arbib (*abrid ameqqran*), tanzeɣt (*abrid n tala*), amsentel amassaɣ (*abrid i nettaɣ*/*abrid i isaxen*).

En plus, même si le concept désigné est *isemmaden n yisem* (« les compléments du nom »), ce qui est bien claire dans cet intitulé, nous constatons que le texte n'a pas définie, ou expliqué, c'est quoi un *complément du nom*. C'est une définition-explication qui commence par *aggay anisem yezmer ad yili :* […] (« le groupe nominal peut être : […] ») mais dans la suite, nous ne trouvons même pas l'explication de la relation qu'il y a entre *isemmaden n yisem* (« *les compléments du nom* ») et *aggay anisem* (« *le groupe nominal* »). Et de ce fait, cette définition-explication peut être qualifiée d'ambigue.

5.3. Des leçons un peu chargées pour les non-kabylophones

Les concepteurs des manuels déclarent[1] que les manuels qu'ils ont élaborés sont destinés aux amazighophones et aux non-amazighophones. C'est-à-dire, si on emploie le langage de la didactique, nous pouvons dire qu'ils sont destinés à enseigner tamazight comme *langue maternelle* (ou *première langue* : L1) et comme *langue étrangère* (ou *deuxième langue* : L2) en même temps. Or, *les méthodes*, *les objectifs* ainsi que *les moyens* à mettre en œuvre sont différents dans les deux cas.

Ainsi, dans la définition-explication de la leçon intitulée Talɣa n umyag : attwaɣ (« La forme du verbe : le passif ») (5/4AM), nous trouvons qu'il y a quatre morphèmes qui sont attestés dans la formation de *attwaɣ* (« le passif ») qui sont : *ttu*, *twa*, *mm* et *nn*. C'est ce qui est montré dans la définition-explication suivante :

> **Talɣa n umyag : attwaɣ (5/4AM) :**
>
> Amur ameqqran n yimyagen sɛan talɣa taḥerfit (neɣ tamezwarut) akked talɣiwin tisuddimin, talɣa d tasuddimt mi ara yili tuleɣ s tmerna n uzwir i talɣa tamezwarut (yiwen neɣ sin n yisekkilen neɣ ugar i irennun di tazwara) Gar talɣiwin tisuddimin n umyag tella tin i wumi qqaren attwaɣ, tagi tettaleɣ s uzwir, - ttu / rebbi /tturebbi, - twa / aker /twaker, - mm /ečč / mmečč, - nn /qleb/nneqlab. gret tamawt : - Amyag s talɣa tamyaɣt, ifetti am wakken tfetti talɣa taḥerfit (neɣ tamezwarut).

Pour un kabylophone, ces formes peuvent être considérées comme une évidence. Or, pour un apprenant qui a un autre dialecte amazigh comme première langue et pour un arabophone, ces quatres formes peuvent constituer un problème. Nous pouvons donc dire dans ce cas que nous avons affaire à une leçon trop chargée. C'est le même constat sur la définition-explication de la leçon qui la précède qui porte l'intitulé Imattaren (« les interrogatofs ») (4/4AM) :

[1] Dans le documment intitulé Programmes de la 5ème année primaire on lit ce qui suit : « Le présent programme est destiné aux enseignants et aux élèves de la alngue amazighe en 5ème Année Primaire. Il concerne à la fois las apprenants amazighophones et les non amazighophones. »

Imattaren (4/4AM) :

Llant snat n tefyar timattarin 1- yiwet s umattar Md : Anwa argaz i d-yusan ? 2- tayeḍ mebla amattar. Md : ad tedduḍ azekka ? Amattar yezmer ad d-yas weḥd-s di tazwara n tefyirt. Md : Acu teccḍiḍ ? Neɣ ad t-id-tezwir « d » n tilawt. D acu i d-yewwi ? neɣ tanzeɣt « n ». N wacu-ten yidrimen-a ? asesten yezmer ad d-yawi : - ɣef wadeg : anda yezdeɣ ? - ɣef wakud : melmi ara d-yaweḍ ? - ɣef tɣara : amek iga ? - ɣef tnekta : acḥal n yidlisen i teɣriḍ ? Ha-ten-i kra n yimataren : anwa, anta, anwi, anti, acu, anda, melmi, sani, ayɣer, acuɣef, acuɣer, acimi, ukud, swayes, uɣur, amek…

Dans ce texte nous trouvons quatre cas ou situations différentes où l'interrogation est utilisée : ɣef wadeg (« sur le lieu »), ɣef wakud (« sur le temps »), ɣef tɣara (« sur l'état ») et ɣef tnekta (« sur la quantité »). Il faut se mettre à la place de l'apprenant non kabylophone et non amazighophone pour sentir le poids de ce genre de leçons et notamment de ces définitions-explications. Nous pouvons constater le même problème aussi dans la leçon sur *l'assimilation* entre la préposition « *n* » et *le nom* qui porte l'intitulé Tamsertit : tanzeɣt « n » + isem (9/4AM), où on compte sept cas *d'assimilation* entre « *n* » et *le nom*. Là aussi, pour un non kabylophone il est vraiment difficile d'assimiler tous ça.

Tamsertit : tanzeɣt « n » + isem (9/4AP) :

Mi ara temlil tenzeɣt « n » d kra n yimesla n yismawen i d-irennun ɣur-s, ttemyexlaḍen, d ayagi i wumi qqaren tamsertit : N + t = [t-t], n + y = [g-g], n + l = [l-l], n + b = [m-b], n + w = [bbw], n + r = [r-r], n + m = [m-m]… Maca deg umeslay kan i tella temsertit. Di tira, yal imesli ad yettwaru akken yella di laṣelis. Gret tamawt : mi ara temlil tenzeɣt « n » d wawal ibeddun s « u », d rrwaḥ i tettruḥu tenzeɣt-nni deg umeslay.

5.4. Définition-explication condensée

Nous considérons que la définition-explication de la leçon intitulée Tisɣunin n usagel (19/4AM) est condensée parce qu'elle présente toutes les conjonctions de subordination (« *tisɣunin n usagel* »).

Tisɣunin n usagel (19/4AM) :

Tafyirt tumyugt yesɛan ugar n yiwen umyag, qqaren-as tafyirt tuddist. Tafyirt tuddist, llan deg-s, ma ulac, sin yimuren i wumi qqaren isumar. Assaɣ gar sin yisumar-a yezmer ad yili d taɣuni neɣ d asagel. Nwala yagi amek yezmer ad yili usagel (akked tɣuni) mebla tasɣunt md : *yesla yusa-d* maca yettili daɣen s tesɣunt n usagel. Tisɣunin n usagel bḍant d taggayin almend n unamek nsent. Tasɣunt n usemmed aḥerfi : belli. Tid n wakud : mi, segmi, seg wasmi, ar armi, skud, asmi, qbel/uqbel. Tid n tmentilit : acku, axaṭer, imi, seg wakken. Tid n yiswi : i wakken, akken bac, amar. Tid n uqbal : xas/ɣas, xas ulama, xas akken. Tid n userwes : akken, amzun, am wakken…Tid n tewtilt : ma, limer, lemmer, lukan.

Après un bref rappel sur *la phrase complexe* et les deux relations, sans l'emploie de la conjonction, de subordination et de coordination, qu'il y a entre ses deux propositions, nous trouvons *les conjonctions de subordination* classées par catégories. Nous comptons en tout sept catégories : une appelée conjoction du *complément simple belli.* Neuf qui expriment le temps : *mi, segmi, seg wasmi, ar armi, skud, asmi, qbel/uqbel*. Cinq qui expriment la cause : *acku,*

axaṭer, imi, seg wakken. Quatre expriment le but : *i wakken, akken, bac, amar*. Trois expriment l'acceptation : *xas/ɣas, xas ulama, xas akken*. Trois autres, et la liste est ouverte par les trois point de suspenssion, expriment la comparaison : *akken, amzun, am wakken*,… Et enfin quatre qui expriment la cause : *ma, limer, lemmer, lukan*.

Vu cette charge, même pour un bon locuteur kabylophone, il est difficile, voire impossible, d'assimiler toutes ces connaissances en une seule leçon. C'est-à-dire, même s'il parle bien le kabyle, il lui est difficile d'assimiler ce classement en sept catégories d'un seul cout. C'est le même constat pour la définition-explication de la leçon qui la suit dans la même activité, en l'occurrence Tajerrumt, qui est intitulée Tisɣunin n tɣuni (« Les conjonctions de coordination ») (22/4AM) :

Tisɣunin n tɣuni (22/4AM) :

Tafyirt tumyigt yesɛan ugar n yiwen umyag, qqaren-as tafyirt tuddist. Tafyirt tuddist, llan deg-s, ma ulac, sin yimuren i wumu qqaren isumar. Assaɣ gar sin yisumar-a yezmer ad yili d taɣuni neɣ d asagel. (Ẓer tamsirt ɣef usagel akked tɣuni). Taɣuni tezmer ad tili mebla tasɣunt md : *yečča, yeswa* maca yettili daɣen s tesɣunt n tɣuni (yecba tigi i d-nefren s wadda). Tasɣunt d awal armeskil. Llant tesɣunin n usagel, llant tid n tɣuni. Tisɣunin n tɣuni teqqnent awal s awal neɣ asumer s asumer. Maca awalen d yisumar-agi ttɣiman d ilelliyen. Ha-tent-a kra n tesɣunin n tɣuni : d, akked, neɣ, maca, ahat, yerna, dɣa, ladɣa, wamag (wanag), ihi, walakin, maɛna… tisɣunin n tɣuni bḍant d taggayin almend n unamek nsent.

Il est aisémet constatable que c'est un texte condensé. Toutefois, nous remarquons des différences par rapport à la définition-explication précédente (*cf*. supra. Tisɣunin n usagel (19/4AM)). Cette différence réside dans la méthode avec laquelle les conjonctions de subordination (dans la première leçon) et les conjonctions de coordination (dans la deuxième leçon) sont présentées à l'apprenant. Dans le premier texte, nous trouvons les conjonctions de subordination présentées par catégories, et dans le deuxième elles sont données pêle-mêle. A la fin, nous trouvons la mention suivante : « *tisɣunin n tɣuni bḍant d taggayin almend n unamek-nsent* » (« les conjonctions de coordination sont divisées en catégories selon leur sens. »). Cependant, elles ne sont pas présentées chaque catégorie à part.

5.5. Les charges inutiles

Nous entendons par *charge inutile* le fait de parler dans la rubrique *Ad cfuɣ* (« Je retiens ») des choses qui n'ont rien à voir avec le titre de la leçon, comme dans le cas de la définition-explication ci-dessous de la leçon intitulée Imqimen ilelliyen (8/1AM). En principe, il sera question du concept de *imqimen ilelliyen* (« *les pronoms isolés* »), or nous trouvons des informations sur le rôle des pronoms dans la première phrase, et la mention d'un autre type de pronoms, qui sont les pronoms affixes, dans la troisième phrase. Toutes ces informations, qui

en principes, peuvent faire l'objet de leçons à part, ne font que charger la leçon, et de ce fait la définition-explication qui ne doit porter que sur le concept des pronoms isolés. Autrement dit, sur le concept désigné dans le titre d'autant plus que ce dernier est bien précis. Voici la définition-explication complète :

Imqimen ilelliyen (8/1AM) :

Amqim, d awal i semrasen medden i wakken ad kksen allus. Mi ara yili umqim-a iman-is, qqaren-as : **ilelli (nekk, kunwi, nutenti,** atg). Mi ara yili yeqqen s tezdit ɣer wawal niḍen (d amyag, d isem neɣ d tanzeɣt) : qqaren-as amqim **awsil.** (Yura-**as**, axxam-**im**, deg-**sen,** sdat-**neɣ,** atg) Imqimen ilelliyen, bḍan ɣef sin : wid n wasuf d wid n usget. Ha-t-a wamek ay myezwaren :	
Asuf	**Asget**
Udem 1^{u} : **Nekk** Udem wis 2 amalay : **Kečč** Udem wis 2 unti : **Kemm** Udem wis 3 amalay : **Netta** Udem wis 3 unti : **Nettat**	Udem 1u amalay **: Nekkni** Udem 1u unti : **Nekkenti** Udem wis 2 amalay : **Kunwi** Udem wis 2 unti : **Kunemti** Udem wis 3 amalay : **Nutni** Udem wis 3 unti : **Nutenti**

En plus de ce que nous avons mentionné ci-dessus concernant cette définition-explication, nous avons aussi remarqué une chose qui, à notre avis, mérite d'être mentionnée. Dans le texte, il est mentioné que les *pronoms isolés* sont devisés en deux : ceux du *singulier* et ceux *pluriel*. Pourquoi pas ceux du *masculin* et ceux *féminin* par exemple ? Pourquoi pas ceux qui désignent *celui qui parle*, ceux qui désignent *celui à qui on parle* et ceux qui désignent *celui dont on parle* comme en grammaire arabe qui est une langue du milieu scolaire de l'apprenant, la première même ? Nous pensons que cette vision de la réalité linguistique amazighe, ou plutôt ce mode conceptuel[1] de la grammaire de la langue amazighe, est engendré par le fait que les chercheurs dans ce domaine sont des français[2].

Nous pouvons légitimement penser que la réalité grammaticale la plus ancrée dans l'esprit des apprenants est celle de la langue arabe vue le nombre d'année d'étude de cette langue par rapport à la langue française : la langue arabe a partir de la première année primaire et la langue française à partir de la troisième année du primaire. En plus, même sur le plan grammatical, la langue la plus proche de la langue amazighe est la langue arabe. Nous pouvons citer par exemple le concept de *l'aspect* qui est mis en avant dans les deux langues. En française c'est le temps qui est mis en avant. C'est pour cette raison que la didactique comparée constitue un domaine à explorer dans un milieu scolaire plurilingue pour pouvoir assurer un

[1] Même sur le plan terminologique on n'est pas loin de celle utilisée en langue française.
[2] D'ailleurs, les premiers qui ont élaboré des grammaires pour la langue amazighe sont des français dans un premier temps, ensuite vient les natifs mais qui sont formés en langue française.

enseignement-apprentissage de qualité en mettant en valeur les langues présentes, notamment les plus proches, dans le milieu scolaire de l'apprenant.

5.6. Rappel des connaissances avant de donner d'autres

Le rappel des connaissances déjà acquises, ou supposées acquises, est une technique récurrente dans l'enseignement[1]. Dans la définition-explication de la leçon Isemmaden s tenzeɣt (13/2AM) il y a un rappel sur le concept de *préposition* et quelle est sa fonction, ensuite l'annoce informations concernant le concept désigné dans le titre de la leçon : *isemmaden s tenzeɣt* (« les compléments par la préposition »). Ce rappel est explicite et il est souhaité par le rédacteur comme le montre le premier mot de la définition-explication asmekti (« rappel ») dans ce qui suit :

> **Isemmaden s tenzeɣt (13/2AM) :**
>
> Asmekti : tanzeɣt d awal armeskil, tetteqqen asemmad ɣer umyag (slid tanzeɣt « n » i yetteqqnen isem ɣer yisem). Asemmad s tenzeɣt d isem amaruz (neɣ d tagrumma n yismawen) i d-tetteqqen tenzeɣt (seg, ɣer, ɣef, di, deg…) ɣer umyag. Mi ara nessenfel asemmed-agi s umqim awsil, tamara ad d-teddu tenzeɣt-nni. Amedya : Yerzef ɣer gma-s/Yerzef ɣur-s. Tamawt : Asemmad i d-tetteqqen tenzeɣt « i » ɣer umyag, neqqar-as asemmad arusrid. Mi ara t-nessenfel s umqim ur d-tetteddu ara tenzeɣt. Amedya : Yessawel i umeddakkel-is/Yessawel-as.

5.7. Des leçons qui appellent d'autres

La définition-explication de la leçon intitulée Tamsertit : « d » n tnila + amqim awsil n umyag (21/3AM) qui est une leçon sur *l'assimilation entre la particule de direction « d »* et *le pronom affixe du verbe* ne sera pas comprise et bien assimilée si l'apprenant n'a pas bien assimilé la leçon sur *la particule de direction* « d » et celle sur *le pronom affixe du verbe*.

> **Tamsertit : « d » n tnila + amqim awsil n umyag (21/3AM) :**
>
> Mi ara ternu tzelɣa n tnila « d » ɣef umqim awsil n umyag asemmad arusrid, ma d win n wudemwis wis 2 n wasuf amalay (yenna-ak-d) ama d win n wudem wis 3 n wasuf (yenna-as-s) ama d win n wudem wis 3 n usget amalay (yenna-asen-d), imesli [k] d [s] n yimqimen iwsilen ttuɣalen [g] d [z] ***deg umeslay*** : [yenna-ag-d]. [Yenna-azen-d]. Mi ara yili « i »gar-asen, ulac tamsertit. ***Di tira***, yalla « i » neɣ ulac-it, ad tekkes temsertit.

Il faut noter que dans cette définition-explication on parle *d'assimilation* comme si elle concerne la langue écrite, ou plutôt l'orthographe :

[1] Nous allons exposer ce principe ou plutôt cette technique dans le chapitre 2 de cette partie.

Di tira, yella « i » neɣ ulac-it, ad tekkes temsertit. (« **Dans l'écrit**, il y a « *i* » ou non, l'assimilation n'existe pas. »)

Or, le phénomène d'assimilation ne concerne que l'orale, c'est-à-dire la prononciation. C'est un phénomène purement phonétique bien qu'il est pensé quand il est question de la notation usuelle, c'est-à-dire l'orthographe. D'ailleurs, nous avons constaté que dans l'activité de Tirawalt (« L'orthographe »), les leçons sur l'assimilation ont pris la part du lion. Nous pensons que c'est normal parce qu'il s'agit d'enseigner une langue essentiellement orale. Meme si on commence à avoir un écrit standard, du moins pour le dialect kabyle, on est loin d'avoir, pour l'instant, un oral standard. C'est pour cette raison que nous pensons que ce genre de leçons est d'une importance capitale.

C'est la même chose pour la leçon Tamsertit : ad + amqim awsil n umyag (23/3AM) qui a pour objet *l'assimilation* entre *la particule de l'aoriste « ad »* et *le pronom affixe du verbe*. Il y a des connaissances que l'apprenant doit avoir comme bagage ou plutôt comme pré-acquis nécessaires à la compréhension de cette leçon et l'assimilation des connaissances proposées.

Tamsertit : ad + amqim awsil n umyag (23/3AM) :

Di tuget, mi ara yefti umyag ɣer wurmir, yettili « ad » sdat-s. mi ara yili « ad », yezzuɣur yid-s imqimen iwsilen n umyag, ttilin gar-as d umyag. Deg umeslay, ur d-nneṭṭeq ara « d » nni n « ad », maca di tira, « ad » n wurmir ad t-nettaru yemda.

Ameslay	**Tira**
[a s-iniɣ]	ad as-iniɣ
[a ɣ-yawi]	ad aɣ-yawi
[a tent-ččeɣ]	ad tent-ččeɣ
[a t-ǧǧeɣ]	ad t-ǧǧeɣ

En lisant cette définition-explication, nous avons trouvé qu'elle mentionne la conjugaison du verbe à l'aoriste avec ad. Cet aspect est supposé connu parce qu'on ne le trouve pas expliqué dans cette définition-explication. Nous trouvons aussi la mention des *pronoms affixes du verbe* qui ne sont pas, eux aussi, expliqués. Nous pouvons dire donc que la forme de cette définition-explication, qui est courte, si nous faisons abstraction des exemples illustratifs, a allégé son contenu. En fait, nous avons une définition-explication qui est d'une longuere moyenne avec un contenu facilement assimilable.

6. Définition-explication et types de discours

6.1. La définition comme explication

L'explication[1] est un *développement* qui est destiné à *faire comprendre* à *enrichir* et même *justifier* le sens d'un mot ou d'un énoncé. Mais il peut aussi être une *discussion* pour *éclaircir* un sens. Un sens qui est véhiculé par une définition ? Oui, c'est tout à fait possible si cette dernière le nécessite[2]. Nous constatons donc que dans notre corpus il y a des endroits où ce procédé, en l'occurrence l'explication, est utilisé, comme le montre les exemples suivants :

Premier exemple :

> **Tamsertit : d + t (13/5AP) :**
>
> Mi ara yemlil « d » akked « t » n yisem unti ttakken-d imesli « tt ». md. D taddart. Teɣriḍ-t-id [ttaddart] maca, ad taruḍ d + t… (isem unti).

Deuxième exemple :

> **Ad + amatar udmawan (16/5AP) :**
>
> Urmir, izewwir-it-id « **ad** ». Mi ara yemlil « **ad** » d umatar udmawan « **t** », iteffeɣ-d [tt] deg ususru. Ula mi ara yemlil akked « **n** », tazelɣa n wurmir tettuɣal d « **a** ». D acu kan deg tira, ad tettaruḍ « **ad** » weḥd-s, amatar udmawan daɣen wehd-s. **Ad d-teɣreḍ :** [atteddud, atteddu, aneddu, atteddum, atteddumt]. **Ad tarud :** ad tedduḍ, ad teddu, ad neddu, ad teddum, ad teddumt.

6.2. Définition-explication à tendance procédurale

Si nous considérons, à la suite de Heurley (2001 : 64) que les textes précéduraux sont « […], tous les textes orientés vers l'action. […]. », et que le fonctionnement d'une texte procédural est définit « comme le processus par lequel le langage est utilisé par un auteur en vue de permettre à un ou plusieurs utilisateurs d'acquérir et/ou d'exicuter une procédure donné », nous

[1] Dans le dictionnaire Hachette, l'entrée « *explication* » est défini comme suit : « […] 1 Développement destiné à faire comprendre qqch, à en éclaircir le sens. *L'explication d'un point difficile.* 2 Motif, raison d'une chose. *On ne trouve pas d'explication à cette chose subite.* Justification, éclaircissement sur la conduite de qqn. *Demander des explications à qqn.* Discussion pour justifier, éclaircir. *Avoir une explication avec qqn. »*. Et le verbe « *expliquer* » est défini comme suit : « […], 1 Eclaircir, faire comprendre ce qui est obscure. *Expliquer un phénomène, un point difficile.* 2 Faire connaitre, développer en détail. *Expliquer ses projets.* 3 donner les raisons de, justifier. *Comment expliquez-vous votre retard ?*», (2010 : 589).

[2] De ce fait, l'explication est, aussi, un mot ou un énoncé, destiné à faire comprendre, entre autre choses, un autre énoncé qui le précède. Donc l'explication, dans certain cas, peut suivre la définition, qui est, en réalité, elle aussi destinée à faire comprendre quelque chose. Il est vrai que dans les dictionnaires, qui sont en fin de compte un objet à commercialisé, la définition, même réduite, doit faire l'affaire. Toutefois, dans d'autre ouvrage d'apprentissage des langues, tel que les manuels scolaires par exemple, l'auteur peut se permettre librement l'occupation de l'espace. Cela est permet d'abord par le statut de l'ouvrage lui-même qui n'est pas un dictionnaire, ensuite par son objectif qui diffère de celui du dictionnaire, qu'il soit de langue générale ou spécialisé.

pouvons dire, sous réserve bien sûr, que dans les définitions-explications de notre corpus il y a tendance à l'emploie de ce procédé comme la définition-explication de la leçon Amḍan n yisem (7/1AM) où il s'agit d'un discours qui nous donne la ou les procédures à suivre pour atteindre un but qui est dans ce cas la formation du pluriel à partir du singulier. Ce qui est illustré dans l'exemple qui suit :

> **Amḍan n yisem (7/1AM) :**
>
> Isem, yesɛa snat n tewsatin, sin waddaden d sin yimḍanen : asuf (azger), asget (izgaren) : yettaleɣ usget n yisem : - S ubeddel n teɣri tamezwarut d tmerna n tehrayt (**i**rgaze**n**). - S ubeddel n teɣri tamezwarut d temlellit n teɣra (**i**ɣy**a**l). - S tmerna n tehrayt « awen » d uɣelluy n teɣri n yilem. Iz**e**m----izm**awen,** -ud**e**m----udm**awen**. **Gret tamawt :** kra n yisegten yemgarad uẓar-nsen d uẓar n wasuf : - Aqcic----arrac – tafunast----tistan (tisita). - Tameṭṭut----tilawin, tixsi----ulli. - Kra n yismawen ur sɛin ara asuf : aman, allen… - Kra n yismawen ur sɛin ara asget : tamemt, iṭij, udi… - Kra n wawalen n taɛrabt ṭṭfen asget-nsen aneṣli : Ccɣel----lecɣal, lebḥer----lebḥur.

C'est une technique qui peut être bénéfique notamment en grammaire ; la meilleure façon de faire est de guider l'apprenant par cette tendance procédurale à effectuer des opérations sur le langage. Dans ce cas précis, nous expliquons (ou exposons) la procédure par laquelle nous allons obtenir le pluriel du nom amazigh. Par ailleur, il faut noter que dans cette définition-explication il y a emploie de certains *concepts* comme *tahrayt* (« désinance »), *tamlellit n teɣra* (« l'alternance des voyelles ») que n'avons pas rencontrées dans les leçons précédentes. Si c'est le cas, l'enseignant doit consacrer des leçons pour les expliquer.

6.3. Entre la description et l'explication

Dans la définition-explication de la leçon intitulée Afeggag n umyag akked umatar udmawan (5/1AM) on décrit le verbe quand il est conjugué :

> Mi ara yefti umyag, ttilin deg-s sin n yimuren : amatar udmawan akked ufeggag n umyag. […]. (« Quand le verbe est conjugué, on trouve en lui deux parties : l'indice de personne et le radical du verbe. […]. »)

Après, le texte explique c'est quoi *l'indice de personne* (« *amatar udmawa* ») et c'est quoi *le radical* (« *afeggag* »). Comme il est montré dans l'exemple ci-dessous :

> […]**. Amatar udmawan :** yemmal-d ameskar, meḥsub win ixedmen tigawt neɣ win terza tigawt n umyag. **Afeggag :** d ayen d-yettɣimin mi ara tekkseḍ amatar. **Amedya :** yura : **y**, d amatar ; **ura,** d afeggag n umyag « aru » deg yizri.

Voci donc la définition-explication complète pour voir comment elle se présente dans le manuel :

> **Afeggag n umyag akked umatar udmawan (5/1AM) :**

Mi ara yefti umyag, ttilin deg-s sin n yimuren : amatar udmawan akked ufeggag n umyag. **Amatar udmawan :** yemmal-d ameskar, meḥsub win ixedmen tigawt neɣ win terza tigawt n umyag. **Afeggag :** d ayen d-yettɣimin mi ara tekkseḍ amatar. **Amedya :** yura : **y**, d amatar ; **ura,** d afeggag n umyag « aru » deg yizri.

6.4. Entre la description et la procédure

Dans la définition-explication de la leçon intitulée Tamsertit : ww---bbw/ggw (6/1AM), à la première lecture il y a une description, mais puisqu'il s'agit d'une leçon de grammaire, il est fort probable que l'apprenant va interpréter toutes ces descriptions comme des procédures. C'est-à-dire, quand il aura affaire avec des verbes de cette forme il va les conjuguer de cette façon. Nous avons commencé par faire de la grammaire descriptive mais à finalité prescriptive et normative. Après la description nous constatons l'annonce de la norme, c'est-à-dire la procédure à suivre dans la pratique de cette langue comme l'illustre bien le fraguement suivant tiré dans la définition-explication présentée ci-dessous :

> […]. Ma deg tira, ilaq « u » akked « w » ad uɣalen ɣer wansi i d-kkan […].» (« Mais dans l'écrit, « u » et « w » doivent reprendre leur place d'origine »)

Pour voir concrètement les deux procédés employés dans cette définition-explication, la voici présentée ci-dessous :

> **Tamsertit : ww---bbw/ggw (6/1AM) :**
>
> Amyag « awi » akked umyag « aweḍ », mi ara ftin deg yizri (am yimyagen igan am nutni deg talɣa) « a » nni n tazwara, yettuɣal d « u ». « u »-agi, mi ara yemlil d tergalt « w » yellan deg uẓar-nsen, yettuɣal, ɛlaḥsab n temnaḍin d [ww] neɣ d [bbw], neɣ d [ggw], neɣ [ppw]. Ma deg tira, ilaq « u » akked « w » ad uɣalen ɣer wansi i d-kkan, am wakka : Ames/yumes, Ali/yuli, Anef/yunef , Ani/yuni, Aweḍ/ yuweḍ, Awi/yuwi

Une lecture attentive va nous permettre donc de reconnaitre que toute cette description peut être comprise, et de ce fait exploitée, dans la pratique. C'est-à-dire dans la conjugaison des verbes qui ont la même forme que ceux qui sont donnés ici comme exemples illustratifs.

6.5. Quand la définition-explication contient un ordre

La définition-explication de la leçon intitulée Tamsertit : ad + « d » n tnila (18/3AM) exprime un ordre, mais de manière indirecte, par l'emploi de l'expression *tuwi-d* (« il faut »). C'est ce verbe qui donne à la définition-explication les caractéristiques d'une consigne mais une consigne qui ressemble à un ordre. Il ne faut pas oublier qu'il s'agit là d'une leçon

d'orthographe « *tirawalt* ». Comme dans toutes les langues, le respect de l'orthographe est une nécessité. C'est d'ailleurs le rôle de l'école d'apprendre à écrire à tous les apprenants[1].

> **Tamsertit : ad + « d » n tnila (18/3AM) :**
>
> Mi ara temlil tzelɣa n wurmir « ad » akked tzelɣa n tnila « d », tazelɣa-nni n wurmir tettruḥu deg ususru maca tuwi-d ad tili di tira. Md : - Ad d-yas azekka.neɣra-t-id « A d-yas » maca nura-t « ad d-yas » acku d tazelɣa n wurmir « ad » i d-yemmalenurmir s « ad ». ihi tuwi-d ad tt-naru deg umyag xas ma deg ususru tettuɣal d [a] kan.

6.6. Mélange entre les personnes interpellées

Dans certaines définitions-explications nous rencontrons des énoncés qui ressemble au discours procédural. Dans ces cas, l'emploie de l'impératif est très apparent. Par ailleurs, nous avons remarqué que la personne interpelée est, dans certains cas, la deuxième personne du singulier comme dans : maca deg tira, tuwi-d ad taruḍ « ww » (« mais dans l'écrit, tu dois écrire « ww » »). Dans d'autres cas, c'est la première personne du pluriel : maca ad naru zewwi (« mais on écrit zewwi »), comme il est illustré par l'exemple suivant :

> **Tanɣit n tussda (9/1AM) :**
>
> Di kra n yimyagen, asekkil « w » mi issed deg wurmir ussid iteffeɣ-d imesli « ggw neɣ bbw » deg ususru, maca deg tira, *tuwi-d ad taruḍ*[2] « ww ». Zwi ---- [zeggi] maca ad naru zewwi. Rwi ---- [reggi] maca ad naru rewwi. Rwel ---- [reggel] maca ad naru rewwel. G.M : ula d ismawen neɣ irbiben i yesɛan « w » deg uẓar-nsen am izwiɣ ---- azewwaɣ, ad naru azewwaɣ ɣas ma qqaren [azeggaɣ/azeggwaɣ],, ḍwel ---- aḍewwal [aḍeggal/aḍeggwal], ilwiɣ ---- alewwaɣ [aleggaɣ/aleggawaɣ] …atg.

7. De l'exemplification

7.1. Place de l'exemple

La présence de l'exemple constitue une priorité pour les rédacteurs de cette rubrique. En ce sens, sa présence est jugée à notre avis comme un moyen important pour la mise en pratique de la définition-explication qui concerne le concept. Par mise en pratique, nous voulons dire son emploi par les apprenants dans la compréhension et/ou la production orale et/ou écrite. C'est pour cette raison que la plupart des définitions-explications contiennent des exemples. L'absence d'exemplification est constatée dans des cas où ils ne sont pas vraiment importants comme dans les leçons sur les voyelles : Tiɣra « a », « e » (1/4AP) et Tiɣra « i » d « u » (3/4AP).

[1] Ça nous rappele le titre de l'ouvrage d'André Chervel intitulé : …*Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français : Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, 1977.
[2] C'est nous qui soulignons.

D'une manière générale, concernant les trois éléments constitutifs de ce que nous avons appelé dans la présente étude *la définition-explication*, il y a trois élément à prendre en considération qui sont *la définition, l'explication* et *l'exemple*. Ce qui est constatable c'est que dans les manuels que nous avons soumis à l'étude, ces éléments n'ont pas toujours la même importance. Concrètement, dans le manuel du moyen la tendance à l'emploi de ces trois éléments est très apparente. Dans les manuels du primaire, cette tendance est moins adoptée parce qu'on trouve mois d'exemples. Au secondaire elle est presque absente ; dans ce cycle nous avons beaucoup de définitions, moins d'explications et moins d'exemples.

7.2. Manque d'exemplification

Dans certaines définitions-explications, nous avons constaté qu'il y a un manque d'exemples. Par exemple, dans la leçon intitulée Tamsertit : n+m, n+b, n+t (21/1AM), l'apprenant peut s'attendre à trouver l'explication des trois cas d'assimilation cités dans le titre qui sont :(*n*+*m*), (*n*+*b*) et (*n*+*t*), mais dans la définition-explication nous constatons que seul un cas est illustré par un exemple, c'est celui de *n*+*m* : axxam n Mayas « la maison de Mayas », comme le montre la définition-explication suivante :

> **Tamsertit : n + m, n + b, n + t (21/1AM) :**
>
> Mi ara temlil tenzeɣt « n » akked kra n yismawen izewwiren s « t » neɣ « m » neɣ « b » tettili temsertit deg ususru, ulac-it di tira. Ad taruḍ : « Axxam n Mayas » xas ma teqqareḍ [axxam m-Mayas]. « n » tuwi-d ad tettaruḍ yal tikkelt ɣas ulac-itt deg lmenṭeq.

L'exemple est un moyen très puissant qui aide l'apprenant dans l'assimilation des concepts parce qu'il donne le contexte d'utilisation de manière très concrète tel qu'il est employé dans la langue. Autrement dit, la langue, et de ce fait son enseignement-apprentissage, n'est pas une abstraction construite à partir de concepts abstraits mais une réalité que nous vivons. Dans une leçon sur le concept de *tamsertit* (« *l'assimilation* »), l'exemplification est un moyen incontournable pour comprendre la réalité du phénomène parce qu'il y a plusieurs cas d'assimilation en tamazight. Il est préférable donc d'illustrer chaque cas par des exemples.

7.3. Définition-explication mise en relation avec les exemples de la leçon

Dans la définition-explication de la leçon intitulée **Tamsertit : d + t** (3/4AM) qui porte sur le phénomène d'assimilation entre le son [*d*] et le son [*t*], nous trouvons ce qui suit :

> **Tamsertit : d + t (3/4AM) :**
>
> Mi ara yemlil « d » (ama d « d » n tilawt « amedya 1^{u} », ama d tanzeɣt « amedya wis 2 », ama d tasɣunt n tuqqna « amedya wis 3 » akked yisem unti ibeddun s « t », itteffeɣ-d yimesli [tt], d aya i wumi neqqar tamsertit. Maca xas tella temsertit deg umeslay, di tira ulac-itt, yal asekkil ad

ittaru weḥd-s. Gret tamawt : 1. « d » n tilawt iṭṭafar-it waddad ilelli (d axxam, d taddart). 2. « d » mi ara yili d tasɣunt neɣ d tanzeɣt yeṭṭafar-itent waddad amaruz. 3. « d » d tasɣunt ma teqqen isem ɣer yisem niḍen (ageffur d ubruri), d tanzeɣt ma teqqen asemmad ɣer umyag (yedda d warrac).

Dans ce passage :

« Mi ara yemlil « d » (ama d « d » n tilawt « amedya 1u », ama d tanzeɣt « amedya wis 2 », ama d tasɣunt n tuqqna « amedya wis 3 » […] ». (« Quand « *d* » (que ce soit « *d* » de la réalité « 1er exemple », que ce soit la préposition « exemple numéro 2 », que ce soit la conjonction de coordination « exemple numéro 3 » […] »),

nous trouvons la relation directe entre ce qui est dit dans la définition-explication et ce qui est dit dans la leçon par la mention des exemples traités au cours de cette leçon. En principe, la rubrique *Ad cfuɣ* (« *Je retiens* »), qui contient la définition-explication de chaque concept mentionné dans l'intitulé de chaque leçon, est une synthèse de tous ce qui est dit à propos des exemples par lesquels commence cette leçon. Cependant, cette relation n'est pas toujours explicitée comme c'est le cas ici. C'est une façon aussi de ne pas encombrer le texte de cette définition-explication par des exemples qui n'apportent rien de plus par rapport à ceux qui sont traités tout au long de la séance. Ce système de renvoi économise l'espace et rend la définition-explication moins longue, et de ce fait, facile *à retenir* par l'apprenant.

7.4. Quand il y a problème dans les exemples

En pricipe, l'exemple complète et rend tangibles les informations données dans la définition-explication proprement dite, c'est pour cette raison qu'il faut bien le choisir. Mais certains choix posent problème comme dans la définition-explication suivante :

Talɣa tasuddimt n umyag : aswaɣ (2/4AM) :

Amur ameqqran n yimyagen sɛan talɣa taḥerfit (neqqar-as daɣen talɣa tamezwarut) akked talɣiwin tisuddimin. Talɣa d tasuddimt mi ara yili tuleɣ s tmerna n uzwir i talɣa tamezwarut (yiwen neɣ sin n yisekkilen neɣ ugar i irennun di tazwara). Gar talɣiwin tisuddimin n umyag tella tin i wumi qqaren aswaɣ, tagi tettaleɣ s uzwir « s », amedya : gen (talɣa taḥerfit) ---- sgen (aswaɣ). Gret tamawt : - Mi ara yili [c] neɣ [z] neɣ [j] di talɣa taḥerfit, azwir « s » yettuɣal [c] neɣ [z] neɣ [j] deg umeslay, ma di tira ad nettaru : yessečč, yessenz, yessağew… - Amyag s talɣa taswaɣt, ifetti am wakken tfetti talɣa taḥerfit (neɣ tamezwarut) ɣer wanaḍ, ɣer yizri, ɣer wurmir ama d aḥerfi ama d ussid. - Kra n yisuddimen n uswaɣ kkan-d seg yisem mačči si talɣa taḥerfit n umyag. - Kra n yimyagen ur sɛin ara aswaɣ : krez, fres, wwet, ẓer…

Dans cette définition nous constatons qu'il y a deux anomalies :

La première anomalie :

« Mi ara yili [c] neɣ [z] neɣ [j] di talɣa taḥerfit, azwir « s » yettuɣal [c] neɣ [z] neɣ [j] deg umeslay, ma di tira ad nettaru : yessečč, yessenz, yessağew… » (« Quand il y a [*c*] ou [*z*] ou [*j*] dans la forme simple, le préfixe « *s* » devient [*c*] ou [*z*] ou [*j*] dans l'oral/la prononciation, quant à l'écrit on écrit : *yessečč, yessenz, yessağew*… »)

Dans cet extrait nous remarquons que le dernier exemple *yessağew* n'explique pas le cas de « *j* » c'est-à-dire le mot *yessağew* contient la lettre « *ğ* » au lieu de « *j* ».

La deuxième anomalie :

> *« Kra n yisuddimen n uswaɣ kkan-d seg yisem maççi si talɣa taḥerfit n umyag. »* (« Quelques dérivés du factitif sont venus/dérivés d'un nom et non de la forme simple du verbe. »).

Dans ce deuxième cas, nous constatons qu'il y a manque d'exemples pour illustrer ce propos. En plus, *aswaɣ* (« le factitif ») est une forme verbale dérivée du verbe et non du nom. La forme verbale comme, *siwel* (« parler/appler ») par exemple, qui est un verbe dérivé du nom *awal*, n'est pas un *factitif*. Ce constat nous enseigne que le mauvais choix des exemples aura des conséquences sur le contenu de la définition-explication dans le sens où l'apprenant aura du mal à la comprendre et à l'assimiler.

Concernat le manque d'exemples illustratifs, nous pouvons constater ce problème dans la définition-explication de la leçon intitulée Tibawt (10/4AM) :

> **Tibawt (10/4AM) :**
>
> S umata, tibawt, tettaleɣ s : « ur »… « ara ». Maca llan wawalen niḍen yessenfalayen tibawt am : urğin, urɛad, mazal, ula, xaṭi, ulaḥed, ulayɣer, ulawumi, ulamek… Amur ameqqran n yimyagen tettbeddil teɣri nsen taneggarut d « i ». Amedya : - yeççа. Ur yeççi. - Yekrez. Ur yekriz. Maca iruḥ. Ur iruḥ

Nous comprenons que, dans la plupart des cas, la négation est formée par le morphème discontinu « *ur* »… « *ara* » mais il y a d'autres mots qui expriment la négation qui sont énumérés sans donner d'exemples : *urğin, urɛad, mazal, ula, xaṭi, ulaḥed, ulayɣer, ulawumi, ulamek*. Cependant, cette liste se termine par les trois points de suspenssion ce qui veut dire que la liste n'est pas exhaustive. Ce dernier point constitue un autre problème. Il faut noter que même les exemples proposés dans la leçon ne concernent pas le concept de *négation* lui-même mais le chagement que ce morphème opère sur la dernière lettre du verbe. En plus, sans les exemples illustratifs, l'apprenant n'arrive jamais à comprendre le comportement syntaxique de ses mots qui exprimen la négation, c'est-à-dire, comment ils sont employés réelement dans des phrases. Si les rédacteurs ont fait l'économie des exemples pour réduire la forme de cette définition-explication dans le but de la rendre facile à mémoriser, ils ont par conséquant apauvrit son contenu. Ce qui la rend, à notre avis, moin utile.

8. Les leçons et les intitulés

8.1. Quand le contenu des leçons n'est pas précis

Observons l'exemple suivant :

> **Tinzaɣ (16/1AM) :**
>
> **Tanzeɣt,** d awal armeskil (ur tettbeddil ara talɣa-s). Tetteqqen amyag ɣer yisem. Maca tinzaɣ **« d », « s », « n »,** zemrent ad qqnent isem ɣer yisem (**md :** ččiɣ seksu s ibawen neɣ ifires d waḍil neɣ daɣen aɣrum n temẓin). Tanzeɣt tettarra isem i tt-id-iḍefren d amaruz slid tinzaɣ : **« ar » d « s »** n tnila. (**Md : ar** ass-a mazal-it/ iruḥ **s** axxam). Ha-tent-i kra n tenzaɣ : **n, di/deg, si/seg, ɣer, ar, fell, i, s, n, d, ddaw, nnig, gar, ɣef, sufella n…, sdat…daxel n… atg.**

Cette leçon est intitulée *Tinzaɣ* (« Les prépositions »), or, nous savons bien qu'en tamazight il Il n'y a pas moins de 15 prépositions, et à chaqu'une son sens, sa fonction et son comportement syntaxique. A notre avis, l'idéal est de les répartir sur plusieurs leçons. Par ailleur, réfléchir sur les modalités de la répartition de ces leçons, en tre les paliers et les niveaux, n'est pas aussi une entreprise facile parce qu'elle relève de ce qu'on appelle la didactisation des savoir. Ce qui est remarquable dans cette définition-explication c'est qu'elle ne parle pas de toutes les prépositions mais seulement de cinq : *d, s* et *n* puis *ar* et *s*. Ce sont les seules qui sont expliquées et exemplifiées. A la fin, nous trouvons une liste de « quelques » prépositions. Là aussi, le choix n'est pas motivé. Ce que nous pouvons dire donc sur cette leçon c'est qu'elle n'est pas adéquate aux apprenants de ce niveau vu leur âge cognitif et leurs pré-acquis. En plus, le savoir sur les prépositions n'est pas transposé et n'est pas pensé ou adapté aux apprenants.

8.2. On commence par une leçon complexe

En troisième années, dans la première leçon de l'activité de Tajerrumt (« La grammaire »), et au niveau du titre déjà, nous constatons la complexité de cette leçon : Talɣa d twuri n waddad n yisem (« La forme et la fonction de l'état du nom »), (1/3AM). La défiition-explication suivante justifie ce propos :

> **Talɣa d twuri n waddad n yisem (1/3AM) :**
>
> Isem yesɛa sin n waddaden : addad ilelli (md : ***axxam***) d waddad amaruz (md : ***uxxam***). ***Amek yettaleɣ umaruz ?*** Yettaleɣ : - S ubeddel n [a] s [u] : **a**brid ---- **u**brid (xas ma neqqar-d webrid). - S tmerna n [w] : awal ---- **w**awal, udem ---- **w**udem. - S tmerna n [y] : iles ---- **y**iles, imensi ---- **y**imensi (deg umeslay, imensi ulac amaruz). - S uɣelluy n teɣri tamezwarut : t**a**meṭṭut ---- tmeṭṭut, t**a**murt ---- tmurt. - S ubeddel n teɣri [a] neɣ[i] s [e] : t**a**qcict ---- t**e**qcict, t**i**slatin ---- t**e**slatin. ***Melmi yettili yisem d amaruz ?*** Isem, yettili d amaruz mi ara yili d asemmad asegzay, ama d asemmad n umeskar : yedda ***uqcic***), ama d asemmad n useɣru arumyig (d uḥric ***uqcic***-a). Yettili daɣ d amaruz mi ara yeḍfer tanzeɣt, ama d asemmad n tenzeɣt (iffeɣ ɣer **uzaɣar**), ama d asemmad n yisem (yuwi tasarut n ***tewwurt***). **Gret tamawt : 1**. Llan yismawen ur nesɛi ara addad : wid ibeddun s tergalt (fad, laẓ, beṭṭu, lǧib, lqima…), kra n wuntiyen iwezzlanen : (tama, tala, timmi, tasa…). **2**. Ad nettaru : y**i**rgazen, y**i**mdanen xas neqqar-d [y**e**rgazen], [y**e**mdanen].

Dans cette définition-explication on commence par rappeller les deux états du nom, *addad ilelli* (« *l'état libre* ») et *addad amaruz* (« *l'etat d'annexion* »), avec un exemple illustratif : *axxam/uxxam* (« maison »). Puis, on donne tout les procédés de formation de *l'état d'annexion* avec des exemples illlustratifs pour chaque cas. On donne en suite les cas où *le nom* se met à l'état d'annexion :

1. *mi ara yili d asemmad asegzay* (« quand il est un complément explicatif »)[1] qui est illustré par deux cas :
- *Ama d asemmad n umeskar* (« soit un nom d'agent ») : *yedda uqcic*
- *Ama d asemmad n useɣru arumyig* (« soit un complément du prédicat non verbal ») : *d uḥric* ***uqcic****-a*
2. *Yettili daɣ d amaruz mi ara yeḍfer tanzeɣt* (« il est aussi à l'état d'annexion qund il suit la préposition »), illustré aussi par deux cas :
- *Ama d asemmad n tenzeɣt* (« soit un complément de préposition ») : *iffeɣ ɣer* ***uzaɣar***
- *Ama d asemmad n yisem* (« soit complément du nom ») : *yewwi tasarut n* ***tewwurt***.

Et à la fin, comme remarque (*Gret tamawt*), nous apprenons qu'il y a des noms sans état, c'est-à-dire les noms dans lesquels la voyelle initiale ne change pas, comme ceux qui commencent par une consonne, par exemple *fad* (« être soif ») et quelques noms féminins courts, par eemple *tala* (« la fontaine »).

Comme il est aisément constatable que quand une définition-explication présente un problème de forme, qui est la longuere dans ce cas, cela engendre un autre problème sur le plan du contenu. De ce fait, nous avons ici une définition-explication qui est n'est pas facile à retenir. Par ailleurs, si on cherche à trouver la source du problème, on se rend compte qu'il est dû à l'intitulé même de cette leçon. Nous pensons que vouloir enseigner *la forme* et *la fonction*, ou plutôt les formes et les fonctions, de *l'état du nom* en une seule leçon, est une mission impossible.

Même constat pour la leçon numéro 2 dans ce manuel qui est dans l'activité de Taseftit et qui est intitulée *Timeẓra n umuyag* (« les aspects du verbe ») (2/3AM). C'est une leçon qui est accompagnée d'une définition-explication condensée parce qu'elle englobe tous les aspects du verbe amazigh qui sont en nombre de trois[2] : *izri* (« *le prétérit* »), *urmir aḥerfi* (« *l'aoriste simple* »), avec ou sans la particule « *ad* », et *urmir ussid* (« *l'aoriste intensif* »).

Timeẓra n umyag (2/3AM) :

Amyag, yezmer ad yefti : - Deg yizri, d ilaway neɣ d ibaway : tigawt-is teḍra, temda. - Deg wurmir aḥerfi, s « ad » neɣ war « ad » : tigawt-is urɛad teḍri, ahat ad teḍru. - Deg wurmir ussid : tigawt-

[1] En deuxième année moyenne on parle de *asemmad n umeggay* (complément d'agent).
[2] En tamazight on compte quatre aspects du verbe qui sont le prétérit, le prétérit négatif, l'aoriste simple et l'aoriste intenssif.

is ɣezzifet, tettwallas, d tigawt n tannumi. Yezmer daɣen ad yefti deg wanaḍ : yessenfalay-d asendeh. **GM :** anaḍ ur yettusemma ara d timeẓri n umyag, afeggag n umyag deg wanaḍ am win n wurmir aḥerfi.

Dans cette définition-explication nous apprenons que *le verbe* peut aussi être conjugué à *l'impératif* pour exprimer un ordre (« *asendeh* »). Mais cette forme n'est pas considérée comme un aspect du verbe car *le radical du verbe* à *l'impératif* est comme celui du verbe à *l'aoriste simple* : susem (impératif)/ad isusem (aoriste simple), cfu (imperatif)/ad icfu (aoriste simple).

Même dans la leçon portant sur *les particules de direction* qui est intitulée Tizelɣiwin n tnila (3/3AM), nous trouvons cette « condensation » dans la définition-explication parce qu'il y a en fait deux particules de direction dans la langue amazighe mais qui sont présentées toutes les deux dans une seule leçon. Cette définition-explication est trop longue parce qu'elle prend en charge les deux particules de direction d et n en explicant la fonction et le comportement syntaxique, c'est-à-dire sa place dans la phrase, de chacune. Et enfin, nous trouvons des informations sur la place du *trait d'union* (« *tizdit* ») dans l'orthographe, ce qui n'est pas mentionné dans l'intitulé de cette leçon. Nous pouvons dire que la forme a des répércussions sur le contenu, c'est-à-dire à chaque fois que la définition-explication apparait très longue on s'attend à trouver des informations péréfiriques sur le concept désigné et qui ne sont pas mentionnés dans l'intitulé de la leçon.

En quatrième année moyenne aussi, on commence déjà par une leçon complexe qui nécessite une définition-explication très longue et très chargée. La défintion-explication de la leçon intitulée Addad n yisem : talɣa d twuri (« L'état du nom : forme et fonction ») (1/4AM), qui est une leçon de l'activité de *Tajerrumt* (« grammaire ») été déjà la première leçon en troisième année moyenne qui porte le même intitulé mais formulé autrement : Talɣa d twuri n waddad n yisem (1/3AM). Il est aisément constatable que les deux définitions-explications sont prèsque identiques. Voici la définition-explication du manuel de la quatrième année :

Addad n yisem : talɣa d twuri (1/4AM) :

Isem yesɛa sin waddaden : adda ilelli (md : axxam) d waddad amaruz (md : uxxam). Amek yettaleɣ umaruz ? Yettaleɣ : - S ubeddel n [a] s [u] : abrid ------- ubrid (xas ma neqqar-d webrid).- S tmerna n [w] : awal ------- wawal, udem wudem. - S tmerna n [y] : iles yiles, ----- imensi ----- yimensi (deg umeslay ulac amaruz n yimensi). - S uɣelluy n teɣri tamezwarut : tameṭṭut ------ tmeṭṭut, tamurt ----- tmurt. - S ubeddel n teɣri [a] neɣ [i] s [e] : taqcict ---- teqcict, tislatin ----- teslatin. Gret tamawt : 1. Llan yismawen ideg ur d-yettban ara waddad amaruz : wid ibeddun s tergalt (fad, laẓ, beṭṭu, lǧib, lqima…), kra n wuntiyen iwezzlanen : (tama, tala, timmi, tasa…). 2. Ad nettaru : yirgazen, yimdanen xas neqqar-d yergazen, yemdanen. Melmi yettili yisem d amaruz ? Isem yettili d amaruz mi ara yili d asemmad imsegzi, ama d asemmad n umeskar : (yedda uqcic), ama d asemmad n useɣru arumyig (d uḥric uqcic-a). yettili daɣ d amaruz mi ara

yeḍfer tanzeɣt ama d asemmad s tenzeɣt (iffeɣ ɣer uzaɣar) ama d asemmad n yisem (yewwi tasarut n tewwurt).

C'est une leçon condensée car elle englobe deux choses à la fois, *la forme* et *la fonction* de *l'état du nom*. L'apprenant ne peut pas retenir cette défintion-explication sauf s'il va l'apprendre par cœur. Quant aux similitudes concernant la forme et le fond de ces deux définitions-explications, nous allons les traiter dans le chapitre qui suit (chap. 2, part. 2) qui est consacré à l'étude du contenu des définitions-explications.

D'après ces trois premières leçons, nous pouvons affirmer qu'à ce niveau il y a tendance à des leçons chargées et condensées. Cela peut être justifié par le fait que la plupart des concepts sont déjà vus, chacun à part, dans les niveaux précédants.

8.3. Une vraie leçon récapitulative

La dernière définition-explication de ce manuel qui a pour objet le concept du *trait d'union* (« *tizdit* ») dans la leçon intitulé Tizdit (23/4AM) commence par la phrase *Nettarra tizdit* : (« On met le trait d'union : »). Le rédacteur de ce texte mentionne cinq cas où il faut mettre *le trait d'union*. C'est une définition synthétique parce que chaque cas a fait l'objet d'une leçon, ou plus, dans les paliers précédents. C'est pour cette raison que nous l'avons qualifé d'une leçon récapitulative.

Tizdit (23/4AM) :

Nettarra tizdit : - Gar umyag d tzelɣiwin n tnila : Md : yusa-d, ad d-yas. Ad n-yas, yusa-n. - Gar yisem d uwsil-is (deg wasuf kan) : Md : axxam-is, maca axxam nsen, axxam ines. - Gar umyag d yiwsilen-is (ama zwaren ama ggran, ama d isemmaden usriden ama d irusriden). Md : yewwi-as-ten-id, ad as-ten-id-yawi. -Gar tenzeɣt d uwsil-is : Md : ɣur-sen, ddaw-as, nnig-i. - Gar yiwsilen n umyag d tzelɣiwin n tnila : Md : ad as-ten-in-yawi.

8.4. Emploi des titres ouverts

Dans le titre de la leçon sur *l'assimilation* qui est formulé ainsi : Tamsertit : deg, ɣer, seg…+ isem (12/4AM), nous constatons la présence des *trois points de suspension* après la préposition *seg*. D'après ce titre, nous comprenons qu'il ne s'agit pas de définir et d'expliquer à l'apprenant le sens du concept de *tamsertit* (« *l'assimilation* ») mais de présenter un cas unique qui est celui de la rencontre de quelques prépositions avec le nom. En plus de la lourdeur de la définition-explication, parce qu'elle n'aborde pas directement le concept de l'assimilation dans ses premières lignes, nous trouvons que ce titre met en doute la généralisation de la définition-explication. Théoriquement, la question qui vient à l'esprit de l'apprenant est la suivante : *Est-ce que les informations fournies dans la définition-explication concernent toutes les prépositions ou non ?*

Tamsertit : deg, ɣer, seg… + isem (12/4AM) :

Tanzeɣt d awal armeskil (ur tettbeddil ara talɣa-s). Tinzaɣ teqqnent isemmaden ɣer umyag anagar tanzeɣt « n » i iteqqnen isem ɣer yisem. Isem i d-iḍefren tinzaɣ yettili d amaruz slid deffir « s » n wallal ; akked « ar ». md : iruḥ s axxam. Qqim ar aggur niḍen. Tettili temsertit gar tenzaɣ d yisem : [iṛuḥ f-ḍar] ---- ɣef uḍar – [iruḥ a l-lebḥer] ---- iruḥ ɣer lebḥer – [iteddu ɣef-fakal] ----- ɣef wakal. Tettili temsertit deg umeslay kan, ulac-itt di tira. Ha-tent kra n tenzaɣ : ɣer, si (seg), di (deg), ɣef, n, i, s, ar, nnig, ddaw, d (yid), gar / gar, sdat…

Nous constatons également que cette définition-explication est très pauvre en exemples illustratifs ; elle ne donne que deux exemples sur *l'assimilation* entre *la préposition* ɣef et *le nom* qui la suit, et un seul exemple sur *la préposition* ɣer et *le nom* qui la suit. On n'a pas donc d'exemple sur la préposition seg et *le nom* et pourtant elle y figure dans l'intitulé. C'est à la fin qu'on nous donne une liste, non exhaustive, des prépositions, « ha-tent kra n tenzaɣ […] » (« voici quelques prépositions […] »), sans dire si ces prépositions sont concernées par ce cas bien précis *d'assimilation*, c'est-à-dire entre *la préposition* et *le nom* qui la suit, qui est l'objet de cette leçon.

8.5. Titres mal formulés

Ce sont des titres formulés de manière qui mérite d'être mentionnée. Nous avons par exemple les intitulés suivants : Isem : addad (1/2AM) et Amyag : talɣa taḥerfit (2/2AM).

Il y a une possibilité de dire par exemple Addad n yisem « L'état du nom » et Talɣa taḥerfit n umyag « La forme simple du verbe » comme dans le manuel de la cinquième année primaire : Tawsit n yisem « Le genre du nom » (2/5AP) et Talɣa taḥerfit n umyag « La forme simple du verbe » (3/5AP). Pourquoi la première formulation est critiquable ? A notre avis, l'apprenant, ou une autre personne, assimile plus facilement des phrases bien construites qu'un ensemble de mots rassemblés, même s'ils véhiculent un sens. C'est-à-dire, pour ne citer qu'un seul exemple, l'apprenant assimile et se souvient plus facilement de la phrase telle que talɣa taḥerfit n umyag « la forme simple du verbe » que la phrase amyag : talɣa taḥerfit « le verbe : la forme simple » parce que c'est la première phrase qui véhicule un sens plus clair du fait qu'elle est construite selon les normes syntaxiques de la langue enseignée. Nous pouvons aussi penser au fait que la première formulation peut être considérée comme une phrase représentant un terme ; c'est un mot composé, par contre la deuxième est loin d'être considérée comme un terme, mais comme un titre.

8.6. Des titres inadéquats

Ici le degré l'adéquation du titre à la leçon est mesuré par le contenu de la définition-explication de cette leçon. Dans le titre Ajerrid n tuqqna d umqim awsil n umyag (12/2AM) (« Le trait

d'union et le pronom affixe du verbe ») on trouve en fait deux choses : *ajerrid n tuqqna* (« *le trait d'union* ») et *amqim awsil n umyag* (« *le pronom affixe du verbe* »). On peut même parler de trois choses. En fait, dans la deuxième phrase il y a deux concepts : *amqim awsil* (« *le pronom affixe* ») et *amyag* (« *le verbe* »).

C'est justement ce que la définition-explication nous enseigne. En fait, il est question du trait d'union entre le verbe et son affixe. Nous pensons que l'intitulé de cette leçon sera plus clair s'il est formulé ainsi : Ajerrid n tuqqna gar umyag d umqim awsil (« Le trait d'union entre le verbe et son affixe »).

Ajerriḍ n tuqqna d umqim awsil n umyag (12/2AM) :

Ger umyag d umqim udmawan awsil, ama d asemmad usrid ama d asemmad arusrid, nettarra tajerriḍt n tuqqna acku limer ulac amyag ur yettili ara umqim awsil n umyag. Yettili umqim awsil sdat neɣ deffir n umyag (md : yenna-as, ur as-yenni ara). Mi ara d-yemlil umqim awsil asemmad usrid akked umqim awsil asemmad arusrid, tetteqqen-iten di sin ɣer umyag s ujerriḍ n tuqqna (yesselmed-as-tt).

Il vrai que ce sont deux choses qui vont ensemble mais pour des contraintes d'ordre didactiques il vaut mieux les séparer. Commet faire alors ? Si nous voulons enseigner à l'apprenant le concept du *trait d'union*, qui est essentielle dans l'orthographe actuelle de la langue amazighe, il faut lui mentionner tout les cas où il est mis parce que ce n'est pas facile de faire le tout en une seule leçon. Sinon, il faut enseigner *amqim awsil n umyag* (« *le pronom affixe du verbe* ») juste pour lui dire que ce dernier est rattaché au *verbe* avec un *trait d'union*, et c'est plus proceder de cette manière.

Quand nous regardons l'intitulé de cette leçon nous comprenons qu'il s'agit de deux choses très différentes : *ajerrid n tuqqna* et *amqim awsil n umyag*. Mais au final on se rend compte que même s'il ne s'agit pas de la même chose, nous somme en face de deux concepts souvent liés dans l'usage. Nous comprennons aussi que le choix du titre pour la leçon joue un rôle très important dans l'enseignement-apprentissage d'une matière quelconque. C'est lui qui guide l'apprenant durant le déroulement de la leçon.

8.7. Leçon trop chargée

La leçon intitulée Imesli [tt] akked tira ines « Le son [tt] et sa notation » (3/2AM) est trop chargé de contenu, et sa définition-explication qui est très longue confirme ce constat.

Imesli [tt] akked tira ines (3/2AM) :

Imesli [tt] nettaru-t s sin yisekkilen « tt » ama yessed ama ur yessid. Md : yettnadi, yettazzal, ttaṛ, ttxil-m… Maca yella wanida i t-id-nneṭṭeq yerna ur nettaru ara « tt » : Mi ara yili aẓar-is d « ss », d tussda kan i aɣ-yerran neqqar-d [tt]. Md : ifessi, ixessi, ifesser, iḥesseb, ikesseb,

iɣesseb… Mi ara yili yekka-d si temsertit ger « d » n tilawt d « t » n wunti. Md : d axxam d taxxamt= di lmenṭeq : [ttaxxamt]. Di taggara n yisem unti xas nenna-d [tt], ad nettaru kan yiwen n « t ». Md : tasarut, tamacahut, tulmut, ticerket, tafeɣwet… Mi ara yemlil « ad » n wurmir akked « t » n umatar n wudem wis sin ama d asuf ama d asget. Md : ad teččeḍ neqqar-d [atteččeḍ], ad teččemt neqqar-d [atteččemt]

D'un seul coup, en une leçon seulement, le manuel propose à apprenant, qui n'a dans son répertoire que trois années d'apprentissage de cette langue, une leçon pour maitriser tous les cas, qui sont en nombre de quatre dans cette définition-explication, où on ne doit pas écrire le son [tt], même si on l'entend ou on le prononce. En plus, pour maitriser tous ces cas, l'apprenant doit avoir comme bagage un certain nombre de connaissances, c'est-à-dire les pré-acquis, qui sont : la formation de *l'aoriste intensif* (urmir ussid), *la particule de la réalité* (d n tilawt) et *la marque du féminin t* (t n wunti), la formation du *nom féminin*, et enfin *la particule de l'aoriste* ad et *l'indice de personne* t de la deuxième personne du singulier ou du pluriel. Il est vrai qu'il y a des exemples illustratifs pour chaque cas, mais nous pensons que ces exemples ne servent pas à beaucoup de chose, ou pas du tout pour les non-amazighophones, et même pour les non-kabylophones. Même pour ces derniers, il faut noter que même dans ce dialecte il y différents parlers. Le dialecte kabyle n'est pas homogène, c'est-à-dire il y a des régions où le son [tt] est prononcé non comme [ts] mais comme un [t] tendu[1].

C'est le même constat pour la leçon intitulée lmerna « Les adverbes » (4/2AM) :

lmerna (4/2AM) :

Amernu d awal armeskil. Irennu ɣer umyag (Yečča aṭas) neɣ ɣer yisem (cwiṭ n uɣrum) neɣ ɣer umernu niḍen (kker-d cwiṭ zik.) i wakken ad ibeddel kra deg unamek-is. Llan yimerna n wadeg : da, dagi, dihi, din, sya, agemmaḍ, nnig, s ufella, yeffus, sdat..... Llan wid n wakud : ass-a, aseggas-a, ass-nni, azekka, iḍelli, tura, ilindi, zik-nni, imir-a… Llan wid n tɣara : akka, akken, bessif, jelweḥ, tinnegnit, tiffudemt, nani, s leɛqel….. Llan wid n tesmekta : aṭas, drus, cwiṭ, ddeqs, ugar, nezzeh, bezzaf, maḍi, kan…

Après une définition très pauvre, qui n'est constituée que de l'élément générique, du concept *imerna* « *les adverbes* » : amernu d awal armeskil « l'adverbe est un mot invariable », nous constatons que la surcharge commence. D'abord on parle des *adverbes* qui s'ajoutent au *verbe*, puis au *nom* et enfin à un autre *adverbe*. Vient ensuite *la fonction de l'adverbe* : iwakken ad ibeddel kra deg unamek-ines « pour changer quelque chose dans son sens » c'est-à-dire le sens du mot auquel il est ajouté, qui est un élément définitoire, c'est-à-dire un caractère ou un élément spacifique, qui devrait en principe suivre directement l'élément générique. Mais la surcharge la plus lourde est à notre avis c'est tout ce qui suit, c'est-à-dire l'énumération de tous les types d'adverbes. De ce fait, en une seule leçon, l'apprenant

[1] Par exemple un locuteur de la région de Bouandas, dans la wilaya de setif, dit [atrut] mais pas [attruheḍ].

doit maitriser la notion de *l'adverbe* dans la langue amazighe dans tous ses détails : *les adverbes de lieu, les adverbes de temps, les adverbes d'état* et *les adverbes de quantité*. Là aussi, il sera plus bénéfique de proposrer chaque leçon à part. Là aussi les non amazighphone, voir les non kabylophones, aurons du mal à assimiler, et surtout à retenir ce flux d'informations.

9. Autres constats

9.1. De la mise en page

La mise ne page des définitions-explications est très différente de celle des dictionnaires. Les textes définioires sont mis dans un encadré, ou une rubrique, intitluée Ad cfuɣ (« Je retiens »). Le texte est facilement reconnaissable et repérable par l'aprenant.

9.2. De l'usage de la ponctuation

Les signes de ponctuation remplissent une fonction métalinguistique, et de ce fait ils sont considérés comme un métalangage, (Rey-Debove, 1978). Sur ce point, en plus des signes les plus utilisés dans les textes courants, nous constatons la présence des numéros et des puces dans les textes des définitions-explications des manuels étudiés. Généralement, cette technique est propre aux textes ou discours procéduraux. Par exemple, la définition-explication du concept *isem* « nom » qui est intitulée Isem : asbadu n wanawen (1/1AM) comporte des numéros de 1 à 3. Il y a celles dans lesquelles on trouve l'emploie des puces ou des tirets. (*Cf.* le corpus en annexes).

9.3. De l'usage des puces et des numéraux

Nous avons remarqué au tout début qu'il y a utilisation de la numérotation, c'est ce qu'on trouve généralement dans les textes procéduraux (Woodly, 2000). Ce cas peut être illustré par l'exemple suivant :

> **Isem : asbadu n wanawen (1/1AM) :**
>
> 1. Isem, d awal ; yemmal amdan (tameṭṭut, argaz…) neɣ aɣersiw (iwtal, tafunast…), neɣ taɣawsa (tuga, abrid, adlis…) neɣ amḍan (yiwen, sin…) neɣ tigawt (tuffɣa, tikli…)
>
> 2. Llan yismawen **imugna**, llan yismawen **imaẓlayen**, wigi mmalen isem n yiwen n umdan (Masensen, Mɛemri, Ɛebban, Ben Mhidi, Meɛtub…) neɣ yiwet n tmurt (Tizi-Uzzu, Bgayet, Wehran, Qsenṭina, Marikan…), asekkil-nsen amezwaru d ameqqran.
>
> 3. Llan daɣ yismawen yemmalen ayen yezmer umdan ad t-iwali neɣ ad t-yennal, qqaren-as ismawen **ikmamen** ; llan wid yemmalen ayen yettilin kan kan deg tedmi (lbal) n umdan (tilelli, asirem, tayri…) qqaren-asen ismawen **imadwanen**.

En plus de la forme, ce qui est remarquable dans cette définition-explication c'est le manque d'explication concernant la différence entre *ismawen imugna* « *les noms ordinnaires*

» et *ismawen imaẓlayen* « *les noms propres* ». Toujours en ce qui concerne le plan de la forme, il est à noter qu'il y a l'utilisation des parenthèses, utilisation de la numérotation et des parenthèses, utilisation des noms propres comme exemples pour l'illustration et l'utilisation des caractères gras. L'utilisation des puces, c'est aussi comme dans un texte ou un discours procédural, remplacent les numéros. Selon Rey-Debove (1978), c'est aussi une forme du métalangage, comme l'illustre l'exemple qui suit :

Asemgired gar « e » d « a » deg tira (3/1AM) :

Asekkil « e » ttarun yis-s tiɣri tilemt [e] ; tiɣri-a, ur yerkid ara ususru-ines. Mi ara d-tezg d tama n kra n tergalin am [ɛ], [ɣ], [ṛ], [ẓ]…yettuɣal d [a] deg ususru, maca deg tira ad yeqqim d « e ». Ayen ?

- **Tamezwarut** : limer d [a] tili ur yettbeddil ara amkan, deg ususru, mi ara yernu uwṣil ɣer yisem-nni ideg yella, d amedya : leɛmer-is, yettuɣal deg ususru [lɣemr-is].
- **Tis snat** : deg usefti n umyag akka am « ruḥ », ma yella « a » deg wudem amezwaru ilaq ad yili ula akked wudmawen akk niḍen : d amedya deg umyag « wali » yella « a » deg « walaɣ » am wakken yella deg « iwala », « twala », « nwala »…ma deg umyag « ruḥ », ɣas ad as-terreḍ « a » i wudem amezwaru, d wudmawen niḍen ulac « a » : iruḥ, truḥ, nruḥ. G.M. Kra n medden, ttarun « a » deg umkan n « e » ɣas ulac asekkil ara as-ibeddlen asusru : Md : ddarya, deg umur n dderya, …

Dans cette définition-explication nous pouvons penser au discours procédural du fait qu'il y a énumération de comment procéder pour faire la différence entre la voyelle **e** et la voyelle **a**. Ces puces jouent le rôle de connecteurs, elles aident le lecteur à suivre la cohésion du texte. Dans ce cas, il y a possibilité de supprimer les mots qui jouent ce rôle, c'est-à-dire les connecteurs logiques, ici tamezwarut « premièrement » et tis snat « deuxièmement » sans affecter la cohésion du texte.

Il y a des cas où il y a cohésion mais sans connecteurs (lexicaux ou numérique), c'est une relation rhétorique, c'est ce qu'on appel la RST, (Woodly, 2001). Ce cas peut être illustré par la définition-explication suivante :

Tawsit n yisem (4/1AM) :

Isem, d awal. Yemmal amdan neɣ aɣersiw neɣ taɣawsa. ɣur-s snat n tewsatin : amalay : uccen : unti : tuccent. Yettuɣal yisem amalay d unti s tmerna n « t » di tazwara d taggara n yisem : amɣar, tamɣart. acu kan llan yismawen untiyen ur nettfakka ara s « t » di taggara : tili, tiddi, tama… Llan yismawen imalayen ur nesɛi ara unti : akal, ayla, lbir, seksu, fad… Llan yismawen untiyen ur nesɛi ara amalay : tala, tikkelt, tayri, tamemt… Llan kra n yismawen imalayen mi ara yuɣalen d untiyen tettbeddil talɣa-nsen : azger-tafunast… ; argaz-tameṭṭut ; izem-tasedda. G.M : ur yelli ara wunti ittfakkan s « u ».

La définition-explication ci-dessus cite les différents « types » de noms sans utiliser ni numéros, ni puces, ni traits. Il y a passage d'un type à l'autre sans rupture et ce grâce à ce qu'on appel une relation rhétorique (RST). D'ailleurs, c'est ce qui fait de ces définitions-explications

des textes plus ou mois complets et cohérents. Ce qui peut faire un autre objet d'étude. Dans le présent travail nous nous limitons seulement à ces remarques très sommaires.

9.4. Les erreurs d'orthographe

Dans notre corpus nous avons trouvé des définitions-explications qui comportent des erreurs d'orthographe, allant de ce que nous pouvons considérer comme des fautes de frape, comme l'omission d'une lettre par exemple, jusqu'aux erreurs d'orthographe proprement dites. Voyons les exemples suivants :

Exemple 1 :

> **Amḍan n yisem** : Isem, deg tmaziɣt yesɛa sin yimḍanen : asuf (axxam), asget (ixxamen) (« Le nombre du nom : Le nom, en tamazight a deux nombres : le singulier (axxam « maison »), le pluriel (ixxamen « maisons »). (5/5AP)

Exemple 2 :

> **Addad n yisem** : Isem ila sin n waddaden : ilelli (afellaḥ) d umaruz (ufellaḥ) (« L'état du nom : Le nom a deux états : l'état libre (afellaḥ) et l'état d'annexion (ufellaḥ) (« paysan ») (8/5AP)

Dans le deuxième exemple, nous constatons qu'après le nom de nombre sin (« deux ») il y a le morphème n qui est une préposition qui intègre le complément du nom. Par contre, dans le premier exemple cette préposition est ommise.

9.5. Exemple de définitions-explications satisfaisantes[1]

Même si un grand nombre de définitions-explications sont critiquables, nous constatons toutefois qu'il y a certaines que nous pouvons qualifier de définitions satisfaisantes. Si nous prenons par exemple la définition-explication de la leçon intitulée Imesli ussid (16/1AS), bien nous pouvons la considérer plutôt comme explication qu'une définition dans le sens où elle explique comment le premier son du mot soit tendu. C'est-à-dire, elle ne définie pas le concept de *imesli ussid* (« *le son tendu* »). Cependant, elle est bien rédigée, elle est claire et précise. Pour la pratique de l'orthographe, cette explication est très utile, peut être mieux, que la définition du concept de la tension.

> **Imesli ussid (16/1AS) :**
>
> Itessed yimesli amezwaru n yisem anadaf d-yekkan seg taɛrabt mi ara tili tergalt-a d yiwet seg tergalin iwimi qqaren isekkilen n yiṭij : c, d, ḍ, n, r, s, t, ṭ, z. Md. : *ccer, ddwa, nnɛac, rreman, sser, ttarix, ṭṭmeɛ, zzman, atg.*

[1] Nous reprenons ici la terminologie de Vézina (2009).

Même la définition-explication de la leçon qui la suit dans la même activité, en l'occurrence Tirawalt, intitulée elle aussi Imesli ussid (19/1AS), peut être considérée comme satisfaisante du fait qu'elle est claire, concise et précise.

Imesli ussid (19/1AS) :

Nettaru imesli ussid deg wawal ma tezga-d tergalt gar yilem « e » d yilem « e » neɣ gar yilem « e » d yiwet seg teɣra « a, i, u ». md. *azekka, azemmur, iḍebber, igenni.*

Cette définition-explication nous enseigne avec précision où il faut mettre le son tendu dans l'orthographe de la langue amazighe : « […] entre la voyelle vide « *e* » et la voyelle vide « *e* » ou entre la voyelle vide « *e* » et l'une de ces voyelles « *a*, *i*, *u* ». […] ». Cependant, il faut noter que le son [*e*] lui-même pose problème du fait qu'il est difficile à reconnaitre dans la prononciation et il est souvent confondu avec le son [*a*] par les locuteurs de certaines régions, du moins kabylophones. De ce fait, nous pouvons dire que l'orthographe de tamazight, bien qu'elle est très facile par rapport à celle de l'arabe et celle du français, dans certains cas, elle est intimement liée à la prononciation. Ainsi, des leçons de phonétique, c'est-à-dire de l'écoute, peuvent apporter des solutions à ce problème comme on le fait dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères notamment dans les cours d'anglais. Ce sont des leçons d'écoute ou de l'orale où des laboratoires multimédias sont mis à la disposition des enseignants et des apprenants.

Conclusion

L'étude de la forme nous a permis de constater que dans la grande partie des définitions-explication, le défini est présent et avec le générique ils constituent une seule phrase. De ce fait, le générique est séparé du reste de la définition-explication. Le mot awal (« mot ») est employé comme générique dans les leçons sur les parties du discours comme par exemple isem (« le nom »), amyag (« le verbe »), … (*cf*. par exemple 2.1 et 2.2.). Il est aussi important de signaler que certaines caractéristiques qui concernent la forme, notamment quand il s'agit de problèmes, affectent le fond des ces définitions-explications. Nous citons par exemple l'utilisation des termes scientifiques, qui en principe expriment des concepts, pour expliquer d'autres concepts. Ce procédé n'est pas souhaité, voire n'est pas accepté, que si ces concepts sont déjà travaillés dans les leçons précédentes ou s'ils sont expliqués dans la définition-explication dans laquelle sont employés, (*cf*. 3.1.). Comme nous avons constaté qu'en plus du mot awal (« mot ») qui est utilisé comme générique, le mot amyag (« verbe ») et le mot isem (« nom ») sont aussi utilisés dans le cycle moyen, (*cf*. 2.4. et 2.5.). Nous pensons qu'à ce niveau, en l'occurrence le cycle moyen, cela peut ne pas poser de problème puisque ces deux concepts sont déjà vus au cycle

primaire. Toutefois, nous avons trouvé que, dans la leçon intitulé Tafyirt (1/1AS), la définition-explication du concept de *phrase* est dépourvue de l'élément générique, (*cf.* 2.6.).

Nous avons constaté qu'il y a des endroits où l'information la plus importante n'est pas donnée au début de la définition-explication. Par exemple, dans la leçon intitulée Asemmad usrid (7/2AM), l'information sur le fait que le *complément direct* est un *nom* à *l'état libre* n'est pas donnée au début. Et même là où elle se trouve, elle n'est pas explicite, (*cf.* 3.3.).

Il est très apparent que les définitions-explication du cycle moyen sont plus longues que celles des deux autres cycles. Les définitions-explications courtes sont généralement celles qui ne contiennent pas d'exemples, (*cf.* 4.2) ; et les plus longue sont celles, en plus du fait qu'elles contiennent des exemples, elles traitent un concept dans sa totalité. Concernat ce dernier point, il y des cas où même le titre est formulé au pluriel comme dans la leçon intitulé Imeskanen (16/2AM), (*cf.* 4.3.).

Il y a aussi d'autres cas où la forme influence le contenu comme la surcharge des définitions-explications qui implique la présence d'informations qui ne sont pas nécessaires à la connaissance du concept en question, (*cf.* 5.). Dans certaines situations, le concept proposé dans une leçon nécessite un rappel des connaissances qui sont déjà vues avant. Cependant, si on le fait dans la définition-explication elle-même cela peut causer la surcharge de cette dernière comme dans la leçon intitulée Isemmaden s tenzeɣt (13/2AM), (*cf.* 5.6.). Nous pensons que si cela est jugé comme une nécessité, le rappel doit se faire au cours de la leçon pour permettre à l'apprenant de retenir facilement le contenu de la définition-explication puisqu'elle sera courte et ne contenir que les informations essentielles. Nous avons trouvé, dans certains endroits, la présence de deux définitions-explication pour un seul concept comme dans la leçon intitulée Amyag (6/4AP), où le concept de *verbe* est défini d'abord par son sens, puis par sa forme, (*cf.* 5.1.).

Dans certains cas, nous avons remarqué que nous ne pouvons pas parler ni de définition ni d'explication mais de la procédure à suivre pour faire quelque chose malgré que les titres des leçons proposent des concepts. Par exemple, la leçon intitulée Amḍan n yisem (7/1AM), nous explique comment *le genre du nom* est formé, et de ce fait, implicitement, la procédure que l'apprenant doit suivre pour le former, (*cf.* 6.2.). Il y a même des définitions-explications qui expriment un ordre, c'est-à-dire ce il faut faire, comme dans la leçon Tamsertit : ad + « d » n tnila (18/3AM) qui explique que quand ces deux sons, le [d] de la particule de l'aoriste ad et le

[d] particule de direction, se rencontrent, le premier n'est pas prononcé mais il faut l'écrire, (*cf.* 6.5).

La grande partie des définitions-explications contiennent des exemples sauf les leçons qui ne l'exigent pas vraiment, (*cf.* 7.1.). Mais dans certains cas, notamment dans les leçons qui traitent plusieurs « maniferstation » d'un phénomène, comme par exemple l'assimilation, il manque des exemples pour certains cas, (*cf.* 7.2.). Néanmoins, dans certaines leçons où les exemples sont absents, il y a rappel des exemples travaillés au cours de la leçon, (*cf.* 7.3.).

Nous avons constaté que certains problèmes dans les définitions-explications sont dus, à notre avis, aux problèmes des intitulés des leçons, (*cf.* 8.1.). Par exemple, en troisième et quatrième année moyenne, nous avons remarqué que les leçons, ce qui est apparent au niveau des titres déjà, sont complexes et trop chargées ce qui implique qu'elles sont très difficile à comprendre et à assimiler comme Talɣa d twuri n waddad n yisem (1/3AM), Timeẓra n umyag (2/3AM), Tizelɣiwin n tnila (3/3AM) et Addad n yisem : talɣa n twuri (1/4AM). Dès lors, ce sont ces intitulés qui exigent des définitions-explications longue et chargées d'informations, (*cf.* 8.1.2.). Il faut reconnaitre que c'est très difficile, voir impossible, qu'un apprenant puisse les retenir, sauf qu'il les apprenne par cœur. Nous avons aussi constaté que certaines définitions-explication se terminent par les trois points de suspension, comme certains titres d'ailleurs, ce qui signifie que cette définition n'est pas complète et ne trace pas les limites du concept de façon claire, (*cf.* 8.1.4.). Certaines leçons proposent de traiter un phénomène dû à plusieurs facteurs, comme dans Imesli [tt] akked tira-ines (3/2AM). Nous savons que ce son, [tt] en l'occurrence, est produit par plusieurs facteurs : la tension du son [s], l'assimilation entre le son [d] et le son [t], à la fin de certains noms comme dans le mot tabrat (« une lettre »), la rencontre de la particule de l'aoriste ad et de l'indice de personne t, (*cf.* 8.1.7.).

Un phénomène, que nous pouvons qualifier de spécifique à ces définitions-explications, et que nous ne trouvons pas dans les définitions des dictionnaires, est la présence des caractères spéciaux comme les puces, les tirets et les numéros. Ce qui signifie que les définitions-explications des manuels donnent beaucoup, pour ne pas dire trop, de détails que celles qui se trouvent dans les dictionnaires de langue, générale ou spécialisée, (*cf.* 8.4.). De ce fait, les définitions des manuels scolaires sont à rapprocher des définitions, dites encyclopédiques, qu'on trouve dans les dictionnaires encyclopédiques et dans les banques de données teminologiques à tendance encyclopédique.

Dans le corpus que nous avons soumi à l'étude, nous avons remarqué que certaines définitions-explications présentent en même temps des problèmes de *forme* et des problèmes du *contenu*. Autrement dit, les problèmes de forme affectent ces textes sur le plan de leur contenu. Mais pour des contgraintes d'ordre méthodologiques, le chapitre suivant sera consacré au contenu seulement.

CHAPITRE II

ÉTUDE DU CONTENU DES DÉFINITIONS-EXPLICATIONS

Introduction

Dans le deuxième chapitre intitulé *étude du contenu des définitions-explications* il sera question du fond de ces définitions. Puisqu'il s'agit en principe de définir des concepts, de la grammaire en l'occurrence, nous allons voir dans un premier temps si la définition-explication porte vraiment sur le concept ou sur le terme qui le désigne, nous allons voir aussi si toutes les informations apportées par la définition portent sur le concept objet de la leçon ou sur autre chose, ce qui implique la présence d'informations non utiles à la compréhension du concept. Il sera également question du statut des constituants des définitions-explications, si les mots utilisés pour définir ne posent pas de problème, et quels sont les mots qui posent problème. Toutefois, il faut reconnaitre que quelques problèmes peuvent être la conséquence d'autres problèmes, c'est-à-dire les concepts eux-mêmes peuvent constituer la source de problème pour la définition. Il sera ensuite question des problèmes directement reliés à la définition-explication comme l'ambigüité, la présence d'informations superfétatoires et/ou le manque d'informations pertinentes, l'absence de la généralisation. Avant de finir, nous allons voir la relation entre la définition-explication et l'exemple. Enfin, nous allons clôturer ce chapitre par d'autres constats, qui ne constituent pas une tendance générale dans notre corpus, mais qui ne sont pas sans importance.

1. Du défini

1.1. Le défini : terme/concept

La littérature relative à la définition dans le domaine de la terminologie nous enseigne que le contenu, ou plutôt le fond de la définition doit être le concept désigné par le terme et non pas le terme lui-même. Comme c'est le cas dans la définition-explication du concept *awal* (« *le mot* ») :

> **Awal (2/4AP) :**
>
> […]. Awal, d tagrumma n yimesla yesɛan anamek. Md. nekk, ussan, Furulu,… d awalen.

Mais dans notre corpus il y a des définitions-explications qui n'ont pas pour fond le concept, comme le montre l'exemple suivant de la leçon intitulée Tawsit n yisem (2/5AP) :

> **Tawsit n yisem (2/5AP) :**
>
> Isem, d awal. Yemmal taɣawsa neɣ amdan neɣ aɣersiw neɣ imɣi. Ɣur-s snat n tewsatin : **Amalay :** amɣar, aqabac, amcic, afeqqus. **Unti :** tamɣart, taqabact, tamcict, tafeqqust. Yettuɣal yisem amalay d unti s tmerna n **« t »** deg tazwara akked taggara n wawal. Amɣar/tamɣart, ilef/tileft, aqerruy/taqerruyt. Kra n yismawen, sɛan kan yiwet n tewsit : aɣrum, tiziri, tudert, lbir, iṭij, …

Dans ce deuxième exemple nous constatons que la définitions-explication ne dit rien sur le concept désigné, *tawsit n yisem* (« *le genre du nom* ») en l'occurrence, qui est l'une des modalités du nom amazigh. La première phrase parle plutôt du concept *isem* (« *le nom* »), en fait elle annonce l'élément générique *awal* (« *le mot* ») auquel le mot *isem* (« *le nom* ») est rattaché. Ce qu'il y a dans la deuxième phrase ne concerne pas le concept de *modalité* mais celui du *nom*. Quant au concept du *genre*, elle nous dit tout simplement que le nom possède deux genres, *le masculin* et *le féminin*, en donnant des exemples pour chaque cas. En principe, cette définition-explication doit nous enseigner que *le genre du nom* est une, ou plutôt l'une, des modalités du nom amazigh. En suite, il est souhaitable d'annoncer les caractères, ou les éléments spécifiques, qui vont différencier cette modalité des autres modalités, en l'occurrence *l'état* et *le nombre*.

1.2. Lorsque la définition-explication parle d'autre chose que le concept désigné

La définition-explication de la leçon Urmir ibaw (20/2AM) va porter normalement sur le concept de *urmir ibaw* (« *l'aoriste négatif* ») » qui est désigné dans le titre.

Urmir ibaw (20/2AM) :

Di talɣa tilawt yella wurmir aḥerfi, yella wurmir ussid, ma di talɣa tibawt yella wurmir ussid ibaw. Ad waliɣ / ur ttwaliɣ ara. Ttwaliɣ /ur ttwaliɣ ara.

Cependant, le texte commence par la mention du concept de *urmir aḥerfi* (« *l'aoriste simple* ») et celui de *urmir ussid* (« *l'aoriste intensif* ») en ce qui concerne la forme affirmative. Puis, au lieu de parler de *urmir ibaw* (« l'aoriste négatif») tel qu'il est désigné dans le titre de la leçon, le texte parle plutôt de *urmir ussid ibaw* (« *l'aoriste intensif négatif* ») qu'on illustre avec un exemple : *ur ttwaliɣ ara*[1].

1.3. Présence d'informations non utiles à la connaissance du concept

Dans certains cas, la définition-explication commence par une information ou des informations qui n'on aucune relation avec le concept qui, normalement, doit faire l'objet de discusion comme le montre l'exemple ci-dessous qui est la définition-explication de la leçon intitulée Afeggag d umatar udmawan (8/4AP).

Afeggag d umatar udmawan (8/4AP) :

[1] En kabyle, du moins, la forme de l'aoriste intensif négatif ur keččmeɣ ara est identique à celle de l'aoriste intensif positif keččmeɣ, et pour l'aoriste négatif on utilise l'aoriste intensif négatif, ex. ur keččmeɣ ara (aoriste négatif) = ur keččmeɣ ara (aoriste intensif négatif), (*cf.* Nait-Zerrad, 1995 : 89).

> Amyag, d awal. Yemmal tigawt neɣ taɣara. - Mi yefti umyag, ttilin deg-s sin n yimuren : afeggag d umatar. - Ayen i d-yemmalen win ixedmen tigawt : d ayen iwumi qqaren amatar udmawan. - Ayen id-yeqqimen, mi nekkes amatar, qqaren-as afeggag. Md : - uliɣ « ɣ » d amatar udmawan ; uli : d afeggag. -Tuliḍ « t…ḍ » d amatar udmawan ; uli d afeggag. - Yuli « y »…d amatar udmawan.

Ici, la définition-explication qui doit concerner les concepts : *le radical* et *l'indice de personne* est entamée par des informations sur le verbe, c'est-à-dire par une définition du concept *amyag* (« *verbe* »).

> « Amyag, d awal. Yemmal tigawt neɣ taɣara. » (« Le verbe, est un mot. Il désigne une action ou un état. »)

En fait, dans ce cas, il est difficile, voire impossible, d'appliquer les règles et les principes de la définition parce qu'on n'a pas un seul concept qui est désigné. C'est-à-dire, puisque l'intitulé de la leçon est constitué de deux concepts, *le radical* et *l'indice de personne*, c'est ce fait même qui exige que la définition-explication porte sur ces deux concepts à la fois. Ceci est un bon exemple qui illustre bien le fait que *les concepts scolaires* sont différents des *concepts scientifiques*, et même des *concepts quotidiens*, à partir desquels ils sont construits parce qu'on voie ici deux concepts jumelés qui sont à l'origine séparés, bien qu'ils entretiennent une relation importante et très étroite, parce qu'un verbe conjugué est toujours constitué d'un *indice de personne* et d'un *radical du verbe*.

Un autre point, qui est à notre avis important à signaler, est le fait qu'ici en quatrième année primaire, première année de l'enseignement-apprentissage de la langue amazighe, les rédacteurs de cette définition-explication ont bien pensé à présenter « l'ensemble » *indice de personne* et *radical* comme tout simplement un *verbe conjugué*. Or, la littérature scientifique relative aux études sur la langue, notamment l'approche fonctionnaliste, nous enseigne que ces deux éléments rassemblés constituent à eux seuls ce qu'on appelle *la phrase de base* ou *l'énoncé verbal minimum*, (Nait-Zerrad, 1995 et 1996). Le fait de le présenter ainsi dans cette leçon, traduit le souci d'éviter d'entrer dans les types de phrases. Nous sommes donc en face d'une transposition didactique qui est une adaptation du savoir savant pour l'apprenant d'un certain niveau au détriment de son contenu scientifique.

2. Statut des composants de la définition

Il sera question dans ce point de voir si les composants de la définition-explication, l'élément générique et les éléments spécifiques, appartiennent au *lexique métalinguistique* ou au *lexique mondain*, c'est-à-dire le lexique de la langue courante.

2.1. Statut de l'élément générique

Il s'agit de voir s'il y a utilisation du métalangage linguistique comme élément générique. Comme le définit est un concept de la grammaire, l'utilisation le l'élément générique doit, en principe, être un terme métalinguistique. Ainsi, il est considéré comme un vrai incluant tout élément générique appartenant au métalangage de la linguistique en générale et de la grammaire en particulier. Par conséquent, tout élément générique appartenant au langage mondain est un faux incluant.

Dans notre corpus, il est aisément constatable que le mot awal (« le mot ») est utilisé comme élément générique dans les définitions-explications des parties du discours comme isem (« le nom »), amyag (« le verbe »), amqim (« le pronom »),… Les concepteurs des manuels sont conscients que le terme *parties du discours*, qui est un terme trop technique, ne peut pas être utilisé dans cette situation. Ils ont opté donc pour un faux-incluant, qui est un mot du langage courant, pour permettre à l'apprenant de comprendre. En plus ce concept, en l'occurrence awal, est déjà défini dans la première leçon de l'activité de Tjerrumt dans la quatrième année primaire. Nous constatons aussi que ce générique est employé comme genre éloigné là où il est possible d'employer le genre prochain comme dans la leçon de Asemmad usrid (7/2AM) :

> **Asemmad usrid (7/2AM) :**
>
> Asemmad usrid d awal yesmaden anamek n umyag. Itteqqen srid ɣer umyag, ulac tanzeɣt garasen. Isem di twuri n usemmad usrid yettili deg waddad ilelli. Asemmad usrid yezmer ad yili d isem neɣ d asenfal n yisem (amqimawsil n umyag). Akken ad d-naf asemmad usrid, ad d-nefk asestan s yimattaren « anwa ?) neɣ « acu ? »

Nous avons remarqué que pour définir le concept de *asemmad usrid* (« *le complément directe* »), il y a utilisation du mot awal (« mot ») comme générique. Or, nous pouvons utiliser le mot isem (« nom ») parce que le complément est un nom qui peut être remplacé par un pronom, et de ce fait le mot amqim (« le complément ») peut remplir lui aussi la fonction du complément, direct ou indirect. Cette information est donnée au milieu de la définition-explication :

> « Asemmad usrid yezmer ad yili d isem neɣ d asenfal n yisem (amqimawsil n umyag) » (« Le complément direct peut être un nom ou un « substitut » du nom (pronom affixe du verbe) »).

Là aussi, c'est le lexique mondain qui est privilégié et non pas le lexique métalinguistique. Par ailleurs, dans le même manuel, dans la leçon intitulée Asemmad arusrid

(10/2AM), c'est le mot isem (« le nom ») qui est utilisé pour définir le concept du *complément indirect* :

> « […]. Asemmad arusrid d isem deg waddad amaruz, […]. » (« Le complément indirecte est un nom en état d'annexion, […] ».

Il y a des cas où il n'est pas possible d'utiliser le mot awal comme générique comme dans le cas de la leçon intitulée Amaɣun n wurmir aḥerfi (11/3AM) :

> « Amaɣun, d amyag mi ara yili s talɣa-nni ur nettbeddil ara. […] » (« Le participe, c'est un verbe quand il porte la forme qui ne change pas. […] »).

Dans ce cas, le mot amyag (« le verbe ») qui est un mot métalinguistique, est déjà défini dans les leçons précédentes. Il est utilisé ici comme élément générique pour définir un autre mot métalinguistique qui est amaɣun (« le participe »). Dans ce cas, il est difficile, voire impossible, d'employer le mot awal comme générique pour définir le concept de amaɣun (« participe »), parce que si on dit que *le participe est un mot qui ne change pas*, l'apprenant va le confondre avec les autres mots qui sont définis de cette manière comme par exemple dans les leçons suivantes : Amernu (14/5AP) qui porte sur le concept *amernu* (« *l'adverbe* »), Imerna (4/2AM) qui elle aussi porte sur le concept *amernu* (« *l'adverbe* ») et Tinzaɣ (23/5AP) qui porte le concept *tanzeɣt* (« *la prépositions* »).

2.2. Statut des éléments spécifiques

Il s'agit de voir s'il y a usage du métalangage linguistique comme éléments spécifiques. Là aussi, l'utilisation de termes relatifs au domaine de la linguistique et de la grammaire témoigne de la qualité des définitions de manière générale. Toutefois, il ne faut pas non plus oublier le principe d'adaptation de la définition au public cible. Nous pensons que l'utilisation de termes linguistiques et grammaticaux dans les définitions-explication sont différents d'un cycle au l'autre. Moins ou absente au cycle primaire, moyenne au cycle moyen et plus élevée au lycée. La définition-explication de la leçon intitulée Imqimen ilelliyen (4/4AP), est un exemple parfait où les mots utilisés appartiennent à la langue courante :

> **Imqimen ilelliyen (4/4AP) :**
>
> Amqim ilelli, d awal. Semrasen-t medden akken ur d-ttalsen ara i wawal ay smersen yakan. […].

Toutefois, même à ce niveau, nous constatons l'utilisation du lexique métalinguistique comme dans la définition-explication de la leçon intitulée Amyag (6/4AP) :

> **Amyag (6/4AP) :**

Amyag, d awal. Yemmal-d taɣara (amek imugg kra) neɣ tigawt (ayen yexdem walbeɛḍ). Amyag, ifetti almend n wudmawen (tettbeddil talɣa-s yal mi ara ibeddel win ixedmen tigawt : lsiɣ, telsiḍ, yelsa…)

Les mots métalinguistiques, appartenant au lexique spécialisé de la linguistique sont : taɣara (« l'état/la qualité »), tigawt (« l'action »), ifetti (« se conjugue ») et udmawen (« les personnes [grammaticales] »). Mais, étant conscients de la difficulté que peuvent rencontrer les apprenant dans la comprehension de ces mots, les rédacteurs de la définition-explication les ont expliqués en utilisant des phrases mises entre parenthèses. Bien que cette méthode est maintenue de manière générale dans le palier moyen, nous pouvons trouver des définitions-explications qui utilisent un lexique appartenant à la description grammaticale comme le montre l'exemple suivant dans la leçon intitulée Izri (5/2AM) :

Izri (5/2AM) :

Izri d timeẓri n umyag. Tigawt i d-yemmal yizri teḍra, tsellek.

Il y a ici l'utilisation du mot timeẓri (« l'aspect ») qui est un mot métalinguistique appartenant au lexique spécialisé. Ce même concept est défini d'une autre manière dans le manuel de la première année moyenne dans la leçon intitulée Izri (11/1AM) :

Izri (11/1AM) :

Izri n umyag yemmal-d tigawt yeḍran, dayen temda, tfukk. […].

Dans ce cas, la définition-explication n'utilise pas de mots du langage spécialisé. Elle ne dit pas que *le prétérit* est un *aspect*, mais elle dit d'une manière claire qu'il exprime une action « réalisé, accomplie, terminée. ». Quant au palier secondaire, nous avons constaté la présence de définitions-explications qui utilisent sans hésitation un lexique spécialisé, comme dans la leçon intitulé Tizdit (6/1AS) :

Tizdit (6/1AS) :

Tizdit tetteqqen amqim awsil, arbib ameskan, tazelɣa n tnila ɣer wawalen-nniḍen.

Dans cette définition-explication nous constatons, premièrement, que le concept objet de la leçon qui est *tizdit* (« *le trait d'union* ») n'est pas défini. A ce niveau nous pouvons supposer que l'apprenant connait déjà ce concept. Ce qui est donné ici c'est sa fonction : le trait d'union rattache, ou rassemble, deux éléments. Deuxièmement, nous constatons la présence d'un lexique spécialisé : amqim awsil (« le pronom affixe »), arbib ameskan (« l'adjectif démonstratif ») et tazelɣa n tnila (« la particule de direction »). Ces mots son des concepts qui

sont déjà travaillés dans les niveaux précédents. Nous supposons donc que l'apprenant les connait et les maitrises. Et c'est l'emploie de ce lexique qui fait que les définitions-explications dans ce palier sont courtes. Même dans l'activité Tirawalt, où les leçons sont plus techniques, nous avons remarqué que les définitions-explications contiennent un lexique métalinguistique comme il est montré dans l'exemple qui suit de la leçon intitulée Tamsertit d-t (9/1AS) :

Tamsertit d-t (9/1AS) :

Isem unti yebdan s « t » yessertay tazelɣa n tilawt d tesɣunt n tuqqna « d ». Md. : D tiẓgi/[ttiẓgi]. Axxam d texxamt/axxam [ttexxamt]

Là aussi, il est remarquable que le lexique technique est employé sans modération : isem unti (« le nom féminin »), tazelɣa n tilawt (« la particule de la réalité ») et tasɣunt n tuqqna (« la conjonction de coordination »).

2.3. Le métalangage des définitions-explications

En fait, en ce qui concerne notre corpus, nous parlons plutôt de métamétalangage qui est un langage de troisième niveau, (*cf*. Première partie, chapitre I). Selon les deux points précédents (2.1. et 2.2.), nous pouvons dire que dans les définitions-explications des concepts proposés dans les trois activités, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe, il y a un mélange entre le lexique mondain, appartenant à la langue courante, et un lexique métalinguistique, appartenant au domaine de la linguistique en générale et à celui de la grammaire en particulier. Cela confirme le constat fait par Rey-Debove (1971) qui stipule que pour définir le lexique métalinguistique, on utilise le lexique métalinguistique et le lexique mondain, (*cf*. Première partie, chapitre I.).

2.4. Présence de concepts inconnus dans la définition-explication

Dans la définition-explication de la leçon intitulée Tafyirt tasemmadt tusridt (12/1AS) nous trouvons le concept de *amyag ameskar* (« le verbe actant ? ») qui est un concept qui n'existe nul part dans les paliers précédents. Cela peut constituer un obstacle à la compréhension de définition-explication.

Tafyirt tasemmadt tusridt (12/1AS) :

Tafyirt tasemmadt tusridt tettili deffir n umyag ameskar (kukru, ɣil, ggami, ini, sirem, …) tezmer ad tili s : - Umyag : *Yegguma ad yečč.* - « D » n tilawt : *Yella d amuḍin.* Tamawt : Taggara-ya, kecment-d tesɣunin « belli » akked « d akken » ; ttekkent gar umyag ameskar d tefyirt tasemmadt tusridt. Md : *Yeẓra* ***belli*** *d kečč i* ***as****-yennan ruḥ-d.*

Nous avons relevé quelques verbes de ce genre cités dans le texte comme *kukru* (hésiter », *ɣil* (« croire »), *ggami* (« refuser »), *ini* (« dire »), *ssirem* (« espérer »),… qui est

une liste non-exhaustive. La question qui se pose dans ce cas est la suivante : Comment reconnaitre ces verbes s'ils sont nombreux ? Normalement, ça doit faire l'objet d'une leçon à part avant de parler de la phrase dite complément direct où le concept de *amyag ameskar* (« *verbe opérateur* ») sera défini, comme concept, et illustré avec des exemples. Si la liste de ces verbes est limitée, il vaut mieux la donner, sinon il faut faire en sorte que la définition soit un moyen pour les reconnaitre, c'est-à-dire il faut définir le concept lui-même.

2.5. Le mot *awal* (« mot ») comme générique pose problème

Nous avons déjà remarqué que le mot awal (« le mot ») est employé comme *élément générique* dans la définition-explication des parties du discours. Toutefois, ce terme utilisé comme générique peut poser problème dans certains cas et être source d'ambigüité comme dans l'exemple suivant :

> **Amqim awsil n yisem (17/5AP) :**
>
> Amqim awsil n yisem d awal yettilin deffir yisem. Yemmal-d wi-ilan ayen d-yemmal yisem ; ameddakkel-**iw,** axxam-**nsen,** adlis-**is** *atg.* Imqimen iwsilen n yisem teddun d yisem, maca tettili gar-asen tezdit : axxam-**iw,** axxam-**ik,** axxam-**im**, axxam-**is**, axxam-**nneɣ**, axxam-**nnteɣ**, axxam-**nwen,** axxam-**nkent**, axxam-**nsen**, axxam-**nsent.** Tella talɣa taɣezzfant : -inu, -inek, -inem, -ines

Ici, la définition-explication a utilisé le terme *awal* comme définisseur initial pour le concept *amqim* (« *le pronom* »). Il ne faut pas oublier que *le pronom* en tamazight peut être constitué d'une seule lettre. Pour un apprenant de ce niveau, cinquième année primaire, une lettre est une lettre et non un mot. C'est à l'université qu'on apprend qu'une lettre peut fonctionner comme un mot, ou plutôt comme un monème[1]. C'est ce qu'on désigne, par exemple, par monème grammatical dans la linguistique fonctionnelle. Il y a toujours une possibilité de palier cette ambigüité en disant par exemple : *amqim d awal neɣ d asekkil* (« le pronom est un mot ou une lettre »), du moins à ce niveau où l'apprenant a vraiment besoin de faire la différence entre une *lettre* et un *mot*.

3. Problèmes relatifs au concept lui-même

3.1. Le concept proposé n'est pas l'objet de la définition-explication

Dans ce cas le problème qui ne concerne pas la définition-explication mais le concept lui-même parce qu'il y a une fause dénomination du concept. Par exemple, dans la leçon intitulée Urmir

[1] Je pense à la différence entre un phonème, qui n'a qu'une forme, et au monème qui a une forme et un sens. Selon cette logique, un pronom, même s'il est constitué d'une seule lettre, est considéré comme un monème grammatical, par oppsition au monème lexical. (cf. Marninet, Eléments de linguistique générale).

s « ad » (14/4AP) nous constatons que le concept désigné c'est *urmir s « ad »* (« *l'aoriste en « ad » »)* mais il se trouve que la définition-explication parle d'un autre concept qui est *urmir aḥerfi s « ad »* (« *l'aoriste simple en « ad »* »).

Urmir s « ad » (14/4AP) :

Urmir aḥerfi s « ad », yemmal tigawt ur teḍri neɣ ahat ad teḍru. Md. Ad leɛben, ad qqimen.

Dans ce cas, nous pouvons parler d'une fausse désignation ou nomination. Le terme, en forme d'une paraphrase, *urmir aḥerfi s « ad »,* ne désigne aucun concept en grammaire amazighe[1]. A moins qu'il s'agisse d'une précision pour simplifier les choses puisqu'il s'agit du niveau primaire. Ce qui rentrera en fait dans ce qu'on appelle la didactisation des savoirs, une opération qui est généralement désignée par le concept de *transposition didactique*.

3.2. Mélange de concepts

Dans la définition-explication de la leçon intitulée Ajerrid n tuqqna : amqim awsil n yisem : amqim awsil n tenzeɣt (15/2AM) nous trouvons un mélange de trois concepts : *ajerrid n tuqqna* (« *le trait d'union* »), *amqim awsil n yisem* (« *le pronom affixe du nom* ») et *amqim awsil n tenzeɣt* (« *le pronom affixe de la préposition* ») sont des concepts différents. Mais, puisque ces deux derniers sont en relation directe avec le premier, nous pensons que c'est pour cette raison que les concepteurs de ce manuel ont décidé de les rassembler dans une seule leçon. Par ailleur, nous avons comme résultat une définition-explication trop longue et trop condensée, et de ce fait, difficile, voire impossible, à retenir.

Ajerriḍ n tuqqna : *amqim awsil n yisem : amqim awsil n tenzeɣt* (15/2AM) :

Amqim awsil n yisem neɣ n tenzeɣt yessenfal isem am umqim awsil n umyag. Amqim awsil n yisem yemmal tilit (ssɛaya) : yemmal win ilan ayen akken i d-yebder yisem uɣur yurez. (Tiqucac n Ǧerǧer tiqucac-is neɣ tiqucac ines). Ad nettarra ajerriḍ n tuqqna ger yisem d yimqimen iwsilen n wasuf kan (…-iw, …-ik, …-im, …-is), acku wigi ur zmiren ara ad ilin iman-nsen di tefyirt, ma ulac isem ur ttilin ara yernu gar-asen d yisem ur yelli kra i nezmer ad t-nger. Ma d imqimen iwsilen n usget (…nneɣ, …nwen, …nkent, …nsent) ad ten-nettaru weḥḥd-sen acku zemren ad ilin mebla ma yella yisem ukkud ara duun ; am wakken daɣen i nezmer ad nerr gar-asen d yisem awalen niḍen. Amedya : axxam-agi nneɣ d ajdid. Ger tenzeɣt d umqim awsil yeqqnen ɣur-s, tewwi-d ad nettarra ajerriḍ n tuqqna ama d imqimen n wasuf ama d wid n usget. Amedya : ɣur-i, ɣur-wen, ɣur-sen.

Nous pensons que pour éviter que la leçon, et concrètement la définition-explication soit trop chargée, il est préférable de proposer chaque concept à part. Nous pouuvons enseigner *amqim awsil n yisem* (« le pronom affixe du nom ») si l'apprenant a déjà vu dans son cursus scolaire le concept du *nom* (« *isem* »). Il est de même pour *amqim awsil n tezeɣt* (« le pronom

[1] Nait-Zerrad (1996 : 55) parle de « *l'aoriste avec particule* » qui est l'équivalent de *urmir s ad*.

affixe de la préposition ») si l'apprenant a déjà vu le cocnept de *préposition* (« *tanzeɣt* »). Quant au concept de *ajerrid n tuqqna* (« *le trait d'union* »), il peut faire l'objet d'une leçon à part si, bien sûr, l'apprenant a déjà vu et acquis les connaissances de base sur *amqim awsil n yisem* (« *le pronom affixe du nom* »), *amqim awsil n umyag* (« *le pronom affixe du verbe* ») et *amqim awsil n tenzeɣt* (« *le pronom affuxe de la préposition* »). Ainsi, cette leçon sur le concept *ajerrid n tuqqna* (« *le trait d'union* ») peut constituer une seule leçon récapitulative de tous les cas où *le trait d'union* est nécessaire en orthographe de la langue amazighe.

Toutefois, ce qui est remarquable, c'est l'absence de la définition du concept du *trait d'union*. Comme nous avons constaté que les règles d'orthographe prescrites dans le manuel concernant les pronoms affixes du nom sont différentes de celles qu'on connait à l'université, (*cf*. Bouamara et *al*. 2005 et 2008, et HCA, 2012). Dans le manuel il est mentionné qu'on met un *trait d'union* entre un *nom* et ses *affixes* qui expriment le singulier (*-iw*, *-ik*, *-im*, *-is*) parce que ces derniers ne peuvent pas exister seuls dans une phrase. Or, il y a une autre forme (*inu*, *inek*, *inem*, *ines*) qui peuvent exister seuls dans une phrase mais le manuel n'en parle pas. Il y a une nette différence entre ces deux phrases :

1. *Axxam-inu* (maison-ma) = *axxam-iw* (ma maison)
2. *Axxam, inu* (maison, la mienne) la maison est à mois ≠ *axxam-iw* (ma maison).

3.3. Quand la notion est définie par la forme

Dans la leçon intitulée Talɣa n yizri (9/5AP), bien que cet intitulé nous parle de *la forme du prétérit*, la définition-explication porte uniquement sur *le prétérit* en tant qu'aspect qui exprime une action passée, accomplie ou terminée. Et sur la forme du prétérit, la seule information qui se trouve dans le texte est la suivante : « le prétérit est la forme du verbe conjugué ». Voici comment la définition-explication se présente :

> **Talɣa n yizri (9/5AP) :**
>
> **Izri**, d talɣa n umyag yeftin. Tigawt-is, tezri, temmed neɣ tfukk. Md : **Yeṭṭef**-d ugellid agḍiḍ, **yefka**-t i umcic **yečča**-t.

En lisant le titre, on s'attend à une leçon de morphologie verbale, où il sera question de donner les différentes formes, ou schèmes, des différents verbes, par exemple unilitères, bilitères, … au prétérit. En plus, le concept de *izri* (« *le prétérit* »), en tant qu'aspect, est réduit dans cette définition à la forme du verbe conjugué dans cet aspect, le prétérit en l'occurence. Or, il y a des verbes qui ne changent pas de forme entre le prétérit et l'aoriste, comme dans le verbe xdem (travailler) : yexdem (prétérit)/ ad yexdem (aoriste). Par conséquent, la forme ne

peut pas être considérée comme un caractère unique, donc essentiel, dans la définition du concept de *timeẓri* (« l'aspect ») en tamazight. C'est ce que nous trouvons aussi dans le manuel de la cinquième année primaire. Le fait de réduire le concept de *l'aspect* à *la forme du verbe* est illustré aussi par l'exemple suivant :

> **Urmir s « ad » (15/5AP) :**
>
> Urmir s « ad », d talɣa yeftin n umyag. Yemmal tigawt ur neḍri, ahat ad teḍru ɣer sdat.

Toutefois, dans ce dernier cas ce n'est pas vraiment un problème parce que l'intitulé de la leçon ne nous dit pas qu'il s'agit de *l'aspect urmir s « ad »* en tant que concept, par opposition à la forme du verbe. La définition-explication dans cette leçon porte presque sur ce qui est désigné dans l'intitulé de la leçon. Ce qui n'est pas mentionné dans l'intitulé c'est le mot talɣa (« la forme »), et pourtant s'agit bel et bien de *la forme* parce que la première phrase nous enseigne que « l'aoriste avec « ad », c'est la forme conjuguée d'un verbe. […]. »

Pour finir sur ce point, il faut avouer que les deux définitions-explications se ressemblent sur les deux plans, la forme et le contenu, mais les intitulées des leçons sont différents. À notre avis, la solution à ce problème réside dans le choix des intitulés des leçons selon les objectifs assignés à ces dernières, dans chaque niveau et dans chaque palier.

3.4. Problème des classes syntaxiques

Dans la définition-explication de la leçon intitulée Amernu (19/1AM), nous apprenons, par le biais d'un exemple inséré entre paranthèses (deffir maḍi) que le mot deffir (« derrière »), qui est connu comme préposition, est aussi un adverbe (« *amernu* »).

> **Amernu (19/1AM) :**
>
> Amernu, d awal, d armeskil. Izmer ad yernu ɣer umyag (yessen aṭas) neɣ ɣer umernu niḍen (deffir maḍi), akken ad ibeddel kra deg unamek-is. - Llan yimerna n wakud : zik, iḍelli, ass-a, aseggas-a, ilindi, tura, ass-nni… - Llan yimerna n wadeg : da, dagi, dihin, din, sya, s ufella, deffir, sdat, atg. - Llan wid n tɣara : akken, akka, tiffudemt, wakali, s tazzla, tinnegnit… - Llan wid n tesmekta : cwiṭ, aṭas, mennaw, drus, ugar, ddeqs.

Par ailleur, l'antonyme du mot deffir (« derrière ») qui est le mot sdat (« devant ») est présenté comme une préposition dans une leçon précédente dans ce manuel : (*cf.* Tinzaɣ (16/1AM)). Si le mot sdat (« devant ») est une préposition, son antonyme deffir (« derière ») est en principe, du moins pour l'apprenant, lui aussi une préposition. En fait, il ne s'agit pas

d'une erreur[1] car un mot peut appartenir à deux classes syntaxiques différentes. Mais, nous pensons que pour l'apprenant, ce n'est pas une chose évidente, et c'est dans des cas pareils que le rôle de l'enseignant en classe est primordial. Nous pensons aussi que cette leçon est trop chargée parce qu'elle parle de plusierus « classes » d'adverbes : *imerna n wakud* (« les adverbes du temps »), *imerna n wadeg* (« les adverbes de lieu »), *imerna n tyara* (« les adverbes d'état ») et *imerna n tesmekta* (« les adverbes de quantité/de mesure »). À notre avis, il est préférable d'enseigner chaque classe à part. Cette leçon, telle qu'elle est proposée ici, peut être proposée dans un niveau supérieur, en quatrième année moyenne par exemple, et elle sera considérée comme une leçon récapitulative, ou une synthèse de toutes les leçons sur le concept de l'adverbe, qu'on peut appeler « concept générique », qui englobe tous les autres concepts qui, chacun, traite une classe à part.

4. Problèmes relatifs à la définition-explication

4.1. Définition-explication ambigüe

Nous considérons la définition-explication de la leçon intitulée Uddimen n usentel amatu (15/1AS) comme ambigüe.

> **Uddimen n usentel amatu (15/1AS) :**
>
> Deg uḍris, uddim n usentel amatu yettefruri ɣef waṭas n yisental-nniḍen ; neqqar-asen uddimen. Wi ttaṭṭafen tasga n yisental n tefyar.

Nous pensons que cette ambigüité est due à une erreur dans la première phrase : uddim n usentel amatu au lieu de asentel amatu. La question qui s'impose dans ce cas est la suivante : Est-ce que c'est le thème général (*asentel amatu*[2]) qui donne des thèmes dérivés ou c'est le dérivé du thème général (*uddim n usentel amatu*) qui les donne, comme c'est ecrit dans ce texte ? Ajoutons à cela deux autres problèmes. Le premier c'est que les concepteurs n'on pas défini le concept *uddim n usentel amatu* (« *le dérivé du thème général* ») qui est l'objet de la leçon. Le deuxième problème c'est que la leçon propse d'enseigner *uddim n usentel amatu* (« le dérivé du thème générale ») sans lui enseigner *asentel amatu* (« le thème général »). En se basant sur l'intitulé de la leçon, qui est claire, nous pensons que, que c'est *le thème général* qui se conjugue ou se divise en plusieurs autres petits thèmes appelés *thèmes*

[1] « L'adverbe est un mot invariable qui modéfie principalement le sens d'un verbe ou d'un nom. Des prépositions peuvent être utilisées comme adverbes et plusieurs adverbes proviennent de noms. Certaines unités peuvent même être employées comme adverbe, nom ou préposition, comme *deffir*. » (Nait-Zerrad, 1995 : 153).

[2] Pour l'équivalent du concept asentel amatu, on hésite entre *le thème général* et *le thème principal*.

dérivés. Nous pensons que cette définition-explication doit être reformulée de la manière suivante :

> « Deg uḍris, asentel amatu yettefruri ɣef waṭas n yisental-nniḍen ; neqqar-asen uddimen » (« Dans le texte, le thème général se divise en plusieurs autres thèmes ; on les appele les dérivés »)

4.2. Problème d'expression dans la définition-explication

Une définition doit être claire et sans aucun problème d'expression qui peut rendre le texte « ambigue ». En fait, ce n'est pas vraiment de l'ambigüité proprement dite mais pensons que ce sont des choses qui peuvent susciter des questions inutiles de la part des apprenants. S'il y a d'ailleurs des questions inutiles dans le domaine de l'enseignement ! Voyons d'abord la définition-explication suivante :

> **Izri (11/1AM) :**
>
> Izri n umyag yemmal-d tigawt yeḍran, dayen temda, tfukk. Md : yečča imensi ; ibeddel tamurt ; urgaɣ targit ; temla-as abrid.

Quand nous trouvons l'expression *izri n umyag* (« *prétérit du verbe* »), il est fort possible de se poser la question sur l'existence de *izri n yisem* (« *prétérit du nom* ») par exemple. C'est la question que peut poser un apprenant curieux. Pour palier ce problème d'expression, il est souhaitable de dire par exemple : *mi ara yili umyag yessenfalay-d, neɣ yettmeslay-d ɣef tigawt yeḍran, yemdan, yekfan nessawal-as izri,* (« Quand un verbe exprime, ou parle d'une action réalisée, accomplie, achevée on l'appel prétérit »).

4.3. Contenu en plus par rapport au titre de la leçon

Le contenu en plus dans ce cas c'est ce que nous pouvons qualifier de *hors sujet*. Ce cas peut être illustré par la définition-explication suivante :

> **Amyag : talɣa taḥerfit (2/2AM) :**
>
> Di tmaziɣt, nettadder-d amyag s talɣa taḥerfit : d talɣa n umyag uqbel ad yefti (md : ini, sel, ẓer…). Mi yefti umyag llan deg-s sin yimuren : amatar udmawan akked ufeggag n umyag. Amatar d amur n umyag i d-yemmalen ameggay (win igan tigawt). Afeggag d tafekka n umyag yeftin ma nekkes-as amatar. Afeggag ur ittbeddil ara xas ibeddel wudem n usefti. Amedya : yuli, deg-s : - y amatar udmawan yemmalen « netta ». uli d afeggag n umyag « ali » ɣer yizri.

En principe, une définition-explication doit porter sur ce qui est désigné dans l'intitulé de la leçon qui et dans ce cas le concept *talɣa taḥerfit n umyag* (« *la forme simple du verbe* »). Or, dans le cœur de la définition-explication nous trouvons des informations détaillées sur la forme du verbe conjugué. Ce qui est mentionné, c'est qu'un verbe conjugué est composé de deux parties : *amatar udmawan* (« *l'indice de personne* ») et *afeggag n umyag* (« *le radical*

du verbe ») qui sont, en principe, des concepts à part. Après, nous trouvons l'explication en détail les deux éléments, avec des exemples. Enfin, nous constatons que les informations concernant ce qui est désigné dans le titre de la leçon ne constituent que 30% à peut près du volume de la définition-explication. Dans cet exemple, nous comprenons aussi que la forme simple du verbe en tamazight est la forme d'« avant la conjugaison », c'est-à-dire la forme non conjuguée.

4.4. Absence d'informations exhaustives

Nous avons remarqué que dans la définition-explication intitulée Aɣelluy n teɣra (9/2AM) il y a absence d'informations, que nous jugeons nécessaires, pour la bonne compréhension du concept en question, et de ce fait du phénomène linguistique qu'il représente qui est la chute des voyelles.

> **Aɣelluy n teɣra (9/2AM) :**
>
> Mi ara mlilent snat n teɣra (yiwet di taggara n wawal amezwaru, tayeḍ di tazwara n wawal i d-yezgan d tama-s), deg umeslay, ntekkes yiwet n teɣri (di tuget d tamezwarut) maca di tira, ad nettaru tiɣra di snat. Tamawt : mi ara temlil teɣri n yisem akked d tin n umqim awsil, d tin n umqim i iɣellin xas akken d tis snat : Axxam-iw / ayla-w. Axxam-ik / ayla-k. Axxam-is / ayla-s. Axxam-im / ayla-m. Maca di kra n temnaḍin ur ttekksen ara tiɣri n umqim, ttaǧǧan-tent di snat : Ayla-iw. Ayla-ik. Ayla-is. Ayla-iw.

A notre avis, ce qui manque ici sont les informations d'ordre phonétique. Nous pensons qu'il faut informer l'apprenant que cette chute d'une voyelle concerne la langue orale en premier lieu, et la lecture, qui est aussi orale, quand il s'agit de l'écrit, parce que la chute des voyelles est un phénomène phonétique avant qu'il ne concerne l'orthographe. Ajouton à ce là la présence de l'erreur suivante :

> Maca di kra n temnaḍin ur ttekksen ara tiɣri n umqim, ttaǧǧan-tent di snat […]. (« Cependant dans quelques régions on n'enlève pas la voyelle du pronom, on les laisses toutes les deux […]»)

Il faut savoir que dans la réalité, en plein acte phonatoire, nous ne pouvons pas, ou c'est difficile de prononcer deux voyelles en même temps. La solution, soit c'est la chute, comme il a été expliqué au début, soit c'est l'insertion de la semi-voyelle (ou semi-consonne) *y* entre les deux voyelles. En fait, nous ne pouvons pas prononcer *ayla-iw* [aylaiw] de manière naturelle ; soit nous articulons *ayla-w* [aylaw] avec chute de la voyelle *i* qui accompagne le pronom *iw*, soit *ayla-yiw* [aylayiw] avec l'ajout de la semi-voyelle *y* au pronom *iw*. Toute autre prononciation est artificielle, du moins en kabyle. En somme, il y a soit chute d'une voyelle soit ajout de la semi-voyelle.

4.5. Lorsqu'il manque de simples informations pour palier l'ambiguïté

Dans la définition-explication intitulée Tazelɣa n tnila « d » (21/2AM), en donnant la dernière information, *tazelɣa n tnila « d » tezmer ad tili sdat neɣ deffir umyag* (« la particule de direction « *d* » peut être devant ou derrière le verbe »), nous pensons qu'il manque quelques informations simples pour faire comprendre à l'apprenant les deux cas où cette particule se présente, avant ou après le verbe.

> **Tazelɣa n tnila « d » :**
>
> Tazelɣa n tnila « d » d awal itezzin i umyag. Daymi nettarra gar-as d umyag tajerriḍt n tuqqna. Mi ara ternu tzelɣa-a ɣer umyag tettarra tigawt, s umata, ɣer win ittmeslayen. Tazelɣa n tnila « d », tezmer ad tili sdat neɣ deffir umyag. Imedyaten : - yusa-d. - ad d-yas. - Ur d-yusi.

Ce qui manque ce sont des commentaires sur les exemples illustratifs. A notre avis, il suffit de les commenter pour parvenir à palier cette ambigüité.

- *Yusa-d* (« il est venu ») : verbe conjugué au *prétérit*
- *Ad d-yas* (« il va venir ») : verbe conjugué à *l'aoriste*
- *Ur d-yusi* (« il n'est pas venu ») : verbe au *prétérit négatif*.

D'après ces exemples, nous pouvons comprendre que la particule de direction « *d* » se trouve derrière (après) le verbe quand il est conjugué au *prétérit*, et devant (avant) le verbe quand il est conjugué à *l'aoriste* et au *prétérit négatif*, mais ce fait n'est pas dit de manière explicite, c'est à l'apprenant de déduire tout ça. Ce sont donc de simples informations qui peuvent palier l'ambiguïté et permettre à l'apprenant la maitrise de ce phénomène propre à la langue amazighe qui est la particule de direction.

4.6. Quand on donne des informations en dehors du sujet de la leçon

Dans le palier moyen, dans la définition-explication de la leçon intitulée Tizelɣiwin n tnila (3/3AM), normalement on ne donne pas d'informations qui ne concernent pas cette notion que ce soit de manière directe ou indirecte. Or, dans cette définition-explication, nous trouvons ce qui suit : « *Ttarran tizdit : …* » (« On met le trait d'union[1] : … »). Dans ce qui suit cette phrase, nous trouvons mentionnés tous les cas où il faut mettre le trait d'union. Bien qu'il concerne les deux particules de direction, le trait d'union est une notion à part entière qu'on doit traiter à part

[1] On tamazight, le trait d'union est appelé soit *tizdit*, comme dans cet endroit, soit *ajerrid n tuqqna*.

et en détail dans plusieurs leçons. Voici la défnition-explication sur le concept des particules de direction.

Tizelɣiwin n tnila (3/3AM) :

Tizelɣiwin n tnila sskanent-d tanila iɣer tettarra tigawt Md : - iruḥ-d, iruḥ-n. Tazelɣa « d » tettarra tigawt ɣer win yettmeslayen, ma d tazelɣa « n » tettarra tigawt ɣer win i wumi ttmeslayen. Tizelɣiwin n tnila zewwirent amyag neɣ ṭṭafarent-t. -ad d-yas. – melmi ara d-yas. – ur d-yusi. – la d-yettawi. - Awi-t-id. – ifka-ten-id. – yuwi-as-t-id. – ayen i d-iqqimen. – amek in-iruḥ ? Ttarran tizdit : -ger yimyagen d yiwsilen-nsen : yenna-as. -ger tzelɣiwin n tnila d umyag (ama zwaren ama ggrant) : yusa-d, ad d-yas. -ger yisenkaden d yimqimin iwsilen : aql-i, ha-t. Ger tenzeɣt d uwsil-is : ɣur-sen.

4.7. Quand la définition-explication n'englobe pas ce qui est mentionné dans l'intitulé

Si nous prenons comme exemple la leçon Tamsertit : ad d-t (6/4AM), d'éprés son intitulé, nous comprenons que le sujet de la leçon est l'assimilation entre « *ad* » *la particule de l'aoriste*, « *d* » avec trait d'union, c'est-à-dire *la particule de direction* et « *t* » *l'indice de personne*. Or, dans le texte de la définition-explication on parle uniquement de l'assimilation entre la particule de direction « *d* » et l'indice de personne « *t* » :

Voyons la défiition-explication :

Tamsertit : ad d-t (6/4AM) :

Mi d-temlal tzelɣa n tnila « d » d umatar udmawan « t » n wudem wis 2 n wunti n wasuf neɣ win n wudem wis 2 n usget iɣelli umatar-agi deg ususru maca tewwi-d ad t-nerr di tira. Md : - Mi d-tusa [mi d-usa] yemma-s, yessawel-aɣ-d. Akken kan i d-ters [i d-ers] tuffeg.

Un autre exemple dans ce sens dans le manuel du secondaire, en voyant l'intitulé de la leçon Asigez (4/1AS), nous pouvons croire que dans la définition-explication il sera question de tous les signes de ponctuation. Or, il n'est question que d'un seul signe qui est *ticcert* (« la virgule »). Voici la définition-explication :

Asigez (4/1AS) :

Ticcert tbeṭṭu gar taggayin n wawalen ilan yiwet n twuri deg tefyirt am : *Takebbanit-nni, tella-d deg Bgayet, telha-d d usegged n sswayeɛ.* Tettili daɣen i uɛzal n taggayt i nebɣa ad d-tban. Md. : *Muḥend, mmi-s n si Lbahi, iruḥ ɣer Fransa.*

Nous pensons que pour palier ce problème, nous pouvons ajouter une précision en (re)formulant le titre ainsi : Asigez : ticcert (« La ponctuation : la virgule »), ou encore Ticcert (« la virgule ») tout court.

4.8. L'expression de doute dans la définition-explication

Dans la définition-explication de la leçon intitulée Isem anammal n usentel (7/4AM) nous constatons l'emploie du mot *ahat* qui se traduit par « peut-être » en langue française.

Isem anammal n usentel (7/4AM) :

Anammal n usentel d isem (neɣ ahat sin) ilelli i d-yezgan di tazwara n tefyirt uqbel amyag. D isem-a i aɣ-id-yemmalen asentel n tefyirt. Win yettmeslayen yemmal-d s uẓawan n taɣect-is belli isem anammal n usentel yesɛa azal meqqren deg unamek n tefyirt : imensi, ?? yečča. Tettili daɣen tesgunfut gar unammal n usentel d yiḥricen niḍen n tefyirt. Di tira, tasgunfut-a, nemmal-itt-id s tefrayt

A notre avis, la question que peut se poser l'apprenant dans ce cas est la suivante : *L'indicateur de thème est-il un nom, un seul, ou deux noms ?* Si la présence de deux noms en même temps est possible il est préférable de dire que *anammal n usentel d isem (neɣ sin)* (« l'indicateur de thème est un nom (ou deux) ») et éviter l'emploi du mot qui sème le doute *ahat* (« peut-être »). Mais une autre question peut aussi se poser : *Est-ce qu'on ne peut pas avoir plus de deux noms ?* Voyons cet exemple : *argaz, amcic, aqjun ččan swan* dans lequel il y a trois noms *argaz*, *amcic*, *aqjun* (« homme, chat, chien ») qui sont mis au début de la phrase.

4.9. Manque d'informations dans la définition-explication

Nous avons constaté que dans certaines définitions-explications il y a manque d'informations. Ce phénomène est facilement repérable notamment quand il y a emploi de l'abréviation (*atg*.), qui veut dire en français (« etc. »), comme dans la définition-explication de la leçon Amsentel asemmad n tefyirt : akud (17/1AS). Pratiquement, il est possible de donner toutes les conjonctions qui expriment le temps parce qu'il s'agit d'une liste fermée.

Amsentel asemmad n tefyirt : akud (17/1AS) :

Deg tefyar tuddisin d tisɣunin n usentel i d-yeggaren amsentel asemmad. Amsentel asemmad n wakud yetteqqen ɣer usumer agejdan ; ur yrzmir ara ad yili d tafyirt iman-iss kan. Gar tesɣunin n usentel n wakud, ad naf : *mi, asmi, uqbel, degmi, segmi, ticki, skud, simmal, alamma,* atg.

4.10. Quand la définition-explication est un texte explicatif

Nous avons remarqué que les définitions-explications de ces trois leçons Tamsertit : i + i/y (9/3AM), Tibawt (10/3AM) et Tamsertit ḍ + t, d + t (12/3AM) commencent par la conjonction de subordination *mi* (« lorsque, quand »). Voyons la définition-explication suivante :

Tamsertit : i + i / y (9/3AM) :

Mi ara tili teɣri [i] uqbel amaɣun neɣ uqbel amyag yeftin d wudem wis 03 n wasuf amalay, ttemlilint snat n teɣra : i + i (neɣ i + y) : deg umeslay « i » neɣ « y » n umyag yettuɣal d [g], maca

> di tira ad naru « i » am wakken yella di lasel-is : ad nettaru : - d netta i yeẓran, xas akken neqqar-d [d netta i-geẓran]. - s tmara i iteddu, xas maneqqar-d [s tmara i-gteddu]. **Ayɣer ?** Acku « i » neɣ « y » n umyag ama d amaɣun ama yefti, ad iqqim am wakken yella limer ur d-yemlal ara « i » nni yellan uqbel : **Md** : - Wi yeẓran. - D netta i k-yeẓran. - S tmara i as-iteddu.

Dans d'autres leçons, ce *mi* est employé même au milieu de certaines définitions-explications comme dans Amaɣun n yizri (8/3AM), Amaɣun n wurmir aḥerfi (11/3AM) et Amaɣun n wurmir ussid (14/3AM). Dans ces trois derniers cas, le *mi* vient juste après l'incluant ou le définisseur initial *amyag*. Nous avons remarqué que toutes ces définitions-explications portent sur le concept *amaɣun* (« *le participe* »). Ces définitions-explications ressemblent à des textes explicatifs. Si nous prenons l'exemple cité ci-dessus, nous voyons que cette définition-explication explique à l'apprenant que quand la voyelle i se rencontre avec la voyelle i ou la voyelle y du participe ou du verbe conjugué, ces dernières deviennent un [g], à l'oral.

5. Absence de généralisation dans la définition-explication[1]

5.1. Spécification par rapport à tamazight

Dans ce cas, la spécification est le contraire de généralisation. Nous avons constaté qu'il y a spécification par rapport à tamazight, ce qui est, en principe, à éviter dans la rédaction des définitions terminologiques. Toutefois, il ne faut pas oublier que nous n'avons pas affaire à des dictionnaires. Dans les manuels pour enseigner les langues, notamment ceux destinés à un public très jeune, il est possible de trouver des choses inattendues. L'exemple qui suit illustre ces propos :

> **Tira n teɣri tilemt « e » (1/5AP) :**
>
> Deg tmaziɣt, ulac awal i yettfakkan s « e ». Ttarun medden « e » deg tazwara n yimyagen ur nesɛi ara tiɣri : *ečč, eğğ, ekk, err* (maca : *ččiɣ, ğğan, ččant,* kkan). *Els, ens, enɣ, ers, eḍs.*(maca : *lsiɣ, nsiɣ, ḍsiɣ, rseɣ, nɣiɣ).* Ttarran daɣen « e » mi ara ilint ugar n 2 n tergalin akken ad yishil ususru. **Md :** *krez*, xdem, aferṭeṭṭu, azrem.

Dans cet exemple, la spécification peut être justifiée et ce au moins pour deux raisons. La première, c'est qu'il s'agit d'une leçon *d'orthographe* de la langue amazighe et la deuxième, c'est que le phénomène traité est vraiment spécifique à cette langue. C'est-à-dire même si l'une des ces règles peut être valable dans une autre langue, nous pensons que ces règles rassemblées sont loins d'être toutes les même et, en même temps, valables pour une autre langue à part la langue amazighe. Donc, dans ce cas, la spécification de la définition-explication est valable et,

[1] Selon Vézian, « La définition vise à décrire un concept dans ce qu'il a d'abstrait et d'universel, sans s'attacher à un objet en particulier. […]. Le pouvoir généralisateur de la définition sera d'autan plus grand que celle-ci sera exempte de caractères superfétatoires ou accidentels – caractères non réalisés dans la majorité des cas –, de caractères susceptibles d'être rapidement désuets, […]. », (2009 : 15),

de ce fait, elle ne peut pas être considérée comme une erreur. Toutefois, il y a des cas que nous considérons comme particuliers à la langue amazighe où cette méthode n'est pas utilisée, comme dans ces deux exemples qui suivent :

Premier exemple :

> **Tawsit n yisem (2/5AP) :**
>
> Isem, d awal. Yemmal taɣawsa neɣ amdan neɣ aɣersiw neɣ imɣi. Ɣur-s snat n tewsatin : - **Amalay :** amɣar, aqabac, amcic, afeqqus. - **Unti :** tamɣart, taqabact, tamcict, tafeqqust. Yettuɣal yisem amalay d unti s tmerna n **« t »** deg tazwara akked taggara n wawal. Amɣar/tamɣart, ilef/tileft, aqerruy/taqerruyt. Kra n yismawen, sɛan kan yiwet n tewsit : aɣrum, tiziri, tudert, Ibir, iṭij, …

Deuxième exemple :

> **Talɣa taḥerfit n umyag (3/5AP) :**
>
> Amyag, d awal. Yemmal tigawt (xdem, ečč, krez…) neɣ taɣara (imlul, izyin…). Nbedder-d amyag s talɣa taḥerfit : d talɣa n umyag uqbel ad yefti. Md. Aru, ffeɣ, kker…

Dans ces exemples, nous remarquons la non-spécification et pourtant le texte parle des choses qui ne concernent que la langue amazighe, du moins par rapport aux autres langues en présence dans le milieu scolaire de l'apprenant, comme l'arabe et le français, à ce niveau, et l'anglais dans le palier supérieur, c'est-à-dire au moyen. En revanche, nous pensons que dans certains cas la spécification peut s'avérer importante et pertinente, comme dans le cas du concept du *genre du nom* dans la leçon Amḍan n yisem (5/5AP) :

> **Amḍan n yisem (5/5AP) :**
>
> Isem, deg tmaziɣt yesɛa sin yimḍanen : asuf (axxam), asget (ixxamen). Yettaleɣ usget : S ubeddel n teɣri tamezwarut d tmerna n tehrayt (irgazen). S ubeddel n teɣri tamezwarut d temlellit n teɣra (isura). **Tamawin :** Kra n yismawen yemxalaf uẓar s way-s yuleɣ wasuf ɣef win s way-s yuleɣ usget (*tameṭṭut / tilawin).* Kra n yismawen sɛan yiwen n umḍan kan, d asuf kan (*udi*) neɣ d asget kan (*aman*).

L'apprenant à ce niveau, c'est-à-dire en cinquième année primaire, à déjà étudié deux langues avant la langue amazighe, l'arabe à partir de la première année de sa scolarisation et le français à partir de la troisième année. Nous pensons donc qu'il faut spécifier qu'en tamazight il n'y a que le singulier et le pluriel, parce qu'en arabe il y a trois : le singulier, le duel et le pluriel. Par ailleurs, le duel en tamazight est exprimé en mettant le nom de nombre sin (« deux ») avant le nom mis au pluriel : sin (n) yirgazen (« deux hommes »), snat (n) tlawin (« deux femmes »). Concernant le duel, Nait-Zerrad (1995 : 49) qu'« il existe un duel d'origine arabe, tout à fait marginal puisuq'il ne concerne que quelques noms d'origine arabe et très

rarement un nom kabyle et dans un sens particulier […] » comme meṛtayen = deux fois (meṛṛa de l'arabe qui veut dire *fois*) ou berdayen= deux fois (abrid qui veut dite en kabyle *chemin*).

5.2. Spécification régionale

C'est la spécification par rapport à une ou à plusieurs régions qui peut être un problème par rapport à la notion même de la grammaire scolaire, qui est en principe une grammaire normative. A notre avis, le fait de dire que dans telle ou telle région on prononce comme ça, on conjugue comme ça, … on est dans la description, et de ce fait dans la grammaire descriptive. Or, la grammaire scolaire est, en principe, une grammaire normative et « généralisante ». Voyons ces exemples :

Premier exemple :

> **Tussda (7/5AP) :**
>
> **Imesli ussid,** ttarun-t s sin n yisekkilen. Md : ye**kk**er, afe**ll**aḥ. *Deg kra n temnaḍin*[1], mi ara yessed usekkil **« s »** deg kra n yimyagen deg wurmi ussid, iteffeɣ-d imesli **« tt »** deg ususru, maca deg tira, tuwi-d ad naru **« ss »**. Fsi / [ḟetti] maca ad naru : fe**ss**i. Fser / [fetter] maca ad naru : fe**ss**er. Ḥseb / [ḥetteb] maca ad naru : ḥe**ss**eb

Deuxième exemple :

> **Amyag n tɣara (12/5AP) :**
>
> Imyagen, bḍan ɣef sin deg wayen yeɛnan anamek-nsen : - **Imyagen i d-yemmalen tigawt** (am : ruḥ, ddu, ddem, aru, …) ; - **Imyagen i d-yemmalen taɣara,** meḥsub mmalen amek yella neɣ amek iga kra. (am : imɣur, iwsir, ihriw, izwiɣ, ifsus, …). Deg waṭas n temnaḍin, yemgarad usefti n umyag n tɣara ɣef usefti n umyag n tigawt ɣer yizri. Yella wanda qqaren **wezzil, berrik…**yella wanda qqaren : **iwezzil, iberrik.**

A notre avis, la meilleure façon d'intégrer ces variations, notamment celles jugées pertinentes, est de parler de la règle et de l'exception. C'est-à-dire, toutes ces variantes régionales doivent être enseignées à l'apprenant comme des exceptions par rapport à la norme qui est construite à partir de la majorité des régions. Nous avons aussi un autre cas dans le manuel de la première année moyenne. Il concerne la définition-explication de la leçon intitulée Amyag n tɣara (14/1AM) qui ne se conjugue pas comme le verbe ordinaire, ou verbe d'action. Or, dans certaines régions *le verbe d'état* et *le verbe d'action* se conjuguent de la même façon comme il est noté, dans une remarque, de la définition-explication citée ci-dessous :

> **Amyag n tɣara (14/1AM) :**
>
> Deg unamek, amyag n tɣara am urbib. Yemmal amek iga kra (amdan, aɣersiw, taɣawsa…). Asefti-s deg yizri, deg umur ameqqran n tmeslayin, yemgarad ɣef win n umyag amagnu deg

[1] C'est nous qui soulignons.

usemres n yimataren udmawanen. Kra n yimyagen, ɣas mmalen taɣara, taseftit-nsen am tin n umyag amagnu, md : icbiḥ, icmit, immliḥ… **Ger tamawt :** llant temnaḍin ideg taseftit n umyag n tɣara ur temgarad ara ɣef tin n umyag amagnu.

5.3. Spécification au dialecte kabyle

Celui là est un problème de taille. Est-ce qu'on enseigne le tamazight ou le kabyle ? Ou encore le tamazight à partir du kabyle ? Pour illustrer ce point nous avons choisis l'exemple suivant :

Amyag n tɣara (14/2AM) :

Amyag n tɣra, deg unamek amenzu d arbib. Maca netta d amyag acku ifetti almend n wudem d tmeẓri. Asefti n umyag n tɣra ɣer yizri temgarad ɣef win n umyag amagnu deg yimataren udmawanen. Timawin : 1- Kra n yimyagen xas mmalen taɣara, asefti nsen am win n umyag amagnu. Amedya : yemleḥ, temleḥ, …maca deg usget nezmer ad d-nini melḥen neɣ melḥit. 2- Di kra n temnaḍin, icban idis n tmurt n Leqbayel iqublen ilel, ur ttgan ara amgarad deg usefti n umyag n tɣra akked win n umyag amagnu.

Dans cette definition-explication nous lisons la phrase suivante :

Di kra n temnaḍin, icban idis n tmurt n Leqbayel iqublen ilel, ur ttgan ara amgarad deg usefti n umyag n tɣra akked win n umyag amagnu. (« 2- dans certaines régions, comme celle de la Kabylie maritime, ils ne font pas la différence entre la conjugaison du verbe de qualité et celle du verbe ordinaire. »).

5.4. Spécification par rapport au temps

En plus des types de spécifications que nous avons mentionnés ci-dessus, que nous pouvons considérer comme des cas de *variation diatopique*, nous avons aussi des cas de *variation diachronique* comme le montre l'exemple suivant :

Urmir s « ad » (17/1AM) :

Urmir s « ad » yemmal tigawt ur neḍri ara. Neɣ teḍru (neɣ ahat ad teḍru) ɣer sdat. **Timawin :** 1- Di tuget, urmir aḥerfi, akka tura, di tutlayt, yezga iteddu yid-s « ad », maca yezmer yezmer ad yili d **uzzif**, ur as-d-izewwir ara « ad », d amedya : win ibɣan tamaziɣt, **yissin** tira-s. 2- Di tuget, urmir s « ad » yemmal imal (md : azekka ad n-aseɣ), maca ɣur-s azalen niḍen : - Asfillet : ***ad ig*** *Rebbi ad yidir*. - Ayen ideg ur yelkin ara umdan : *waqila* ***ad iruḥ*** *ɣer tnezruft*.

Dans cet exemple il est écrit : « urmir aḥerfi, *akka tura*[1] deg tutlayt, yezga iteddu yid-s « ad », […]. ». La précision *akka tura,* ce qui veut dire en français ***actuellement,*** veut dire que la langue est traitée en synchronie. Nous pensons, une fois de plus que ce type de savoir est universitaire parce qu'un apprenant de cet âge n'a pas besoin de savoir que la langue de sa génération n'est pas comme celle des générations précédentes.

[1] C'est nous qui soulignons.

5.5. Quand on s'adresse seulement aux kabylophones

Dans certainnes leçons, nous avons l'impression que le manuel s'adresse aux kabylophones seulement. Dans la définition-explication de la leçon Adeg n « e » deg wawal (18/2AM), on se retrouve devant une leçon qu'un non-kabylophone ne peut pas assimiler, car c'est un phénomène phonétique avant qu'il devient une règle l'orthographe. Par conséquant, seuls les locuteurs natifs peuvent comprendre le phénomène. Autremet dit, seuls les praticiens de la langue peuvent comprendre et assimiler plus rapidement ces leçons. Les autres, il leur faut certainement beaucoup de temps et beaucoup d'efforts.

Adeg n « e » deg wawal (18/2AM) :

Deg umeslay, yettbeddil [e] adeg deg wawal mi ara d-yernu uwsil neɣ tazelɣa n tnila ɣer wawal-nni. Maca di tira ad nettaru « e » deg umkan i yettaṭṭaf mi ara yili wawal-nni weḥd-s. Ihi, abeddel n umkan n [e] deg umeslay ulac-it di tira. Imedyaten : - yexdem/yexdem-as (xas akken neqqar-d [ixedm-as]). Iles/iles-is (xas akken neqqar-d [ils-is]). Kker/kker-d (xas akken neqqar-d [kkred]).

Quand nous lisons cette définition-explication nous comprenons que nous ne pouvons pas comprendre et apprendre à mettre la voyelle « *e* » dans sa juste place si nous ne connaissons pas la prononciation d'un mot, ou d'une suite de mots.

5.6. Mention de la spécificité d'un parler

Nous constatons que dans la définition-explication de la leçon intitulée Amaɣun n yizri ibaway (17/3AM) il y a mention de la variation géographique concernant la formation du *participe de prétérit négatif* qui est l'objet de la leçon. Ce n'est pas un dialecte qui est mentionné mais on parle de certains parlers à l'intérieur d'un dialecte. Cependant, aucun nom de parler n'est mentionné ; le texte parle en fait de « certaines régions ».

Amaɣun n yizri ibaway (17/3AM) :

Yella umaɣun ilaway, yella umaɣun ibaway. Amaɣun ibaway am umaɣun ilaway ur yettbeddil ara almend n tewsit d umḍan. Yettaleɣ akka : n + afeggag n umyag ɣer yizri ibaway. Deg umur ameqqran n temnaḍin, temgarad talɣa n umaɣun ibaway ɣef tin n umaɣun ilaway : « i » n tazwara yettruḥu « n » n taggara yettuɣal-d ɣer sdat. Amaɣun ilaway : win iruḥen : i + ruḥ + n. Amaɣun ibaway : win ur nruḥ : n + ruḥ. Tamawt : di kra n temnaḍin, ur semgiriden ara ger talɣa n umaɣun ilaway d tin n umaɣun ibaway. D amedya qqaren : win yuran, win ur yurin.

De cet extrait :

« *deg umur ameqqran n temnaḍin, temgarad talɣa n umaɣun ibaway ɣef tin n umaɣun ilaway : « i » n tazwara yettruḥu « n » n taggara yettuɣal-d ɣer sdat.* », (« Dans la grande partie des régions, la forme du participe négatif est différente de celle du participe affirmatif : « *i* » du début disparait « *n* » de la fin se déplace vers le début. »),

nous comprenons qu'il y a une différence, ou de la variation entre les régions, dans la formation du participe négatif. Nous pensons qu'il est préférable d'enseigner cette variation comme

exeptions sans dire qu'il s'agit d'une variation géographique. En plus, on ne sait pas s'il s'agit d'une variation par rapport à toute la langue amazighe ou uniquement une variation qui concerne le dialecte kabyle. Même à la fin de cette définition-explication, nous constatons la mention d'une spécificité régionale :

> « *di kra n temnaḍin, ur nessemgirid ara ger talɣa n umaɣun ilaway d tin n umaɣun ibaway. D amedya qqaren : win yuran, win ur yurin.* ». (« dans quelques régions, ils ne font pas la différence entre la forme du participe affirmatif et celle du participe négatif. Par exemple ils disent : *win yura*, *win ur yurin*. »)

Là aussi, nous pensons que ce cas peut être enseigné autrement, en disant qu'une autre forme du participe négatif, non différente du participe affirmatif, est possible, sans dire pour autant que ça ne concerne que quelques régions.

5.7. Quand la spécification est nécessaire

Il est vrai que la spécification par rapport au dialecte kabyle ou à une région kabylophone est, à notre avis, contraire au principe de la grammaire scolaire, qui est une grammaire à tendance normative, et qui vise une langue standard. Cependant, nous pensons qu'il y a des cas où cette spécification est nécessaire dans un milieu scolaire où d'autres langues, et de ce fait d'autres grammaires, existent. C'est cette spécification qui aide l'apprenant à découvrir le génie des différentes langues existantes dans son milieu scolaire. La définition-explication de la leçon intitulée Tizelɣiwin n tnila : d, n (15/1AM) illustre bien ce propos :

> **Tizelɣiwin n tnila : d, n (15/1AM) :**
>
> Amyag n tmaziɣt, rennunt ɣur-s snat n tzelɣiwin –d neɣ - n ; tigi, qqaren-asent : **tizelɣiwin n tnila**, meḥsub sskanent-d anta tanila (sani tettuwelleh) uɣur tḍerru tigawt n umyag, ma ɣer win yettmeslayen neɣ ɣer win iwumi yettmeslay. **d :** yettarra tigawt ɣer win yettmeslayen : yusa-**d**, iruḥ-**d**, atg. **n :** yettarra tigawt ɣer win iwumi ttmeslayen : **yusa-n, iruḥ-n,** atg. Neɣ ɣer umkan ibeɛden, ur yelli deg-s la win yettmeslayen, la win i-wum ttmeslayen : **walaɣ-t iḍelli iruḥ-n ɣer ssuq.** Tizelɣiwin n tnila zemrent ad ilint sdat neɣ deffir umyag. Gar-asent d umyag tezga tella tezdit, ama zwarent, ama ggrant.

Les particules de direction *d* et *n* est une spécificité de la langue amazighe, du moins par rapport aux langues qui existent dans le milieu scolaire de l'apprenant qui sont l'arabe, le français et l'anglais[1].

6. La définition-explication et l'exemple

Nous avons vu dans le point précédent l'apport de l'exmeple au contenu de la définition-explication. Nous pouvons dire qu'il y a des cas où les exemples sont très importants pour

[1] Dans notre système éducatif, l'enseignement de l'anglais en tant que deuxième langue étrangère après le francais commence à partir de la première année du cycle moyen.

assurer la bonne assimilation des informations données dans la définition proprement dite. Dans la définition-explication de la leçon intitulée Imal yezwaren (20/4AM), nous trouvons ce qui suit :

> « Llant temnaḍin ideg ssexdamen daɣen ad taɣ akka am ad + ili. Dacu kan deg waydeg mxalafen : ili mazal ifetti d wudmawen akk, ma ad taɣ, kan akka i yettɣimi. ». (« Il y a des régions où on emploie aussi *ad taɣ* comme *ad + ili*. Cependant dans l'espace ils sont différents : *ili* se conjugue encore avec toutes les personnes, quant à *ad taɣ*, il reste comme il est »)

Dans ce cas précis, nous penson que l'apprenant à besoins d'un exemple illustratif parce que ça ne concerne que quelques régions, donc c'est une exception. En plus de ça, le verbe-participe *aɣ* est différent des autres *verbes-participes* en ce qui concerne la conjugaison car *aɣ* reste invariable, contrairement aux autres qui changent de forme selon la personne comme il est mentionné dans la définition-explication suivante :

> **Imal yezwaren (20/4AM) :**
>
> Ad yili + amyag yeftin ɣer yizri neɣ ad yaɣ lḥal + amyag ɣer yizri mmalen imal yezwaren, meḥsub d tigawt ara yeḍrun ɣer sdat maca uqbel tigawt niḍen ara yeḍrun deg yimal ula d netta. Mi ara yili ad yili + amyag yeftin ɣer yizri weḥd-s kan, ur yettwaqren ara ɣer tigawt niḍen n yimal neɣ ɣer wakud n yimal, yezmer ad d-imel kra deg icukk kan bnadem ad yeḍru (am tefyirt tis tlata). Llant temnaḍin ideg ssexdamen daɣen ad taɣ akka am ad + ili. D acu kan deg waydeg mxalafen : ili mazal ifetti d wudmawen akk, ma d ad taɣ, kan akka i yettɣimi.

7. Problèmes relatifs aux leçons elles-mêmes

7.1. Quand une leçon est considérée comme un rappel

Dans le manuel de la troisième année nous avons rencontré un cas où une leçon est considérée par les auteurs comme un rappel : Isemmaden deg tefyirt taḥerfit (asmekti) (13/3AM). Or, cette leçon n'existe pas dans le manuel de la troisième année moyenne. Même dans les autres manuels, nous ne trouvons pas de leçon qui porte le même intitulée. Nous comprenons donc que c'est une leçon qui rappelle toutes celles qui traitent le concept du *complément* en premier lieu, mais aussi celle de *la phrase* en générale et de *la phrase simple* en particulier. Voici la définition-explication de la leçon :

> **Isemmaden deg tefyirt taḥerfit (d asmekti) (13/3AM) :**
>
> Tafyirt, tezmer ad tili s umyag kan akked umatar udmawan. D acu kan mi ara ttmeslayen neɣ mi ara ttarun medden rennun aṭas n wawalen ɣer umyag d umatar-is akken ad yemmed unamek n tefyirt. Awalen irennun s amyag qqaren-asen isemmaden. **Ger yisemmaden :** - Yella usemmad asegzay (deffir n umyag, d amaruz, tawsit-is d umḍan-is am umatar) ; - Yella usemmad usrid (deffir n umyag, d ilelli, yezmer ad yeṭṭef amkan-is umqim awsil) ; - Yella usemmad arusrid (iteqqen s amyag s tenzeɣt « i », d amaruz, yezmer ad yeṭṭef amkan-is umqim awsil) ; - Yella usemmad s tenzeɣt (iteqqen s tenzeɣt niḍen, d amaruz ; mi ara t-yessenfel umqim, tettɣima tenzeɣt, mačči am urusrid). - Yella daɣ usemmad n yisem, maca wagi mačči d asemmad n umyag. D isem i wumi yesmad, tetteqqen-it ɣur-s tenzeɣt, tettarra-t d amaruz.

7.2. Tendance à des leçons récapitulatives

La leçon sur intitulée Isemmaden deg tefyirt taḥerfit (13/3AM), que nous avons cité ci-dessus, qui est considérée explicitement comme un rappel, peut être aussi considérée comme une leçon récapitulative sur *les compléments dans la phrase simple*. Dans la définition-explication qui accompagne cette leçon il est question de cinq compléments : *asemmad asegzay* (« *le complément explicatif* »), *asemmad usrid* (« *le complément direct* »), *asemmad arusrid* (« *le complément indirect* »), *asemmad s tenzeɣt* (« *le complément par la préposition* ») et *asemmad n yisem* (« *le complément du nom* »).

7.3. Quand la définition-explication est très ambigüe

Dans ce cas, nous parlons d'ambiguité extrême. Ce cas peut être illustré par la définition-explication de la leçon intitulé Asemmad agensay (19/3AM).

> **Asemmad agensay :**
>
> Mi ara yili usemmad n umyag yebna ɣef yisem n tigawt n umyag-nni uɣur yeqqen, yerna rnan-d ɣur-s awalen niḍen (n + isem, arbib, amaɣun, d n tilawt + arbib), qqaren-as ***asemmad agensay***. Asemmad-agi, yettas-d deffir n umyag, yeqqen ɣur-s srid, addad-is d ilelli. Yemgarad ɣef usemmad usrid deg way-a : - Asemmad agensay d isem n tigawt n umyag-nni uɣur yeqqen, ma d asemmad usrid xaṭi. - Asemmad agensay ur yezmir ara ad yili s yiwen wawal kan ; mernaw ɣef yisem n tigawt, tamara ad ilin wawalen niḍen (tirẓi n ubuqal. Takerza n ulɣem. Taḍsa tawraɣt, atg.)

Moi-même j'ai du mal à comprendre cette définition-explication. Elle parle de *asemmad agensay* (« *le complément interne* ») sans donner aucun exemple illustratif. Les exemples donnés à la fin ne sont que des fragments d'exemples qui n'expliquent pas vraiment ce qui est appelé *complément interne*. Nous lisons dans le texte que le complément interne vient après un verbe : « *asemmad-agi yettas-d deffir n umyag, yeqqen ɣur-s srid, addad-is d ilelli*. » (« Ce complément, vient après le verbe, il est directement rattaché à lui, son état est libre. »), mais les exemples donnés à la fin ne contiennent pas de verbe :

- *Tirẓi n ubuqal* : nom d'action du verbe *erẓ* (« casser ») + *n* + *abuqal* (« bucal »).
- *Takerza n ulɣem* : nom d'action du verbe *krez* (« labourer ») + *n* + *alɣem* (« chameau »).
- *Taḍsa tawraɣt* : nom d'action du verbe *eḍs* (« rire/rigoler ») + *tawraɣt* (« jaune »).

A notre avis, ces exemples n'illustrent pas vraiment ce qui un *complément interne* parce qu'il manque ce verbe qui est la base de ce complément même. Nous pensons que les exemples

doit être reformulés de cette manière : *yerreẓ tirẓi n ubuqal*, *yekrez takerza n ulɣem*, *yeḍsa taḍsa tawraɣt*[1].

8. Autres constats

8.1. Entre précision et plus de précision

Nous pensons qu'il y a des cas où les mots de la définition-explication sont jugés, par le rédacteur, comme des mots moins connus ou ambigües, donc il fait des précisions. Ce cas peut être illuusté par la définition-explication de la leçon intitulée Amernu (14/5AP) où on a ajouté entre parenthèse la phrase *ur yettbeddil ara* (« il ne change pas ») pour préciser le sens du mot *armeskil* (« invariable »).

> **Amernu (14/5AP) :**
>
> **Amernu,** d awal armeskil (*ur yettbeddil ara*). Irennu ɣer umyag (ɣriɣ **aṭas**) neɣ ɣer umernu niḍen (as-d **cwiṭ zik**). Ha-ten-i kra n yimerna niḍen : dagi, dinna, drus, ddeqs, wakali, tiffudemt, azkka, iḍelli…Atg.

Nous avons aussi constaté qu'il y des endroits où il y a plus de précision comme dans la définition-explication de la leçon intitulée Tinzaɣ (23/5AP) où on met entre parenthèse *ur tettbeddil ara talɣa-s* (« sa forme ne change pas ») pour préciser le sens du mot *armeskil* (« invariable »).

> **Tinzaɣ (23/5AP) :**
>
> **Tanzeɣt,** d awal armeskil (ur tettbediil ara talɣa-s). tetteqqen amyag ɣer yisem. Maca tinzaɣ « **d** », « **s** », « **n** », zemrent ad qqnent isem ɣer yisem (**md :** ččiɣ seksu n ubelluḍ. Isem, deffir tenzeɣt yettuɣal d amaruz, slid deffit : « **ar** » d « **s** » n tnila (**Md : ar** azekka. / Yekcem **s** axxam). Ha-tent-i kra n tenzaɣ : **di/deg, si/seg, ɣer, ar, fell, i, s, n, d(yid), ddaw, nnig, gar/ger, ɣef…**

Nous constatons donc qu'il y a précision dans le concept *amernu* (« *l'adverbe* ») et plus de précision dans le *tanzeɣt* (« *la préposition* »).

8.2. Tendance à une grammaire trop normative

Dans la définition-explication de la leçon intitulée Tanɣit n tussda (9/1AM), nous constatons la présence d'une tendance à une normalisation trop poussée. Nous savons que la grammaire scolaire est à tendance normative mais la normalisation aveugle, à outrance, est contre même la survie de la langue. Nous pensons qu'écrire azewwaɣ au lieu de azeggaɣ est une normalisation trop poussée. Bien que la forme nominale azeggaɣ soit dérivée du verbe izwiɣ,

[1] Dans ces exemples illustratifs que nous venons de donner le verbe est conjugué au prétérit à la troisième personne du masculin singulier mais c'est valable pour les autres formes c'est-à-dire les autres aspects et les autres personnes.

est que le son [g] est à l'origine un [w] tendu, nous pensons que le nom *azeggaɣ* peut se comporter comme un nom propre[1] du fait qu'il désigne la couleur. C'est-à-dire, dans un certain sens, il doit être libre par rapport aux règles de la grammaire. Sinon, à quoi servent les exeptions en grammaire ?

8.3. Quand il y a rappel des connaissances précédentes

Dans la définition-explication de la leçon Amqim awsil n yisem (22/1AM) nous trouvons dans la première phrase : *twalaḍ yagi* (« tu a déjà vue »). C'est pour rappeler l'apprenant qu'il déjà vue quelque chose qui est en relation avec ce qu'on lui propose dans la leçon en question. C'est une manière indirecte de lui dire qu'il doit construire sa nouvelle connaissance à partir de ces connaissances précédentes.

> **Amqim awsil n yisem (22/1AM) :**
>
> Twalaḍ yagi belli isem yezmer ad t-yessenfel umqim udmawan ilelli, **amedya :** *tameṭṭut teddukkel-d d mmi-s ;* ***nettat*** *tetteddu ɣer ṭanut, ma d* ***netta*** *iteddu ɣer uɣerbaz.* Ilaq ad teẓreḍ llan yimqimen niḍen izemren ad sneflen isem maca nutni qqnen ɣer yisem, meḥsub ma ulac isem ur zmiren ara ad ilin. Daɣ-netta deg tira tettili tezdit gar-asen d yisem-nni uɣur qqnen. **Imedyaten :** axxam-**iw** (neɣ axxam-**inu**), axxam-**ik** (axxam-**inek**), axxam-**im** (axxam-**inem**), axxam-**is** (axxam-**ines**), axxam-**nneɣ**, axxam-**nteɣ**, axxam-**nwen**, axxam-**nkent**, axxam-**nsen**, axxam-**nsent**.

Nous pouvons dire que cette leçon peut être proposée dans l'activité de Tirawalt parce qu'elle parle aussi de comment écrire *amqim awsil n yisem* (« *le pronom affixe du nom* »). C'est-à-dire comme un élément rattaché à *isem* (« *le nom* ») par le moyen de *tizdit* (« *le trait d'union* »).

8.4. Quand il y a tentative de didactisation

Pour illustrer ce propos, nous citons la définition-explication de la leçon Anaḍ (23/1AM) dans laquelle nous pouvons trouver un début de ce qu'on appelle dans les domaines des didactiques la *didactisation des savoirs*. C'est une opération qui consiste à « simplifier » le savoir universitaire pour les apprenants de bas âge. Il faut rappeler que l'opération de didactisation des savoir doit être systématique et réfléchie. Comme nous choisissons les savoirs à transmettre, nous choisissons aussi ceux à didactiser et simplifier. Toutefois, dans le contexte qui nous concerne, nous somme conscient que les manuels sont élaborés dans la précipitation, ce qui peut justifier tous le manque qu'ils présentent. Observons d'abord la définition-explication de cette leçon :

[1] En kabylie, on trouve même des patronymes tel que Azeggaɣ, Zeggaɣ, Awraɣ, Aberkan, Berkan,… (*cf.* Tidjet, 2012)

Anaḍ (23/1AM) :

Anaḍ yessenfalay-d asendeh : nessemras-it mi ara s-nini i walebɛaḍ ad ixdem kra. Anaḍ yesɛa kan ukkuẓ (04) n wudmawen : kečč/kemm, kuniwi/kunemti ; tella daɣen talɣa yesxelḍen urmir aḥerfi d wanaḍ mi ara yefti umyag d wudem 1u n usget (nekkni/nekkenti), teqreb aṭas ɣer wanaḍ deg unamek, amedya : ad nruḥet, limer d urmir kan ur yettili ara « t » n taggara. Tewwi-d daɣen ad d-nini belli yella wanaḍ aḥerfi : asendeh yiwet n tikkelt kan, yella wanaḍ ussid mi ara yili nebɣa ad yexdem win umi ara nettmeslay tigawt aṭas n tikkal. Anaḍ ussid yettaleɣ am wurmir ussid : s usezwer n « tt » neɣ s tussda ɣef tergalt, neɣ s temlellit n teɣra.

Dans ce manuel nous constatons qu'il y a distinction entre *anaḍ aḥerfi* (« *l'impératif simple* ») et *anaḍ ussid* (« *l'impératif intensif* »). C'est une distinction pensée à partir de *la forme du verbe*. Ce qui peut aider l'apprenant de ce niveau à assimiler le concept de *l'impératif* dans la langue amazighe[1].

8.5. Quand il y a contradiction avec ce qui précède

Dans la définition-explication de la leçon Tamsertit : « ad » n wurmir d umatar udmawan (24/1AM) nous lisons : *urmir ussid trennu ɣur-s tzelɣa « ad »* (« A l'aoriste s'ajoute la particule « *ad* ») :

Tamsertit : « ad » n wurmir d umatar udmawan (24/1AM) :

Urmir trennu ɣur-s tzelɣa « ad » ; tazelɣa-a mi ara temlil d kra n yimataren udmawanen, tettemsertay yid-sen : udem wis sin n wasuf : ad tawiḍ [attawiḍ], udem wis krad asuf unti : ad tawi [attawi], udem amezwaru n usget : ad nawi [a nawi], udem wis sin n usget : ad tawim [attawim], ad tawimt [attawimt]. D acu kan, deg tira, tazelɣa « ad », ad tt-taruḍ iman-is ; amatar, iman-is.

Or, dans une leçon précédente qui porte l'intitulé Urmir s « ad » (17/1AM) (*cf. supra*.) on enseigne à l'apprenant qu'il y a *urmir s ad* (« *l'aoriste avec la particule* ad ») et *urmir uzzif* (« l'aoriste nu »), c'est-à-dire *l'aoriste sans la particule* ad.

8.6. Et si on ne fait pas la différence entre règle et préférence !

Nous constatons aussi à travers la définition-explication de la leçon intitulée Isem : addad (1/2AM) qu'il n'y a pas de différence entre ce qui relève de la « règle » et ce qui relève de la « préférence ». Voyons la définition-explication ci-dessous :

Isem : addad (1/2AM) :

Llan sin waddaden deg yisem : ilelli d umaruz. Yettaleɣ umaruz s ubeddel neɣ s uɣelluy n teɣri tamezwarut (md : afus ufus, tameṭṭut tmeṭṭut). Yettaleɣ daɣen s tmerna n « w » neɣ « y » (md : asif wasif, izem yizem). Maca llant kra n tsuraf (md : tala, tizi, fad, laẓ, zzit, lexla…). Yettuɣal yisem d amaruz mi ara yili deffir umyag neɣ deffir tenzeɣt neɣ deffir yisem n umḍan. Tamawt :

[1] C'est ce qu'on trouve aussi dans nait-Zerrad (1995 : 86-87). « Il [l'impératif] se construit à partir du thème aoriste (impératif simple) et de l'aoriste intensif (impératif intensif) : […] »

> kra n yismawen i beddun s « i » ur ttbeddilen ara addad deg umeslay maca di tira yif-it ma nerra-asen « y » di tazwara (md : imensi yimensi).

Dans le dernier paragraphe, on lit ce qui suit :

> « *[…]* : *kra n yismawen i ibeddun s « i » ur ttbeddilen ara addad deg umeslay maca di tira yif-it ma nerra-asen « y » di tazwara (md : imensi yimensi)*. » (« […] : quelques noms qui commencent par « *i* » ne change pas d'état dans la parole/l'oral mais dans l'écrit il est préférable de leur mettre un « *y* » au début (ex : *imensi yimensi* (dîner(le) »).

Le mot *yif-it* signifie (« il est préférable »). Or, dans ce cas, à l'époque où on en est, c'est-à-dire dans l'orthographe moderne de tamazight, les noms commençant par la voyelle *i* portent tous et sans exception la semi-voyelle *y* à l'état d'annexion. Dans l'état actuel de la langue, ce n'est jamais une préférence. C'est une règle à respecter.

8.7. Certaines informations peuvent induire en erreur

Dans la même définition-explication, c'est-à-dire celle de la leçon Isem : addad (1/2AM) on lit :

> Yettuɣal yisem d amaruz mi ara yili deffir umyag neɣ deffir tenzeɣt. (« Le nom devient en état d'annexion quand il est après le verbe ou après la préposition ou après le nom de nombre »)

Or, il y a des cas où le nom derrière un verbe se met à l'état libre comme dans la phrase *yeččа aɣrum* (« il a mangé de la galette/du pain »), et derrière la préposition comme dans *iruḥ s axxam* (« il est parti à la maison »). C'est une erreur qu'on peut éviter en faisant la différence entre ce qu'est absolu et ce qui est relatif.

Par exemple, un nom derrière un nom du numéro se met à l'état d'annexion est une règle absolue, mais derrière le verbe c'est relatif : ça dépend de la fonction du nom en question.

8.8. Renvoie à un autre manuel

Dans la défintion explication de la leçon Tizdit gar yisem d yiwsilen-is (15/4AM) qui a pour objet *le trait d'union* entre un *nom* et ses *affixes*, on lit ce qui suit : « *ẓer adlis-iw n tmaziɣt, aseggas wis sin* » (« voire adlis-is n tmaziɣt, c'est-à-dire le manuel, de la deuxième année »). Avant ça on lit : *nwala yakan* (« on a déjà vue »).

Cette technique nous permet de ne pas répéter des connaissances déjà vues. Ce qui va permettre aussi à l'apprenant de prendre conscience que les leçons se complètent les unes les autres. Ainsi, on rejoint la théorie constructiviste qui stipule que l'apprentissage se fait par ajout de connaissances nouvelles à des connaissances déjà acquises, c'est-à-dire il y a *continuité* dans l'apprentissage et non *rupture*.

8.9. Un titre trop large

En voyant le titre Isegren n tefyirt (2/1AS), on s'attend à ce que la leçon, et de ce fait la définition-explication, concerne les constituants de tout type de phrase : *la phrase verbale* et *phrase non verbale* ; *la phrase de base* (EVM), *la phrase simple* et *la phrase complexe*. Or, dans la définition-explication on ne parle que du concept de *tafyirt tumyigt* (« *la phrase verbale* ») de manière explicite : Tafyirt tamyagant tezmer ad tesɛu : […] (« La phrase verbale peut avoir : […]. Et de celui de *tafyirt taḥerfit* (« *la phrase simple* ») de manière implicite parce qu'on donne les quatre compléments qu'on peut trouver dans la phrase simple en tamazight.

> **Isegren n tefyirt (2/1AS) :**
>
> Tafyirt tamyagant tezmer ad tesɛu : amatar udmawan, aseɣru d usemmad (isemmaden). Aseɣru : d ul n tefyirt. Isemmaden : d ayen yernan ɣef umyag : asemmad imsegzi (SZ), asemmad usrid (SU), asemmad arusrid (SA), asemmad ilelli (SI).

Nous pensons que nous pouvons palier ce problème en mettant un titre plus précis, même s'il est long, comme par exemple *Isegren n tefyirt tumyigt taḥerfit* (« les constituants de la phrase verbale simple ») comme c'est le cas de la leçon intitulée *Asemres n yixulaf : amatar udmawan d umqim awsil* (« L'emploie des remplaçants/anaphores : l'indice de personne et le pronom affixe »), (5/1AS). C'est un titre long mais c'est aussi un moyen d'éviter l'ambigüité.

8.10. Définition-explication claire et précise mais…

La définition-explication de la leçon intitulée Asswaɣ (8/1AS) est claire et précise sauf qu'on ne trouve pas de définition proprement dite du concept lui-même. Car à ce niveau, le lycée, on doit en principe apprendre à l'apprenant *le sens*, c'est-à-dire la valeur, et non pas *la forme* du verbe.

> **Asswaɣ (8/1AS) :**
>
> Asswaɣ yettili s tmerna ɣer tazwara n uẓar n umyag n : - « S » ma ibeddu s yiwet n tergalt. Md. : *ruḥ/ sruḥ, ni/sni, del/sdel.* - « Ss » ma ibeddu s snat n tergalin yemgaraden. Md. : *kcem/ssekcem, dlu/ssedlu*.

Autrement dit, la définition-explication doit répondre à la question suivante : en quoi *asswaɣ*, qui est une forme dérivée du verbe, est différent du verbe duquel est dérivé, c'est-à-dire le verbe simple ?

Nous pensons, qu'à ce niveau, le secondaire en l'occurence, la réponse doit cibler le sens abstrait de *asswaɣ,* c'est-à-dire le concept lui-même. Les non initiés à la langue amazighe

n'on rien à apprendre de ce genre de définitions-explications parce qu'on ne peut pas employer cette forme dans le discours si on ne maitrise pas sa portée sémantique. C'est-à-dire, sa valeur discursive.

Même constat pour la définition-explication de la leçon intitulée Urmir ussid (13/1AS) dans laquelle on trouve des informations concernant la formation de cette aspect mais non pas sa valeur.

> **Urmir ussid (13/1AS) :**
>
> Urmir ussid yettili s tussda n tergalt tis-snat ma talɣa n umyag tella am : - *Bnu (bennu), bru (berru), sɛu (seɛɛu), rnu (rennu), …* - *Mger (megger), bren (berren), nger (negger), …* Tamawt : amyag « sken (skan) » d asswaɣ.

Conclusion

Après l'étude du contenu des définitions-explication qui constituent notre corpus, ce qui est remarquable c'est que, dans la grande partie des définitions-explication, le fond est le concept et non pas le terme qui le désigne, (*cf.* 1.1.). Toutefois, nous avons constaté que dans certains cas la définition-explication parle d'un autre concept que celui nommé dans le titre de la leçon comme dans le cas de la leçon intitulée Tawsit n yisem (2/5AP) où il est question du concept du *nom* et non pas du *genre du nom*. Il y a d'autres cas où la définition-explication est très loin du concept objet de la leçon comme dans Urmir ibaw (20/2AM) dans laquelle nous ne trouvons pas d'informations sur *l'aoriste négatif* mais sur *l'aoriste simple*, *l'aoriste intensif* et *l'aoriste intensif négatif*, (*cf.* 1.2.). Comme nous avons aussi trouvé des cas où il y a des informations en plus par rapport au concept proposé dans les titres des leçons : par exemple, dans la leçon Afeggag d umatar udmawan (8/4AP) où il est question de deux concepts : *le radical* et *l'indice de personne*, nous avons trouvé que la défnition-explication commence par donner la définition du concept *amyag* (« *le verbe* »), (*cf.* 1.3.).

Concernant le statut des éléments constitutifs des définitions-explications, dans notre corpus il est aisément constatable que le mot awal (« mot ») est utilisé comme *élément générique* dans les définitions-explications des concepts qui désigne les *parties du discours* comme *isem* (« *le nom* »), *amyag* (« *le verbe* »), *amqim* (« *le pronom* »),…Comme nous avons constaté que ces derniers sont à leur tour utilisés comme des éléments génériques, comme dans le cas de la définition-explication du concept *asemmad usrid* (« *le comlément direct* ») dans la leçon intitulée Asemmad usrid (17/2AM), mais sutrout dans la leçon intitulée Asemmad arusrid (10/2AM) qui porte sur le concept de *asemmad arusrid* (« *le comlément indirect* »), (*cf.* 2.1.). Par ailleurs, dans certains cas, nous pensons que ce mot, comme

générique, peut poser problème comme dans le cas de la leçon intitulée Amqim awsil n yisem (17/5AP) où *le pronom affixe* est défini comme un mot. Or, un pronom peut n'être constitué que d'une seule lettre, et à ce niveau notamment, en l'occurrence le primaire, l'apprenant ne peut pas assimiler l'idée qu'un *pronom* est un *mot*, c'est-à-dire une association d'un signifié et d'un signifiant, même s'il est constitué d'une seule lettre. Quant aux autres constituants, c'est-à-dire les éléments spécifiques, nous avons constaté qu'il y a utilisation des mots de la langue courante comme dans le cas du concept de *imqimen ilelliyen* (« *les pronoms isolés* ») dans la leçon intitulée Imqimen ilelliyen (4/4AP). Comme il y a utilisation du lexique spécialisé, métalinguistique, dans le palier primaire comme dans la définition-explication de la leçon intitulée Amyag (6/4AP), (*cf*. 2.2.). Nous pouvons affirmer donc que le métalangage des défnitions-explications que nous avons étudiées est constitué d'un mélange entre le lexique mondain et le lexique métalinguistique. Le problème peut se poser quand ces mots sont inconnus des apprenants comme dans la définition-explication de la leçon Tafyirt tasemmadt tusridt (12/1AS) où on trouve cité *amyag ameskar* (« *le verbe opérateur* ») qui est un concept non défini dans les leçons des deux paliers précédents.

Nous avons aussi constaté qu'une certaines définitions-explications portent sur plus d'un concept. Dans le cas de la leçon intitulée Ajerrid n tuqqna : amqim awsil n yisem : amqim awsil n tenzeɣt (15/2AM), c'est dû au titre de la leçon qui englobe trois concepts.

En plus de toutes ces caractéristiques, il y celles que nous pouvons considérer comme des problèmes et qui peuvent constituer un obstacle à la compréhension des définitions-explications. Si nous prenons par exemple la définition-explication de la leçon Uddim n usentel amatu (15/1AS), nous avons constaté qu'au lieu de dire : « […], asentel amatu yettfruru […] », la définition-explication dit : « […] uddim n usentel amatu yettefruri […] », (*cf*. 4.1.).

Dans certains manuels, nous avons constaté que, dans certaines défnitions-explications, il y a manque de simples informations à la compréhension du concept. Par exemple, dans la leçon Tazelɣa n tnila « d » (21/2AM), on dit que cette particule peut être placée avant ou après le verbe. Mais dans les exemples, on ne dit pas qu'elle est après quand le verbe est au prétérit et avant quand il est à l'aoriste.

Un autre problème c'est que la défnition-explication de la leçon Isem anamal n usetel (7/4AM) exprime un doute en utilisant le mot ahat (« peut-être »), (*cf*. 4.8.). Dans certains manuels, nous avons trouvé que certaines définitions-explications se terminent par les trois

points de suspension ou l'abréviation : atg. (« etc. ».). Ce qui signifie que la définition n'est pas complète.

L'absence de généralisation est aussi un constat important dans certaines définitions-explications de notre corpus. Dans certains cas, nous avons trouvé que la définition-explication parle de la langue amazighe pour la différencier des autres langues par rapport à une règle, par exemple : la voyelle e ne s'écrit pas à la fin d'un mot, (*cf.* 5.1.). On parle aussi d'autres régions, kabylophones, qui font exeption par rapport à une « norme », ou plutôt à la majorité, par exemple : dans certaine région le son [s] quand il est tendu se prononce [tt], ou sur la conjugaison du verbe d'état, (*cf.* 5.2.). Il y a même une référence à l'état actuel de la langue, ce qui veut dire qu'on enseigne la langue en synchronie comme dans la leçon intitulée Urmir s « ad » (17/1AM) ou on lit : « […], urmir aḥerfi, akka tura, di tutlayt, yezga iteddu yid-s « ad », […] », (*cf.* 5.4.). Cependant, il y a des cas où nous avons considéré que la mention de certaines spécificités de tamazight est nécessaire, comme dans la leçon Tizelɣiwin n tnila : d, n (15/1AM), parce que c'est une chose qui ne concerne pas les autres langues présente dans le paysage linguistique de l'apprenant : « Amyag n tmaziɣt, rennunt ɣur-s snat n tzelɣiwin – d neɣ - n ; tigi, qqaren-asent : tizelɣiwin n tnila, […] », (*cf.* 5.7).

Concernant ce que l'exemple peut apporter au contenu de la défnition-explication, nous pouvons dire que dans la grande partie des concepts des manuels que nous avons étudié, les exemles sont necessaires du fait que ces concepts, et de ce fait ces défnitions-explications, sont déstinés aux apprenants de différentes niveaux scolaires, de différentes connaissances acquises avant, de différente régions, etc. Par conséquant, le manque d'exemples peut constituer un obstacle à l'assimilation de certains concepts, (*cf.* 6.2.).

Nous avons constaté aussi que la compréhension, et de ce fait l'assimilation, de certaines définitions-explications, exige la maitrise et la mémorisation des connaissances, en principe acquise, dans des leçons précédentes parce que ces définitions-explications présentent un contenu très riche et très varié comme dans le cas de la leçon intitulée Isemmaden deg tefyirt taḥerfit (d asmekti) (13/3AM), qui est un rappel de tous les compléments. Donc, l'apprenant est appelé à maitriser le concept de la phrase simple et celui des compléments : c'est que nous avons appelé les leçons récapitulatives, (*cf.* 7.1. et 7.2.).

CHAPITRE III

ÉTUDE DES RELATIONS HORIZONTALES

Introduction

Ce chapitre sera consacré à *l'étude des relations horizontales* entre les concepts d'une activité, et les définitions-explications qui les accompagnent, avec les concepts d'une autre activité. D'abord, il sera question de comparer les définitions-explications quand il s'agit du même concept, ensuite quand il s'agit de concepts proches et enfin quand il s'agit de concepts éloignés. Il faut noter que la relation horizontale entre les concepts n'est pas facilement apparente parce qu'il s'agit d'activités différentes. Et de ce fait, nous ne trouvons jamais le même concept repris dans deux activités différentes. Cependant, nous pouvons trouver des relations entre deux concepts proches ou deux concepts éloignés. La mise en évidence de ces relations va nous permettre de construire un nouveau savoir sur et/ou à partir de l'ancien même si ce dernier se trouve dans une autre activité. Ainsi, le principe de décloisonnement est aussi mis en valeur et va permettre à l'apprenant d'acquérir la totalité du savoir sur le fonctionnement de la langue en partant des termes employés, c'est-à-dire le métalangage, pour arriver au contenu véhiculé par ce dernier. Nous pensons que c'est cet ensemble complexe, mais cohérent, du savoir qui va permettre à l'apprenant de comprendre, sans trop de difficulté, pour ne pas dire sans fautes, la langue et son fonctionnement, et c'est ce qui va lui permettre de produire, à son tour, un discours juste et cohérent.

1. Le palier primaire

1.1. Quatrième année primaire

Dans les deux niveaux du palier primaire, l'activité Tirawalt est la première, viens en suite Tajerrumt et enfin Taseftit. Dans ce qui suit nous allons expliciter les relations existantes entre les concepts des différentes activités. On suppose que qu'un concept travaillé dans une activité peut servir dans une autre activité.

1.1.1. Entre l'activité Tajerrumt (« Grammaire ») et l'activité Taseftit (« Conjugaison »)

1.1.1.1. Mot, nom et verbe

Nous avons remarqué que les concepts *awal* (« *mot* »), *isem* (« *nom* ») et *amyag* (« *verbe* ») entretiennent des relations très étroites. Le premier concept proposé en quatrième année dans l'activité de Tajerrumt, après le concept *tiɣra « a », « e »* (*« Les voyelle « a », « e »)* proposé dans Tirawalt, est le concept awal (« mot ») dont la définition-explication est simple et claire.

Awal : (2/4AP)

Mi ttmeslayen medden neɣ mi ttarun, semrasen awalen. Awal, d tagrumma n yimesla yesɛan anamek. Md. Nekk, ussan, Furulu… d awalen.

Ce concept va servir après dans d'autres leçons de l'activité Tajerrumt ainsi que dans les leçons des deux autres activités. Il va servir dans la définition du concept *isem* dans la prochaine leçon de Tajerrumt :

Isem (5/1AP)

Isem, d awal. Yemmal amdan (md. argaz) neɣ aɣersiw (md. amcic) neɣ taɣawsa (md. adlis).

Il va aussi servir dans la définition du concept *amyag* dans une leçon de l'activité Taseftit :

Amyag : (6/4AP)

Amyag, d awal. Yemmal-d taɣara (amek imugg kra) neɣ tigawt (ayen yexdem walbeɛḍ). Amyag, ifetti almend n wudmawen (tettbeddil talɣa-s yal mi ara ibeddel win ixedmen tigawt : lsiɣ, telsiḍ, yelsa…)

1.1.1.2. Nom et verbe

Les deux concepts *amyag* (« verbe ») et *isem* (« nom »), le premier dans l'activité Tajerrumt et le deuxième dans l'activité Taseftit sont proches du fait qu'ils sont tous les deux ce qu'on appelle *les parties du discours*. Concrètement, dans les leçons, c'est-à-dire dans les définitions-explication, les deux concepts partagent le même *élément générique* en l'occurrence le mot awal (« mot »).

1.1.1.3. Adjectif et verbe d'état

Nous savons que l'adjectif et le verbe d'état ou de qualité partagent la caractéristique de qualifier la chose. Comme il est mentionné dans les deux exemples qui suivent :

Premier exemple :

Arbib (9/4AP) :

Arbib, d awal. Yemmal amek imugg kra, ama d amdan, ama d aɣersiw, ama d taɣawsa. Md : aberkan, awezzlan, uḥdiq, atg.

Deuxième exemple :

Amyag n tɣara : (10/4AP)

Deg tmaziɣt, llan yimyagen n tigawt (md : yufa, yečča, iwala…) llan daɣen yimyagen n tɣara. Amyag n tɣara yemmal-d amek imugg kra (lqay, ɣezzif, meẓẓi, wezzil, werraɣ,…)

Dans les deux définitions-explications on retrouve la phrase suivante : yemmal amek immug kra.

Nous pensons que ceci est un travail de réflexion. L'apprenant de cette âge comprendra mieux le concept du *verbe d'état* s'il à bien assimilé celui de *l'adjectif*. A notre avis, le contraire sera plus difficile du fait que l'apprenant avait déjà dans sa tête l'idée que le verbe exprime l'action. D'ailleurs en arabe, une langue enseignée avant la langue amazighe, le verbe est appelé *fiɛl* du verbe *faɛal* qui veux dire « faire ».

1.1.2. Entre l'activité Tirawalt (« Orthographe ») et les autres

1.1.2.1. Le concept de voyelles

Les concepts éloignés sont des concepts qui fournissent des connaissances ou des savoirs nécessaires à l'acquisition et à la maitrise d'autres compétences ultérieures. Par exemple, le concept *tiɣra* (« *les voyelles* ») est nécessaire pour la maitrise de la notation usuelle ou de l'orthographe de la langue amazighe. La maitrise des voyelles d'une écriture d'une langue est une étape importante dans la maitrise de son orthographe usuelle.

1.1.2.2. Le concept de consonnes

Ce qui est remarquable c'est l'absence de leçons sur les consonnes notamment celles qui sont différente de celle de la langue française[1].

1.2. Cinquième année primaire

1.2.1. Entre l'activité Tajerrumt (« Grammaire ») et l'activité Taseftit (« Conjugaison »)

1.2.1.1. Adjectif et verbe d'état

La leçon numéro 11[2] de Tajerrumt intitulée Arbib (11/5AP) dont la définition-explication est la suivante :

> **Arbib (11/5AP) :**
>
> Arbib, d awal. Yemmal amek yemmug kra, ama d amdan, ama d taɣawsa, ama d imɣi…Amedya : Amcic **aberkan.** Igenni **azgzaw.** Awal « *aberkan* » akked wawal « *azegzaw* » d irbiben.

[1] Etant donné que les manuels de tamazight sont écrits en deux graphies, latine et arabe, et comme il y a des régions en dehors de la Kabylie qui utilisent les caractères arabes, il est souhaité que les manuels nous enseignent sur les caractères spéciaux qui sont différents des caractères utilisés dans la transcription de la langue arabe.
[2] Pour les numéros des leçons *cf.* les tableaux en annexes (annexe I)

est un pré-acquis pour la leçon numéro 12 de Taseftit intitulée amyag n tɣara (12/5AP) dont la définition-explication est la suivante :

> **Amyag n tɣara (12/5AP) :**
>
> Imyagen, bḍan ɣef sin deg wayen yeɛnan anamek-nsen : - **Imyagen i d-yemmalen tigawt** (am : ruḥ, ddu, ddem, aru, …) ; - **Imyagen i d-yemmalen taɣara,** meḥsub mmalen amek yella neɣ amek iga kra. (am : imɣur, iwsir, ihriw, izwiɣ, ifsus, …). Deg waṭas n temnaḍin, yemgarad usefti n umyag n tɣara ɣef usefti n umyag n tigawt ɣer yizri. Yella wanda qqaren **wezzil, berrik…**yella wanda qqaren : **iwezzil, iberrik.**

Il se trouve que les éléments définitoires utilisés pour le concept *arbib* sont aussi utilisés pour le concept *amyag n tɣara*. C'est dans ce sens que la première constitue un pré-acqui pour la deuxième.

1.2.1.2. Pronom affixe du verbe et verbe

La leçon de Tajerrumt intitulée Amqim awsil n umyag (20/5AP) exige des pré-acquis sur le concept *amyag* (« *le verbe* »), notamment celle relatives à *l'aspect*, abondante en cinquième année primaire dans l'activité Taseftit, car elle donne les différentes formes du verbe qui change selon l'aspect.

> **Amqim awsil n umyag (20/5AP) :**
>
> Amqim awsil n umyag iteqqen ɣer umyag s tezdit. Yezmer ad yili sdat n umyag : md : ad **as-**yini. Neɣ deffir umyag : Md : yenna-**as.**

1.2.2. Entre l'activité Tirawalt (« Orthographe ») et les autres

1.2.2.1. Genre du non et assimilation

La leçon numéro 2 de l'activité Tajerrumt intitulée Tawsit n yisem (2/5AP) :

> **Tawsit n yisem (2/5AP) :**
>
> Isem, d awal. Yemmal taɣawsa neɣ amdan neɣ aɣersiw neɣ imɣi. Ɣur-s snat n tewsatin : - **Amalay :** amɣar, aqabac, amcic, afeqqus. - **Unti :** tamɣart, taqabact, tamcict, tafeqqust. Yettuɣal yisem amalay d unti s tmerna n **« t »** deg tazwara akked taggara n wawal. Amɣar…tamɣart, ilef…tileft, aqerruy……taqerruyt. Kra n yismawen, sɛan kan yiwet n tewsit : aɣrum, tiziri, tudert, lbir, iṭij, …

est un pré-acquis pour la leçon numéro 13 de Tirawalt intitulée Tamsertit d+t (13/5AP).

> **Tamsertit d + t (13/5AP) :**
>
> Mi ara yemlil « d » akked « t » n yisem unti ttakken-d imesli « tt ». Md. D taddart. Teɣriḍ t-id [ttaddart] maca, ad taruḍ d + t… (isem unti).

Nous constatons donc que la première définition-explication présente à l'apprenant le morphème *t* marque du féminin, lequel va être rencontré dans la deuxième leçon sur

l'assimilation. De ce fait, nous pouvons dire que dans des cas pareils, l'apprenant est obligé de maitriser la grammaire pour maitriser l'orthographe.

1.2.2.2. L'assimilation entre l'indice de personne et la particule de l'aoriste ad

La leçon numéro 6 de Taseftit intitulée Afeggag n umyag d umatar udmawan (6/5AP),

> **Afeggag n umyag d umatar udmawan (6/5AP) :**
>
> Talɣa n umyag uqbel ad yefti qqaren-as talɣa taḥerfit : ẓer, wali, ini, sel,… Mi yefti umyag ttilin deg-s sin yimuren : Amezwaru d amatar udmawan, yemmal-d amigaw meḥsub win ixedmen neɣ win iɣef teḍra tigawt. Ma tekkseḍ amatar, ad d-yeqqim ufeggag n umyag. Amedya : *yunag,* yella deg-s : y = amatar udmawan n « netta ». Unag = afeggag n umyag, yefti ɣer yizri.

est un pré-acquis pour la leçon numéro 16 de Tirawalt intitulée Ad+amatar udmawan (16/5AP).

> **Ad + amatar udmawan (16/5AP) :**
>
> Urmir, izewwir-it-id « **ad** ». Mi ara yemlil « **ad** » d umatar udmawan « **t** », iteffeɣ [tt] deg ususru. Ula mi ara yemlil akked « **n** », tazelɣa n wurmir tettuɣal d « **a** ». d acu kan deg tira, ad tettaruḍ « **ad** » weḥd-s, amatar udmawan daɣen wehd-s. **Ad d-teɣreḍ :** [atteddud, atteddu, aneddu, atteddum, atteddumt]. **Ad tarud :** ad tedduḍ, ad teddu, ad neddu, ad teddum, ad teddumt.

1.2.2.3. L'assimilation entre l'état du nom et la préposition n

La leçon numéro 8 de Tajerrumt intitulée Addad n yisem (8/5AP),

> **Addad n yisem (8/5AP) :**
>
> Isem, ila sin n waddaden : **ilelli** (**a**fellaḥ) d **umaruz** (**u**fellaḥ). - Yettaleɣ umaruz s ubeddel n teɣri tamezwarut. Md : **a**fellaḥ ……. **u**fellaḥ, t**a**ylewt…..t**e**ylewt) neɣ s uɣelluy-is : t**a**murt…….tmurt. - Yettaleɣ daɣen s tmerna n « **w »** neɣ « **y** » Md : ass …… **w**ass, izem……**y**izem). Maca llant kra n tsuraf Md : tala, tizi, fad, lexla…).

est un pré-acquis pour la leçon numéro 19 de Tirawalt intitulée Tamsertit gar « n » d « w » (19/5AP) :

> **Tamsertit gar « n » d « w » (19/5AP)**
>
> Mi ara temlil tenzeɣt « n » akked yisem i ibeddun s yimesli « w », sin n yimesla-a ttemsertayen deg umeslay. Ad d-iniɣ : « Taxxamt **bbw**arrac » neɣ ggwarrac neɣ wwarrac, ad aruɣ « Taxxamt **n w**arrac ». Ad d-iniɣ : « Takurt **bbw**dfel », ggwedfel neɣ wwadfel, ad aruɣ « takurt **n u**dfel ».

et la leçon numéro 22 dans la même activité intitulée Tamsertit tanzeɣt « n » + « y » (22/5AP).

> **Tamsertit : tanzeɣt « n » + « y » (22/5AP)**
>
> Mi ara temlil tenzeɣt « **n** » akked « **y** » n yisem amaruz, ttuɣalen d [gg] neɣ d [yy] deg umeslay [ggiṭij/yyiṭij] maca ad taruḍ n yiṭij. Sdat kra n yismawen niḍen (wid ibeddun s « i », ur sɛin ara amaruz deg umeslay) tettruḥu tenzeɣt « n » ma isem-nni i tt-id-iḍefren ur yesɛi ara « y » deg

umeslay maca ad tettaruḍ : tiẓyal **n yi**ɣamacen, tarbaɛt n yinelmaden xas ma teɣriḍ-d [tiẓyal iɣamacen], [tarbaɛt inelmaden].

2. Le palier moyen

Il est à signaler que dans ce palier, contrairement au palier précédant, les leçons de l'activité Tirawalt sont mises en troisième position. Nous avons donc les leçons de l'activité Tajerrumt en premier, puis celles de l'activité Taseftit viennent enfin celle de Tirawalt. Donc, les leçons de Tajerrumt et éventuellement celle de Taseftit, vont être utiles dans les leçons de Tirawalt et dans la pratique de l'orthographe de manière générale notamment dans la production écrite des apprenants.

2.1. Première année moyenne

2.1.1. Entre l'activité Tajerrumt (« Grammaire ») et l'activité Taseftit (« Conjugaison »)

2.1.1.1. Nom et verbe

Les concepts *isem* (« *nom* ») et *amyag* (« *verbe* ») deux parties de discours essentielles[1], partagent, comme dans le palier précédent, le même élément générique qui est le concept awal (« mot »).

2.1.1.2. Adjectif et verbe d'état

Ici-même, la leçon de l'activité Tajerrumt intitulé Arbib (13/1AM) :

Arbib 13/1AM) :

Arbib, d awal ; itteddu d yisem, yemmal-d amek iga (amek yemmug) kra : ama d amdan, ama d aɣersiw, ama d taɣawsa (ayen akk izmer ad t-id-imel yisem). Irbiben, tteffɣen-d seg yimyagen n tɣara. D acu, llan kra n yirbiben ur d-nekki ara seg umyag akka am : alemmas, aqbayli, azzayri, amesbaṭli, amsedrar …

est un pré-acquis pour la leçon de l'activité Taseftit intitulée Amyag n tɣara (14/1AM).

Amyag n tɣara (14/1AM) :

Deg unamek, amyag n tɣara am urbib. Yemmal amek iga kra (amdan, aɣersiw, taɣawsa…). Asefti-s deg yizri, deg umur ameqqran n tmeslayin, yemgarad ɣef win n umyag amagnu deg usemres n yimataren udmawanen. Kra n yimyagen, ɣas mmalen taɣara, taseftit-nsen am tin n

[1] « En berbère, langue à opposition verbo-nominale, c'est, très classiquement, le verbe qui constituent généralement le noyau prédicatif. Le verbe, qui est donc quasiment un uni-fonctionnel prédicatif, peut cependant, dans certains contextes (notamment en proposition relative), perdre cette fonction pour devenir un simple déterminant lexical équivalent à un adjectif […]. Mais le nom – précisément les substantifs, les adjectifs et tous les pronominaux libres – peut également occuper la fonction de prédicat. Il existe donc en berbère, dans tous les dialectes, de nombreux type de phrases nominales. », (Chaker, 1997 : 2880).

umyag amagnu, md : icbiḥ, icmit, immliḥ…**Ger tamawt :** llant temnaḍin ideg taseftit n umyag n tɣara ur temgarad ara ɣef tin n umyag amagnu.

2.1.2. Entre l'activité Tirawalt (« Orthographe ») et les autres

2.1.2.1. Les voyelles e et a, et le pronom affixe du nom

La première leçon de Tirawalt intitulée Asemgired gar « e » d « a » deg tira (3/1AM), selon ce qui est mentionné dans la définition-explication, elle exige des pré-acquis sur *le pronom affixe du nom* et sur la conjugaison.

Asemgired gar « e » d « a » deg tira (3/1AM) :

Asekkil « e » ttarun yis-s tiɣri tilemt [e] ; tiɣri-a, ur yerkid ara ususru-ines. Mi ara d-tezg d tama n kra n tergalin am **[ɛ], [ɣ], [ṛ], [ẓ]…**yettuɣal d **[a]** deg ususru, maca deg tira ad yeqqim d « **e** ». Ayen ? **Tamezwarut** : limer d [a] tili ur yettbeddil ara amkan, deg ususru, mi ara yernu uwṣil ɣer yisem-nni ideg yella, d amedya : **leɛmer-is**, yettuɣal deg ususru **[lɣemr-is]. Tis snat :** deg usefti n umyag akka am « **ruḥ** », ma yella « **a** » deg wudem amezwaru ilaq ad yili ula akked wudmawen akk niḍen : d amedya deg umyag « **wali** » yella « **a** » deg « walaɣ » am wakken yella deg « **iwala** », « **twala** », « **nwala** »…ma deg umyag « **ruḥ** », ɣas ad as-terreḍ « **a** » i wudem amezwaru, d wudmawen niḍen ulac « **a** » : **iruḥ**, **truḥ**, **nruḥ**. **G.**M. Kra n medden, ttarun « a » deg umkan n « e » ɣas ulac asekkil ara as-ibeddlen asusru : **Md :** ddarya, deg umur n dderya, …

Concernant le premier point, c'est-à-dire le pronom affixe du nom, dans ce niveau elle est la dernière leçon de l'activité Tajerrumt qui porte l'intitulé Amqim awsil n yisem (22/1AM) et de ce fait elle ne sert pas. Toutefois, dans le palier précédent, en cinquième année primaire on trouve une leçon intitulée Amqim awsil n yisem (17/5AP).

Toujours selon ce qui est mentionné dans la définition-explication, nous constatons que cette leçon demande aussi des pré-acquis sur quelques principes de la conjugaison. C'est ce changement de la forme du verbe dans la conjugaison qui peut aider l'apprenant à reconnaitre si le son [a] est bien un [a] ou un [e].

Puisque c'est la première leçon dans cette année et dans ce palier, nous penspns que l'enseignant sera peut-être, dans ce cas, contraint de faire un petit rappel sur le pronom affixe du nom et donner quelques exemples de conjugaison pour aider les apprenants à construire le nouveau savoir qui leur est proposé à ce niveau.

2.1.2.2. Le son [w] tendu et le verbe au prétérit

La leçon numéro 2 de Tirawalt intitulée Tamsertit : ww----bbw/ggw (6/1AM), dont la définition-explication est la suivante :

Tamsertit : ww…bbw/ggw (6/1AM) :

Amyag « awi » akked umyag « aweḍ », mi ara ftin deg yizri (am yimyagen igan am nutni deg talɣa) « a » nni n tazwara, yettuɣal d « u ». « u »-agi, mi ara yemlil d tergalt « w » yellan deg uẓar-nsen, yettuɣal, ɛlaḥsab n temnaḍin d [ww] neɣ d [bbw], neɣ d [ggw], neɣ [ppw]. Ma deg tira, ilaq « u » akked « w » ad uɣalen ɣer wansi i d-kkan, am wakka : Ames----yumes, Ali----yuli, Anef----yunef, Ani----yuni, Aweḍ---- yuweḍ, Awi----yuwi.

nécessite des connaissances sur la conjugaison du verbe au prétérit (« izri ») qui existe à ce niveau mais qui vient après. C'est la leçon numéro 11 de l'activité Taseftit qui est intitulée Izri (11/1AM). Nous pensons donc qu'elle ne sert à rien dans ce cas.

Cependant, dans le palier précédent, dans l'activité Taseftit, on trouve une leçon en quatrième année intitulée Izri (12/4AP) et une autre en cinquième année intitulée Talɣa n yizri (9/5AP). Donc, ici aussi un petit rappel de la part de l'enseignant sera bénéfique pour les apprenants.

2.1.2.3. La tension, l'aoriste intensif, le nom et l'adjectif

La leçon de Tirawalt intitulée Tanɣit n tussda (9/1AM) nécessite des connaissances sur le concept de *l'aoriste intensif* ainsi que sur le concept du *nom* et de *l'adjectif*. Concernant le nom, c'est un concept traité dans la première leçon de l'activité Tajerrumt intitulée Isem : asbadu n wanawen (1/1AM). Mais la leçon de l'adjectif on la trouve un peut plus loin, c'est la leçon intitulée Arbib (13/1AM) dans la même activité.

Donc, dans ce cas, nous pensons qu'il faut un petit rappel sur les leçons du cycle précédent, la leçon de la quatrième année primaire intitulée Arbib (9/4AP) et la leçon de la cinquième année primaire intitulée elle aussi Arbib (11/5AP), qui, toutes les deux, se trouvent dans l'activité Tajerrumt.

2.1.2.4. L'assimilation, la particule de direction d et la marque du féminin t

La leçon intitulée Tamsertit gar « d » n tilawt akked « t » n wunti (12/1AM) nécessite des connaissances préalables sur la particule « d » dite de réalité et sur le morphème « t » en tant que marque du féminin. Cette dernière a fait l'objet de plusieurs leçons intitulées Tawsit n yisem. Ce sont les leçons suivantes :

- en quatrième année primaire, la leçon numéro 11 intitulée Tawsit n yisem (11/4AP)

- en cinquième année primaire, la leçon numéro 2 intitulée Tawsit n yisem (2/5AP)

- en première année moyenne, la leçon numaro 4 intitulée Tawsit n yisem (4/1AM)

Quant au premier concept, en l'occurence « d » n tilawt, nous constatons que jusqu'ici elle n'a pas fait l'objet d'une leçon à part. Cependant, on trouve en cinquième année primaire une leçon intitulée Tamsertit d+t (13/5AP), c'est la leçon numéro 13 de l'activité Tirawalt. Mais dans la définition-explication on ne dit rien sur cette particule et on ne cite même pas son nom contrairement au morphème « t » qu'on nomme *« t » n wunti*, c'est-à-dire (« t » du féminin »).

2.1.2.5. Les particules de direction et le verbe

La leçon intitulée Tizelɣiwin n tnila « d », « n » (15/1AM), nécessite des connaissances sur le concept du *verbe* parce que les particules de direction sont des morphèmes qui sont toujours rattaché au verbe, ils l'accompagnent. Dans ce cas, aucun problème ne se pose parce que ce concept, c'est-à-dire le verbe, est la première leçon, ici même, de l'activité Taseftit qui est intitulée Amyag (2/1AM). Ajoutons une leçon de l'activité Taseftit en quatrième année primaire intitulée elle aussi Amyag (6/4AP) dont la définition-explication est la suivante :

Amyag (6/4AP) :

Amyag, d awal. Yemmal-d taɣara (amek imugg kra) neɣ tigawt (ayen yexdem walbeɛḍ). Amyag, ifetti almend n wudmawen (tettbeddil talɣa-s yal mi ara ibeddel win ixedmen tigawt : lsiɣ, telsiḍ, yelsa…)

Cette bonne définition-explication explique bien le concept du verbe. Ajoutons à cela toutes les leçons sur le verbe qui précèdent la leçon en question ici, en l'occurrence les particules de direction « d » et « n ».

2.1.2.6. L'assimilation, la particule de l'aoriste ad et l'indice de personne

La dernière leçon, intitulée Tamsertit : « ad » n wurmir d umatar udmawan (24/1AM) nécessite des connaissances préalables sur le concept de *amatar udmawan* (« *l'indice de personne* ») qu'on trouve ici même dans l'activité de Taseftit dans la leçon intitulée Afeggag n umyag akked umatar udmawan (5/1AM) et dans une autre leçon intitulé Urmir s « ad » (17/1AM). Ajoutons à ces deux-là, les leçons du palier précédent qui sont les suivantes : en quatrième année primaire, Afeggag d umatar udmawan (8/4AP) et en cinquième année primaire, Afeggag n umyag d umatar udmawan (6/5AP).

Cette leçon est déjà programmée en cinquième année primaire avec une différence dans la formulation de l'intitulé : Ad + amatatr udmawan (« ad + l'indice de personne ») (16/5AP). Même les définitions-explications des deux leçons sont identiques notamment sur le plan du contenu.

Concernant toujours l'activité de Tirawalt, il faut signaler que la leçon intitulée Tamsertit : n+u(w), n+y (18/1AM) et la leçon intitulé Tamsertit : n+m, n+b, n+t (21/1AM) sont facilement assimilables pour un kabylophone même sans pré-acquis. Cependant, c'est très difficile, voir impossible, pour un non kabylophone du fait qu'elles sont directement liées à la pratique quotidienne de la langue. Et nous pensons que c'est le même constat pour toutes les leçons de l'activité Tirawalt qui traitent le phénomène de l'assimilation.

2.2. Deuxième année moyenne

2.2.1. Entre l'activité Tajerrumt (« Grammaire ») et l'activité Taseftit (« Conjugaison »)

2.2.1.1. Les compléments, le nom et le verbe

Concernant les leçons de l'activité Tajerrumt et celles de l'activité Taseftit dans ce niveau, en l'occurrence la deuxième année moyenne, on trouve que beaucoup de leçons de Tajerrumt entretiennent des relations avec les leçons de Taseftit du fait que celle de Tajerrumt traitent le concept de *asemmad* (« *le complément* »). Ainsi, nous comptons cinque leçons sur les différents compléments qui sont les suivantes : Asemmad usrid (07/2AM), Asemmad arusrid (10/2AM), Isemmaden s tenzeɣt (13/2AM), Asemmad n umeggay (19/2AM) et Asemmad n yisem (22/2AM).

Nous savons que le complément est une fonction du nom, donc le concept *isem* (« *le nom* ») doit être assimilé par les apprenants pour qu'ils puissent comprendre et assimiler les leçons sur les compléments. Par ailleurs, le complément est aussi en relation avec le concept *amyag* (« *le verbe*[1] »), par conséquent, c'est un concept qui doit aussi être assimilé. Il est à signaler par ailleurs que ces deux concepts, c'est-à-dire le nom et le verbe, sont bien présentées ici-même et dans les niveaux précédents. Donc, un rappel de la part de l'enseignant est suffisant pour commencer la leçon.

2.2.1.2. L'adverbe, le verbe et le nom

La leçon intitulé Imerna (4/2AM), qui traite le concept *d'adverbe*, exige des connaissances préalables sur les concepts *amyag* (« *le verbe* ») et *isem* (« *le nom* »). C'est ces deux concepts qu'on trouve mentionnés dans la première ligne de la définition-explication de cette leçon :

> Amernu d awal armeskil. Irennu ɣer umyag (Yečča aṭas) neɣ ɣer yisem (Cwiṭ n uɣrum) neɣ ɣer umernu-nniḍen (Kker-d cwiṭ zik) iwakken ad ibeddel kra deg unamek-ines. (« L'adverbe est un mot

[1] Notamment quand il s'agit de parler du verbe transitif, intransitif et mixte. Ces trois points exigent de l'apprenant la maitrise de la notion du complément.

invariable. Il s'ajoute au verbe (Il a mangé un peu) ou au nom (un peu de galette/pain) ou à un autre adverbe (lève un peu plus tôt) pour changer son sens. »)

2.2.1.3. Le démonstratif, l'adjectif, le pronom et le nom

La leçon sur les démonstratifs, intitulée Imeskanen (16/2AM), exige des pré-acquis sur l'adjectif parce que le démonstratif est considéré comme tel quand il est ajouté au nom, comme dans axxam-a (cette maison « maison-cette ») où le morphème a est appelé adjectif démonstratif, ce qui exige d'ailleurs les connaissances sur le nom. Et il est considéré comme un pronom quand il est seul comme : wa (« celui-ci »), ta (« celle-ci »). C'est ce qu'on trouve dans la définition-explication de cette leçon, comme le montre le passage suivant :

> Ameskan d awal swayes sskanen medden kra. Maeskan yezmer ad yili d arbib neɣ d amqim. D arbib mi ara yernu ɣer yisem ; amedya adlis-a. [...]. Ameskan d amqim mi ara yili weḥd-s kan. (« Le démonstratif est le mot par lequel on démontre quelque chose. Le démonstratif peut être un adjectif ou un pronom. Adjectif quand il s'ajoute au nom ; exemple *adlis-a* (ce livre). […]. Le démonstratif est pronom quand il est seul. »).

2.2.2. Entre l'activité Tirawalt (« Orthographe ») et les autres

2.2.2.1. Aoriste intensif et le son [tt]

La leçon intitulée Imesli [tt] akked tira-ines (03/2AM), qui est la première dans l'activité Tirawalt, est en relation, ici-même, avec la leçon intitulée Urmir ussid (17/2AM) qu'on trouve dans l'activité de Taseftit.

Par ailleurs, le concept *urmir ussid* (« *l'aoriste intensif* ») est déjà travaillé dans les leçons précédentes : en quatrième année primaire c'est la leçon Urmir ussid (16/4AP), en cinquième année primaire c'est la leçon Urmir ussid (18/5AP) et en première année moyenne c'est la leçon Urmir ussid (20/1AM)

Donc, cette leçon sur le son [tt] et sa notation, ou son orthographe, à cet endroit, ne pose pas de problème du fait que l'apprenant a déjà acquis des connaissances avant, en plus elle constitue un pré-acquis pour la leçon sur le concept *urmir ussid* (« *l'aoriste intensif* ») qui va venir au cours de cette année dans la leçon intitulée Urmir ussid (20/1AM).

2.2.2.2. Le trait d'union et les pronoms affixes

Les deux leçons sur le concept *ajerrid n tuqqna* (« *le trait d'union* ») entretiennent elles aussi des relations avec d'autres leçons proposées ici-même ou dans les niveaux précédant. La première intitulée Ajerrid n tuqqna d umqim awsil n umyag (12/2AM) est en relation avec les leçons sur le concept *amyag* (« *le verbe* »), ici-même on a une leçon intitulée *Amyag :*

talɣa taḥerfit (2/2AM). La deuxième intitulée *Ajerrid n tuqqna : amqim awsil n yisem/amqim awsil n tenzeɣt* (15/2AM) est en relation, ici-même, avec la leçon de l'activité Tajerrumt intitulée *Isem : addad* (1/2AM), mais aussi avec une leçon qu'on trouve en première année moyenne dans l'activité Tajerrumt intitulée *Isem : asbadu n wanawen* (1/1AM) dont la définition-explication est bien détaillée.

2.2.2.3. La particule de direction d et le verbe

La leçon sur le concept *tazelɣa n tnila* (« *la particule de direction* ») intitulée *Tazelɣa n tnila « d »* (21/2AM) entretient une relation avec les leçons sur le concept *amyag* (« *le verbe* »). Ici-même, c'est la première leçon de l'activité *Taseftit* intitulée *Amyag : talɣa taḥerfit* (1/2AM). Donc, les connaissances fournies dans la définition-explication de cette dernière constituent un pré-acquis pour la leçon sur la particule de direction *d*. Le contenu des définitions-explications de ces deux leçons illustrent bien ce propos :

Exemple 1 :

> **Amyag : talɣa taḥerfit (1/2AM) :**
>
> Di tmaziɣt, nettadder-d amyag s talɣa taḥerfit : d talɣa n umyag uqbel ad yefti (md : ini, sel, ẓer…). Mi yefti umyag llan deg-s sin yimuren : amatar udmawan akked ufeggag n umyag. Amatar d amur n umyag i d-yemmalen ameggay (win igan tigawt). Afeggag d tafekka n umyag yeftin ma nekkes-as amatar. Afeggag ur ittbeddil ara xas ibeddel wudem n usefti. Amedya : yuli, deg-s : y amatar udmawan yemmalen « netta ». uli d afeggag n umyag « ali » ɣer yizri.

Exemple 2 :

> **Tazelɣa n tnila « d » (21/2AM) :**
>
> Tazelɣa n tnila « d » d awal itezzin i umyag. Daymi nettarra gar-as d umyag tajerriḍt n tuqqna. Mi ara ternu tzelɣa-a ɣer umyag tettarra tigawt, s umata, ɣer win ittmeslayen. Tazelɣa n tnila « d », tezmer ad tili sdat neɣ deffir umyag. Imedyaten : - yusa-d, ad d-yas, ur d-yusi.

Comme il bien claire, la première phrase de la définition-explication concernant la particule de direction d nous dit que cette particule est un mot qu'on trouve toujours autours du verbe.

2.2.2.4. La préposition n et le nom

La leçon intitulée Tamsertit : tanzeɣt « n » + isem (24/2AM) demande des connaissances préalables sur le concept *isem* (« *le nom* »). Ici-même une leçon sur ce concept est programmée mais elle porte sur un point concernant le nom qui est le phénomène de l'état. Cette leçon porte l'intitulé Isem : addad (1/2AM). Toutefois, la leçon de première année moyenne de l'activité

Tajerrumt intitulée Isem : asbadu n wanawen (01/1AM) offre des connaissances approfondies sur la notion du nom. Voici la définition-explication :

> **Isem : asbadu n wanawen (1/1AM) :**
>
> 1. Isem, d awal ; yemmal amdan (tameṭṭut, argaz…) neɣ aɣersiw (iwtal, tafunast…), neɣ taɣawsa (tuga, abrid, adlis…) neɣ amḍan (yiwen, sin…) neɣ tigawt (tuffɣa, tikli…). 2. Llan yismawen **imugna**, llan yismawen **imaẓlayen**, wigi mmalen isem n yiwen n umdan (Masensen, Mɛemri, Ɛebban, Ben Mhidi, Meɛtub…) neɣ yiwet n tmurt (Tizi-Uzzu, Bgayet, Wehran, Qsenṭina, Marikan…), asekkil-nsen amezwaru d ameqqran. 3. Llan daɣ yismawen yemmalen ayen yezmer umdan ad t-iwali neɣ ad t-yennal, qqaren-as ismawen **ikmamen** ; llan wid yemmalen ayen yettilin kan kan deg tedmi (lbal) n umdan (tilelli, asirem, tayri…) qqaren-asen ismawen **imadwanen**.

Enfin, nous constatons que la leçon intitulée Imesli [ṛ] akked [ṣ] (06/2AM), la leçon intitulée Aɣelluy n teɣra (09/2AM) et celle intitulée Adeg n « e » deg wawal (18/2AM) sont presque indépendantes des autres leçons et de ce fait ne demandent pas des pré-acquis importants pour être comprises et assimilées par les apprenants.

2.3. Troisième année moyenne

2.3.1. Entre l'activité Tajerrumt (« Grammaire ») et l'activité Taseftit (« Conjugaison »)

Concernant les relations existantes entre ces deux activités, en l'occurrence Tajerrumt et Taseftit, comme nous l'avons déjà signalé auparavant, elles sont minimes par rapport à ce que les leçons de Tirawalt entretiennent avec ces deux dernière. En revanche, dans ce niveau, en l'occurrence la troisième année moyenne, nous remarquons qu'il y a quand même des leçons qui entretiennent des relations assez fortes.

2.3.1.1. La négation et l'aspect verbal

La leçon de Tajerrumt intitulée Tibawt (10/3AM) constitue un pré-acquis pour les leçons de l'activité Taseftit intitulées Amaɣun n yizri ibaway (17/3AM) et Amaɣun n wurmir ussid ibaway (20/3AM). Donc on a commencé par donner à l'apprenant des informations sur le concept *tibawt* (« *la négation* ») dans l'activité de la grammaire pour qu'il puisse les exploiter après dans les deux leçons de l'activité de la conjugaison dans lesquelles il s'agit des deux formes du verbe qui sont *le prétérit négatif* et *l'aoriste intensif négatif*. Voyons la définition-explication du concept *tibawt* (« *la négation* ») :

> **Tibawt (10/3AM) :**
>
> Mi ara d-tiniḍ ur yelli ara neɣ ur yettwaxdem ara kra, qqaren-as tibawt. D **amedya** : yečča aɣrum. **Ur** yečči **ara** aɣrum. Tafyirt tibawayt neggar-it-id s umata s umernu « ad » … « ara ». Maca llan wawalen niḍen yessenfalayen tibawt am : urǧin, urɛad, mazal, ula, xaṭi, uhu, ulaḥedd, ula-ayɣer,

ulawumi, ula-amek… Amur ameqqran n yimyagen tettbeddil teɣri-nsen taneggarut tettuɣal d « i ».
D amedya : - yečča ------ ur yečči, yekrez ------ ur yekriz, Maca- iruḥ ------ ur iruḥ

2.3.1.2. Les compléments, le verbe et l'indice de personne

La leçon intitulée Isemmaden deg tefyirt taḥerfit (asmekti) (13/3AM), comme il est bien clair dans le titre même, mentionne le concept de *la phrase simple*, c'est-à-dire la phrase verbale qui ne contient que l'indice de personne et le verbe, ou plutôt le radicale du verbe. De ce fait, cette leçon est en relation, ou elle nécessite des pré-acquis sur le concept *amatar udmawan* (« *l'indice de personne* ») lequel on trouve dans les leçons suivantes : Afeggag d umatar udmawan (8/4AP), Afeggag n umyag d umatar udmawan (6/5AP), Ad+amatar udmawan (16/5AP), Afeggag n umyag akked umatar udmawan (5/1AM), Tamsertit : « ad » n wurmir d umatar udmawan (24/1AM) et Tamsertit : tazelɣa n tnila « d » d umatar « t »1(5/3AM).

Concernant les pré-acquis sur le concept *amyag* (« *le verbe* »), toutes les leçons de l'activité Taseftit traitent de ce concept dans ces différentes formes.

Quant au concept *asemmad* (« *le complément* »), les leçons sont aussi abondantes en deuxième année moyenne : Asemmad usrid (7/2AM), Asemmad arusrid (10/2AM), Isemmaden s tenzeɣt (13/2AM), Asemmad n umeggay (19/2AM) et Asemmad n yisem (22/2AM).

2.3.1.3. Les compléments et le nom

La leçon intitulée Asemmad agensay (19/3AM) sera en relation directe avec toutes les leçons qui traitent le concept *isem* (« *le nom* ») parce que le complément n'est qu'une fonction du nom, ainsi qu'avec les leçons qui traitent et mentionnent le concept *asemmad* (« *le complément* »).

2.3.1.4. La phrase verbale et la phrase non-verbale

La leçon intitulée Tafyirt tumyigt d tefyirt tarumyigt (22/3AM), est en relation avec les leçons sur le concept *amyag* (« *le verbe* ») et avec toutes les autres leçons qui traitent ce concept dans ses différentes formes, selon *l'aspect* et selon *les personnes*. Dans ce dernier cas, on peut penser à la leçon sur *imqimen ilelliyen* (« *les pronoms isolés* ») qu'on trouve en quatrième année primaire intitulée Imqimen ilelliyen (4/4AP). Elle est aussi en relation avec les leçons sur le concept *isem* (« *le nom* ») parce que c'est avec le nom que la phrase dite non verbale est construite.

2.3.2. Entre l'activité Tirawalt (« Orthographe ») et les autres

2.3.2.1. Les particules de direction et le verbe

La première leçon de l'activité Tirawalt intitulée Tizelɣiwin n tnila (3/3AM) est en relation avec le concept *amyag* (« *le verbe* »), comme le montre la définition-explication qui suit, qui est bien travaillé dans les activités précédentes.

Tizelɣiwin n tnila (3/3AM) :

Tizelɣiwin n tnila sskanent-d tanila iɣer tettarra tigawt Md : - iruḥ-d, iruḥ-n. Tazelɣa « d » tettarra tigawt ɣer win yettmeslayen, ma d tazelɣa « n » tettarra tigawt ɣer win i wumi ttmeslayen. Tizelɣiwin n tnila zewwirent amyag neɣ ṭṭafarent-t. - ad d-yas. - melmi ara d-yas. - ur d-yusi. - la d-yettawi. - Awi-t-id. - ifka-ten-id. - yuwi-as-t-id. - ayen i d-iqqimen. - amek in-iruḥ ? Ttarran tizdit : - ger yimyagen d yiwsilen-nsen : yenna-as. - ger tzelɣiwin n tnila d umyag (ama zwaren ama ggrant) : yusa-d, ad d-yas. - ger yisenkaden d yimqimin iwsilen : aql-i, ha-t. - Ger tenzeɣt d uwsil-is : ɣur-sen.

Comme il est apparent dans la définition-explication, cette leçon exige des connaissances préalables sur les concepts : *le verbe, la particule de l'aoriste, les affixes du verbe, les présentatifs* et leurs *pronoms affixes,* et *les prépositions* et leurs *affixes*.

A ce niveau, nous n'avons pas de leçon sur le concept *amyag* (« *le verbe* ») proprement dit, mais la première leçon de l'activité Taseftit ici-même, qui vient juste avant la leçon sur les particules de direction, intitulée Timeẓra n umyag (2/3AM) traite des différents aspects du verbe amazigh. La définition-explication de cette leçon ne nous donne aucun élément définitoire sur le concept *amyag* (« *le verbe* ») proprement dit. Mais on peut supposer qu'en classe, avant d'aborder le concept de *l'aspect*, l'enseignant doit théoriquement faire un rappel sur le concept de base qui est *le verbe*.

Ce qui est constatable ici concernant les leçons relatives au verbe qui sont proposées dans l'activité Taseftit, c'est qu'elles permettent à l'apprenant de rentrer dans des choses plus profondes et plus détaillées comme *l'aspect verbal* et le *radical du verbe*.

2.3.2.2. L'assimilation et la forme du participe

La leçon intitulée Tamsertit i + i/y (9/3AM) est en relation notamment avec la leçon qui traite le concept *amaɣun* (« *le participe* ») comme le montre le contenu de sa définition-explication qui est la suivante :

Tamsertit i +i/y (9/3AM) :

Mi ara tili teɣri [i] uqbel amaɣun neɣ uqbel amyag yeftin d wudem wis 03 n wasuf amalay, ttemlilint snat n teɣra : i + i (neɣ i + y) : deg umeslay « i » neɣ « y » n umyag yettuɣal d [g], maca di tira ad naru « i » am wakken yella di lasel-is : ad nettaru : - d netta i yeẓran, xas akken neqqar-d [d netta

i-geẓran]. - s tmara i iteddu, xas maneqqar-d [s tmara i-gteddu]. **Ayɣer ?** Acku « i » neɣ « y » n umyag ama d amaɣun ama yefti, ad iqqim am wakken yella limer ur d-yemlal ara « i » nni yellan uqbel : **Md** : - Wi yeẓran. - D netta i k-yeẓran. - S tmara i as-iteddu.

Ici-même, dans l'activité Taseftit on compte cinq leçons sur le concept *amaɣun* (« *le participe* ») : Amaɣun n yizri (8/3AM), Amaɣun n wurmir aḥerfi (11/3AM), Amaɣun n wurmir ussid (14/3AM), Amaɣun n yizri ibaw (17/3AM) et Amaɣun n wurmir ussid ibaway (20/3AM). Cependant, il y a une seule leçon, c'est celle qui traite *le participe du prétérit* qui porte l'intitulé Amaɣun n yizri (8/3AM) qui se trouve avant la leçon d'orthographe qui traite le phénomène d'assimilation intitulé *Tamsertit i + i/y* (9/3AM). Selon la définition-explication qui l'accompagne, nous pensons qu'elle est suffisante, du moins, pour comprendre ce phénomène d'assimilation :

Amaɣun n yizri (8/3AM) :

Amaɣun d amyag mi ara yili s talɣa-nni ur nettbeddil ara, ay akken tebɣu tili tewsit d umḍan n yisem neɣ n umqim uɣur yeqqen. Deg unamek, amaɣun amzun d arbib. Yal timeẓri n umyag tesɛa amaɣun-ines. Amaɣun n yizri yettaleɣ akka : i / y (e) + afeggag n umyag deg yizri + (e) n. Win ye + dda + n = win yeddan.

Par conséquent, les autres leçons qui vont suivre, en plus des connaissances qu'elles fournissent sur le concept *amaɣun* (« *le participe* ») sous ces différents aspects, peuvent être considérées comme un renforcement pour le phénomène d'assimilation.

2.3.2.3. L'assimilation entre les sons [ḍ] et [t], et [d] et [t]

La leçon intitulée Tamsertit ḍ + t, d + t (12/3AM), en fait, elle est composée de deux choses. La première concerne l'assimilation entre *ḍ* et *t*, le premier est un *indice de personne* et le deuxième concerne le *t pronom affixe du nom*. Dans le premier cas, la relation est avec les leçons de l'activité Taseftit (« la conjugaison ») parce que le son *ḍ* est l'indice de personne de la deuxième personne du singulier. Les leçons concernées sont celle qui traitent de *l'indice de personne* et celle qui traitent du *pronom affixe du verbe*.

Les leçons précédentes qui traitent de l'indice de personne sont les suivantes : en quatrième année primaire c'est la leçon de l'activité Taseftit intitulée Afeggag d umatar udmawant (08/4AP), en cinquième année primaire c'est la leçon de l'activité Taseftit intitulée Afeggag n umyag d umatar udmawan (06/5AP) et en première année moyenne c'est la leçon de l'activité Taseftit intitulée Afeggag n umyag akked umatar udmawan (5/1AM). Celles-ci sont en relation directe avec le concept *amatar udmawan* (« *l'indice de personne* »). Ajoutons à cela toutes les autres leçons relatives au concept *amyag* (« *le verbe* »).

Les leçons qui traitent *amqim awsil n umyag* (« le pronom affixe du verbe ») qu'on trouve dans les leçons précédentes des deux paliers, on compte : en cinquième année primaire c'est la leçon de l'activité Tajerrumt intitulée Amqim awsil n umyag (20/5AP) et en deuxième année moyenne c'est la leçon de l'activité Tirawalt intitulée Ajerrid n tuqqna d umqim awsil n umyag (12/2AM).

Concernant le deuxième cas, c'est-à-dire l'assimilation entre le son *d* et le son *t*, le premier étant le *d* qu'on trouve à la fin de certains nom masculins et le deuxième étant le *t*, marque du féminin, qu'on ajoute à la fin du nom masculin pour former ou obtenir le nom féminin. Ce point est en relation avec les leçons de l'activité Tajerrumt qui traite le concept *tawsit n yisem* (« *le genre du nom* »). On compte donc : en quatrième année primaire c'est la leçon intitulée Tawsit n yisem (11/4AP), en cinquième année primaire c'est la leçon intitulée Tawsit n yisem (02/5AP) et en première année moyenne c'est la leçon intitulée Tawsit n yisem (4/1AM).

2.3.2.4. L'assimilation entre la particule de direction et l'indice de personne

La leçon numéro intitulée Tamsertit : tazelɣa n tnila « d » d umatar « t » (15/3AM) est en relation avec les leçons précédentes sur *les particules de direction* notamment celles qui traitent de la particule d. Ces leçons sont les suivantes : en première année moyenne, la leçon intitulée Tizelɣiwin n tnila d, n (15/1AM), en deuxième année moyenne, la leçon intitulée Tazelɣa n tnila d (21/2AM) et en troisième année moyenne, la leçon intitulée Tizelɣiwin n tnila (3/3AM) qui est la première leçon dans l'activité Tirawalt.

Concernant l'indice de personne t, les leçons qui l'ont déjà traité sont abondantes : en quatrième année primaire c'est la leçon de l'activité Taseftit intitulée Afeggag d umatar udmawan t (08/4AP). Celle-ci concerne directement l'indice de personne *t*. En cinquième année primaire c'est la leçon de l'activité Taseftit intitulée Afeggag n umyag d umatar udmawan (06/5AP) et en première année moyenne c'est la leçon de l'activité Taseftit intitulée Afeggag n umyag akked umatar udmawan (5/1AM).

2.3.2.5. L'assimilation entre la particule de direction et le pronom affixe du verbe

La leçon intitulée Tamsertit : « d » n tnila + amqim awsil n umyag (21/3AM) est en relation avec toutes les leçons qui traitent le concept *tizelɣiwin n tnila* (« *les particules de direction* ») notamment la particule *d* (*cf*. le point précédent), et avec les leçons sur le concept *amqim awsil n umyag* (« *le pronom affixe du verbe* »). Concernant ce dernier point, les leçons sont les suivantes : en cinquième année primaire c'est la leçon de l'activité Tajerrumt intitulée Amqim

awsil n umyag (20/5AP) et en deuxième année moyenne c'est la leçon de l'activité Tirawalt intitulée Ajerrid n tuqqna d umqim awsil n umyag (12/2AM).

2.3.2.6. L'assimilation entre la particule de l'aoriste et le pronom affixe du verbe

La dernière leçon de l'activité Tirawalt pour ce niveau intitulée Tamsertit ad + amqim awsil n umyag (23/3AM) est en relation avec les leçons dans lesquelles on trouve des informations sur le morphème ad appelé *tazelɣa n wurmir* (« *la particule de l'aoriste* »). Ces informations on les trouve dans les leçons suivantes : en quatrième année primaire, la leçon de l'activité Taseftit intitulée Urmir s ad (14/4AP), en cinquième année primaire c'est la leçon de l'activité Tirawalt intitulée Ad+amatar udmawan (16/4AP), et al leçon de l'activité Taseftit intitulée Urmir s ad (15/5AP) et en première année moyenne, la leçon de l'activité Taseftit intitulée Urmir s « ad » (17/1AM) et la leçon de l'activité Tirawalt intitulée Tamsertit : « ad » n wurmir d umatar udmawan (24/1AM).

2.4. Quatrième année moyenne

2.4.1. Entre l'activité Tajerrumt (« Grammaire ») et l'activité Taseftit (« Conjugaison »)

2.4.1.1. La négation et le verbe

La leçon de l'activité Tajerrumt intitulée Tibawt (10/4AM), bien qu'elle est dans l'activité de la grammaire, elle entretient des relations avec les leçons de la l'activité de la conjugaison, qui ont pour thème principale le concept *amyag* (« *le verbe* »), parce que la négation concerne le verbe. D'ailleurs, la définition-explication le mentionne clairement :

> **Tibawt (10/4AM) :**
>
> S umata, tibawt, tettaleɣ s : « *ur* » … « *ara* ». Maca llan wawalen niḍen yessenfalayen tibawt am : *urǧin, urɛad, mazal, ula, xaṭi, ulaḥed, ulayɣer, ulawumi, ulamek*… Amur ameqqran n yimyagen tettbeddil teɣri nsen taneggarut d « i ». Amedya : - *yečča/ur yečči*, *yekrez/ur yekriz*, Maca *iruḥ/ur iruḥ.*

Tibawt (« la négation »), comme il est mentionné dans la définition-explication de cette leçon, est formée principalement par le monème discontinu[1] ur……ara (« ne……pas »), mais ils existent d'autres mots qui permettent d'exprimer la négation comme urǧin (« jamais »), urɛad (« pas encore »),…

[1] Selon la théorie fonctionnaliste d'André Martint.

Nous lisons aussi dans cette définition-explication que la forme de la plupart des verbes change quand il s'agit d'exprimer la négation. Ce changement concerne la dernière voyelle qui devient dans ce cas un *i* par exemple : yečča …… ur yečči où la dernière voyelle *a* est devenue un *i*. Ainsi, nous pouvons affirmer que cette leçon nécessite comme pré-acquis des connaissances sur le concept *amyag* (« *le verbe* ») notamment quand il s'agit des leçons sur l'opération de la conjugaison dans les différents aspects.

2.4.1.2. La phrase verbale et le verbe

La leçon intitulée Tafyirt tumyigt (13/4AM) est en relation avec les leçons qui traitent le concept amyag (« le verbe »), dans tout ses aspects et toutes ces formes dérivées, qu'on trouve dans l'activité de Taseftit ici-même.

Elle est aussi en relation avec la leçon proposée en troisième année moyenne dans l'activité Tirawalt intitulée Asigez (6/3AM) qui explique à l'apprenant les limites de la phrase ou plutôt c'est quoi une phrase. Donc, toutes ces connaissances, ou tous ces pré-acquis, permettent à l'apprenant de reconnaitre les limites d'une phrase en se basant sur les signes de ponctuation et de la reconnaitre ensuite si c'est une phrase verbale ou non.

2.4.2. Entre l'activité Tirawalt (« Orthographe ») et les autres

2.4.2.1. L'assimilation et les sons [d] et [t]

La première leçon de Tirawalt intitulée Tamsertit d+t (03/4AM) est en relation avec les leçons qui traitent le morphème *d* et celle qui traitent le morphème *t*.

Concernant le premier élément, c'est-à-dire le *d*, comme le montre la définition-explication (*cf.* ci-dessous), il est question des trois fonctions que ce morphème peut avoir dans un énoncé, à savoir : d comme particule de la réalité, *d* comme préposition et *d* comme conjonction de coordination.

Tamsertit : d+t (3/4AM) :

Mi ara yemlil « d » (ama d « d » n tilawt « amedya 1^{u} », ama d tanzeɣt « amedya wis 2 », ama d tasɣunt n tuqqna « amedya wis 3 » akked yisem unti ibeddun s « t », itteffeɣ-d yimesli [tt], d aya i wumi neqqar tamsertit. Maca xas tella temsertit deg umeslay, di tira ulac-itt, yal asekkil ad ittaru weḥd-s. Gret tamawt : 1. « d » n tilawt iṭṭafar-it waddad ilelli (d axxam, d taddart). 2. « d » mi ara yili d tasɣunt neɣ d tanzeɣt yeṭṭafar-itent waddad amaruz. 3. « d » d tasɣunt ma teqqen isem ɣer yisem niḍen (ageffur d ubruri), d tanzeɣt ma teqqen asemmad ɣer umyag (yedda d warrac).

Ce qui est constatable aussi c'est que cette leçon est déjà proposée en cinquième année primaire (13/5AP) et en première année moyenne (12/1AM). Puisqu'il s'agit ici d'une leçon

récapitulative sur ce morphème, nous allons voire quelles sont les leçons précédentes qui sont en relation avec chaque fonction.

- d comme particule de la réalité :

La leçon de la cinquième année primaire intitulée Tamsertit : d+t (13/5AP) concerne en fait le morphème *d* comme *particule de la réalité* (« *d n tilawt* »). C'est ce que nous enseigne la définition-explication suivante qu'on trouve dans cette leçon :

Tamsertit : d+t (13/5AP) :

Mi ara yemlil « d » akked « t » n yisem unti ttakken-d imesli « tt ». md. D taddart. Teɣriḍ-t-id [ttaddart] maca, ad taruḍ d + t… (isem unti).

Dans la leçon de la première année moyenne intitulée Tamsertit gar « d » n tilawt akked « t » n wunti (12/1AM) il est question de cette fonction, c'est-à-dire d comme *particule de la réalité*, ce qui est dit explicitement comme on le voit dans l'intitulé de la leçon : […] d n tilawt […].

- d comme préposition :

Théoriquement, ce point est en relation avec toutes les leçons qui traitent de la préposition.

Dans la leçon de Tirawalt proposée en troisième année moyenne intitulée *tamsertit ḍ+t, d+t* (12/3AM), bien qu'on a mentionné le *d* mais il ne s'agit pas de *d* comme *morphème grammaticale* mais de *d* comme *phonème* qu'on trouve à la fin de certains nom masculins comme abrid (« chemin/route/voie »), aselmand (« instituteur/enseignant »), …

- d comme conjonction de coordination :

En parcourant les manuels, nous avons constaté qu'il n'existe aucune leçon qui traite ce concept.

Quant au morphème *t*, le deuxième élément du titre le cette leçon, d'après la définition-explication, il s'agit ici de *t* marque *du féminin*. Donc, les pré-acquis on les trouve dans toutes les leçons sur le le concept *tawsit n yisem* (« *le genre du nom* ») car c'est dans ce point que le morphème *t* apparait. Nous avons donc dans l'activité Tajerrumt les leçons suivantes : Tawsit n yisem (11/4AP), Tawsit n yisem (2/5AP) et Tawsit n yisem (4/1AM).

Comme nous pouvons trouver des relations avec quelques leçons de l'activité Tirawalt où le *t* est mentionné, comme dans : Tamsertit : d+t (13/5AP), Tamsertit gar « d » n tilawt

akked « t » n wunti (12/1AM), Imesli [tt] akked tira-ines (3/2AM) et Tamsertit ḍ+t, d+t (12/3AM).

2.4.2.2. L'assimilation entre la particule de l'aoriste ad et les sons [d] et [t]

La leçon intitulée Tamsertit ad d-t (6/4AM) est une leçon complexe du fait qu'elle rassemble trois morphèmes à savoir :

- ad, particule de l'aoriste (« ad n wurmir »)

Ce point est en relation directe avec les leçons qui traitent la notion de l'aoriste avec ad. Ces leçons portent généralement l'intitulé Urmir s ad (« L'aoriste en ad ») : Urmir s ad (14/4AP), Urmir s ad (15/5AP), Urmir s « ad » (17/1AM) et Urmir aḥerfi (11/2AM).

Il est aussi en relation avec quelques leçons de l'activité Tirawalt qui mentionnent ce morphème comme : Ad+amatar udmawan (16/5AP), Tamsertit : « ad » n wurmir d umatar udmawan (24/1AM), Imesli [tt] d tira-ines (3/2AM) et Tamsertit ad+amqim awsil n umyag (23/3AM).

Comme il est remarquable, dans les intitulés des trois leçons, le morphème ad est cité de manière explicite. Quand à la leçon Tamsertit ad+amqim awsil n umyag (3/2AM) c'est la définition-explication qui nous informe que ce morphème est concerné par le phénomène d'assimilation :

Imesli [tt] akked tira-ines (3/2AM) :

> […]. Mi ara yemlil « ad » n wurmir akked « t » n umatar n wudem wis sin ama d asuf ama d asget. Md : ad teččeḍ neqqar-d [atteččeḍ], ad teččemt neqqar-d [atteččemt]

- d comme particule de la direction (« d n tnila »)

Ce morphème est mentionné dans les leçons suivantes : Tizelɣiwin n tnila : d, n (15/1AM), Tazelɣa n tnila « d » (21/2AM), Tizelɣiwin n tnila (3/3AM), Tamsertit : tazelɣa n tnila « d » d umatar « t » (15/3AM) et Tamsertit : « d » n tnila + amqim awsil n umyag (21/3AM).

- t comme indice de personne (« t amatar udmawan »)

Les pré-acquis concernant ce concept nous les trouvons dans toutes les leçons de conjugaison notamment celles où le concept *amatar udmawan* (« *l'indice de personne* ») est mentionné de

manière explicite. Comme dans : Afeggag d umatar udmawan (8/4AP), Afeggag n umyag d umatar udmawan (6/5AP) et Afeggag n umyag akked umatar udmawan (5/1AM).

Et avec quelques leçons de Tirawalt dans lesquelles ce concept est aussi pris en charge, comme dans : Tamsertit d+t (13/5AP), Tamsertit : « ad » n wurmir d umatar udmawan (24/1AM), Tazelɣa n tnila « d » (21/2AM), Tizelɣiwin n tnila (3/3AM), Tamsertit : tazelɣa n tnila « d » d umatar « t » (15/3AM) et Tamsertit : « d » n tnila+amqim awsil n umyag (21/3AM).

2.4.2.3. L'assimilation entre la préposition n et le nom

La leçon intitulée Tamsertit : tanzeɣt « n » + isem (09/4AM) est en relation avec les leçons qui traitent le concept *tanzeɣt* (« *la préposition* ») notamment celle qui évoque la préposition *n* : Tamsertit tanzeɣt « n » + « y » (22/5AP), Tamsertit n + u (w), n + y (18/1AM), Tamsertit : n+m, n+b, n+t (21/1AM) et Tamsertit : tanzeɣt « n »+isem (24/2AM).

Elle est aussi en relation avec les leçons qui traitent le concept *isem* (« *le nom* »).

2.4.2.4. L'assimilation entre les autres prépositions et le nom

La leçon intitulée Tamsertit : deg, ɣer, seg, … + isem (12/4AM) est en relation avec les leçons qui traitent le concept *tanzeɣt* (« *la préposition* ») et avec celles qui traitent le concept *isem* (« *le nom* »).

2.4.2.5. Le trait d'union entre le nom et ses affixes

La leçon intitulée Tizdit gar yisem d yiwsilen-is (15/4AM) est en relation avec les leçons sur le concept *isem* (« *le nom* ») et celles qui mentionnent le concept *amqim awsil n yisem* (« *le pronom affixe du nom* ») comme : Amqim awsil n yisem (17/5AP), Amqim awsil n yisem (22/1AM) et Ajerrid n tuqqna : amqim awsil n yisem/amqim awsil n tenzeɣt (15/2AM)

Et de manière indirecte, cette leçon est en relation même avec les leçons qui traitent le concept *amqim awsil n umyag* (« *le pronom affixe du verbe* ») et un peut moins avec celles qui traitent le concept *amqim awsil n tenzeɣt* (« *le pronom affixe de la préposition* ») car il s'agit du même principe puisque le pronom affixe, du nom, du verbe ou de la préposition, est reconnu par son rattachement au mot en question par le trait d'union.

2.4.2.6. Le trait d'union entre le verbe, ses affixes et les particules de direction

La leçon intitulée Tizdit gar umyag d yiwsilen-is d tzelɣiwin n tnila (18/4AM) est en relation avec les leçons sur les concepts *amyag* (« *le verbe* »), *amqim awsil n umyag* (« *le pronom affixe du verbe* ») et *tizelɣiwin n tnila* (« *les particules de direction* »).

- *Les leçons sur le verbe :* nous avons Amyag (6/4AP), Amyag (2/1AM) et Amyag : talɣa taḥerfit (2/2AM).

Ces leçons constituent la base, mais pratiquement toutes les leçons qui se trouve dans l'activité Taseftit nous donnent des informatitions très importantes sur le concept *amyag* (« *le verbe* ») dans tous ses états.

- *Les leçons sur les pronoms affixes du verbe :* nous avons Amqim awsil n umyag (20/5AP), Ajerrid n tuqqna d umqim awsil n umyag (12/2AM), Tamsertit : « d » n tnila+amqim awsil n umyag (21/3AM), Tamsertit ad + amqim awsil n umyag (23/3AM) et Tamsertit ad d-t (6/4AM).

- *Les leçons sur les particules de direction :* nous avons Tizelɣiwin n tnila : d, n (15/1AM), Tazelɣa n tnila « d » (21/2AM), Tizelɣiwin n tnila (3/3AM), Tamsertit : tazelɣa n tnila « d » d umatar « t » (15/3AM), Tamsertit : « d » n tnila+amqim awsil n umyag (21/3AM) et Tamsertit ad d-t (6/4AM).

Cette dernière leçon constitue aussi une partie très importante des pré-acquis pour la dernière leçon de cette activité dans ce niveau même et qui est intitulée Tizdit (23/4AM).

2.4.2.7. Le trait d'union entre la préposition et ses affixes

La leçon intitulée Tizdit gar tenzeɣt d umqim awsil (21/4AM) est en relation avec les leçons sur le concept *tanzeɣt* (« *la préposition* ») et les leçons sur le concept *amqim awsil* (« *le pronom affixe* »).

- *Les leçons sur la/les préposition(s) :* nous avons Tinzaɣ (17/4AP), Tamsertit gar « n » d « w » (19/5AP), Tamsertit tanzeɣt « n » + « w » (22/5AP), Tinzaɣ (23/5AP), Tinzaɣ (19/1AM), Tamsertit : n+m, n+b, n+t (21/1AM), Ajerrid n tuqqna : amqim awsil n yisem/amqim awsil n tenzeɣt (15/2AM), Tamsertit : tanzeɣt « n » + isem (24/2AM), Tamsertit : tanzeɣt « n » + isem (9/4AM) et Tanzeɣt gar tenzeɣt d umqim awsil (21/4AM).

- Les leçons sur le/les pronom(s) affixe(s) : nous avons Amqim awsil n yisem (17/5AP), Amqim awsil n umyag (20/5AP), Amqim awsil n yisem (22/1AM), Ajerrid n tuqqna d umqim awsil n umyag (12/2AM), Ajerrid n tuqqna : amqim awsil n yisem/ amqqim awsil n tenzeɣt (15/2AM), Tamsertit : « d » n tnila + amqim awsil n umyag (21/3AM), Tamsertit ad + amqim awsil n umyag (23/3AM), Tizdit gar yisem d yiwsilen-is (15/4AM) et Tizdit gar umyag d yiwsilen-is d tzelɣiwin n tnila (18/4AM).

Ces leçons ont permis à l'apprenant de comprendre le principe que, ce qui est appelé *amqim awsil* (« *le pronom affixe* ») dans la grammaire amazighe, est lié au mot, verbe, nom ou prépostion, par le trait d'union.

2.4.2.8. Une leçon récapitulative sur le trait d'union

La dernière leçon intitulée Tizdit (23/4AM) est une leçon récapitulative, ou de synthèse, qui permet à l'apprenant de faire une synthèse sur tous les cas où le trait d'union est employé en orthographe usuelle de tamazight. Donc, cette leçon est en relation directe avec toutes les leçons précédentes qui traitent ou mentionnent ce concept de *tizdit* ou *ajerrid n tuqqna* (« *le trait d'union* »). Mais aussi avec toutes les leçons qui ont pour objet les parties du discours, le verbe, le nom, les prépositions et les deux particules de direction.

En lisant la définition-explication de cette leçon nous nous rendons compte qu'elle nécessite des pré-acquis sur les concepts *amyag* (« *le verbe* »), *tizelɣiwin n tnila* (« *les particules de direction* »), *isem* (« *le nom* »), *amqim awsil n yisem* (« *le pronom affixe du nom* »)[1], *amqim awsil n umyag* (« *le pronom affixe du verbe* »), tanzeɣt (« *la préposition* ») et *amqim awsil n tenzeɣt* (« *le pronom affixe de la préposition* »).

3. Première année secondaire

En première année secondaire, comme dans le palier primaire, c'est les leçons de l'activité Tirawalt qui occupe la première position, vinennent ensuite Tajerrumt n tefyirt et Taseftit, et enfin Tajerrumt n uḍris. Ce qui est remarquable aussi dans ce niveau c'est que les définitions-explications qui accompagnent les concepts sont courtes par rapport, notamment, à celle du palier moyen.

[1] Dans cette définition-explication, qui est une règle en fait, il y a une exception concernant le trait d'union entre le nom et ses pronoms affixes. Ici, on recommande que le trait d'union concerne uniquement les pronoms affixes qui expriment la notion du singulier. Cette règle est contradictoire avec les recommandations récentes en matière de règles d'écriture de la langue amazighe notamment celles de 2005, 2008 et 2012. (*Cf.* bibliographie).

3.1. Entre l'activité Tirawalt (« Orthographe ») et les autres

3.1.1. Le concept de phrase

La première leçon intitulée Tafyirt (1/1AS), en lisant la définition-explication qui l'accompagne,

> **Tafyirt (1/1AS) :**
>
> Tafyirt tbeddu s usekkil ameqqran tettfaka s usɣal n usigez : agaz (.), asɣal n tuttra (?), asɣal n ubhat (!).

nous constatns qu'elle est en relation avec toutes les leçons qui traitent le concept *tafyirt* (« *la phrase* ») soit de façon explicite comme dans : *Asigez* (6/3AM)[1], Tafyirt tumyigt d tefyirt tarumyigt (22/3AM) et Tafyirt tumyigt (13/4AM). Ou de façon implicite comme dans : Afeggag d umatar udmawan (8/4AP), Afeggag n umyag d umatar udmawan (6/5AP) et Afeggag n umyag akked umatar udmawan (5/1AM).

Dans les définitions-explications qui accompagnent ces leçons il est question du verbe, son radical, et de l'indice de personne. Or, un verbe accompagné d'un indice de personne est une phrase complète. Selon la théorie fonctionnaliste l'indice de personne est un actualisateur et le radicale est un prédicat, ce qui donne une phrase de base[2]. Par ailleurs, cette leçon constitue un pré-acquis pour les leçons de l'activité Tajerrumt n tefyirt intitulées : Isegren n tefyirt (2/1AS), Tafyirt tasemmadt tusridt (12/1AS) et Amsentel asemmad n tefyirt (akud) (17/1AS).

3.1.2. La ponctuation

La deuxième leçon intitulée Asigez (4/1AS), traite, d'après son intitulé, le concept *asigez* (« *la ponctuation* »). Or, dans la définition-explication qui l'accompagne il n'est question que d'un seul signe de ponctuation qui est *ticcert* (« *la virgule* »). Voici la définition-explication :

> **Asigez (4/1AS) :**
>
> Ticcert tbeṭṭu gar taggayin n wawalen ilan yiwet n twuri deg tefyirt am : *Takebbanit-nni, tella-d deg Bgayet, telha-d d usegged n sswayeɛ.* Tettili daɣen i uɛzal n taggayt i nebɣa ad d-tban. Md. : *Muḥend, mmi-s n si Lbahi, iruḥ ɣer Fransa.*

[1] Bien que le titre nous laisse à croir qu'il sera question de la ponctuation, la définition-explication qui accompagne cette leçon traite vraiment la notion de la phrase : Deg umeslay, anya d uẓawan n taɣect n umdan rennun-d anamek i tefyirt. […]. (« A l'oral, le rythme et l'intonation de la voix de l'Homme ajoute de sens à la phrase. […]. »)

[2] « Une phrase verbale complète peut n'être constituée que d'un verbe et d'un indice de personne. C'est *l'énoncé verbal minimum* (EVM). On donnera le nom de phrase simple à une phrase du type : EVM + un ou plusieurs compléments. », (Nait-Zerrad, 1996 : 79).

Cette leçon est en relation directe avec la leçon qu'on trouve en troisième année moyenne dans l'activité de Tirawalt intitulée elle aussi Asigez (6/3AM) qui présente à l'apprenant sept signes de ponctuation en les nommant et en donnant la fonction ou l'usage de chacun. Paradoxalement, on trouve que la leçon *récapitulative* vient avant la leçon qu'on peut qualifier de leçon *précise*.

3.1.3. Le concept de trait d'union

La leçon intitulée Tizdit (6/1AS), est une leçon récapitulative sur l'emploie du *trait d'union* en orthographe de la langue amazighe. En une seule phrase, elle rappel l'apprenant sur l'emploie du trait d'union.

Tizdit (6/1AS) :

Tizdit tetteqqen amqim awsil, arbib ameskan, tazelɣa n tnila ɣer wawalen-nniḍen.

En ce qui concerne le concept *amqim awsil* (« *le trait d'union* »), l'apprenant aura besoins des leçons précédentes qui traitent ce concept. En quatrième année moyenne on a une leçon similaire à celle-ci, c'est-à-dire une leçon récapitulative sur le concept *tizdit* (« *le trait d'union* ») qui porte l'intitulé : Tizdit (23/4AM). Voici la définition-explication qui l'accompagne :

Tizdit (23/4AM) :

Nettarra tizdit :

- Gar umyag d tzelɣiwin n tnila : Md : yusa-d, ad d-yas. Ad n-yas, yusa-n.
- Gar yisem d uwsil-is (deg wasuf kan) : Md : axxam-is, maca axxam nsen, axxam ines.
- Gar umyag d yiwsilen-is (ama zwaren ama ggran, ama d isemmaden usriden ama d irusriden). Md : - Yewwi-as-ten-id/Ad as-ten-id-yawi.
- Gar tenzeɣt d uwsil-is : Md : ɣur-sen, ddaw-as, nnig-i
- Gar yiwsilen n umyag d tzelɣiwin n tnila : Md : ad as-ten-in-yawi.

Cette définion-explication est un résumé sur les cas où *le trait d'union* est employé en orthographe amazighe : entre *le verbe* et *les particules de direction*, entre *le verbe* et *ses affixes*, entre *le nom* et *ses affixes*, et enfin entre *la préposition* et *ses affixes*.

Concernat *le nom* et *ses affixes*, il est mentionné dans cette définition-explication que seul le nom au singulier est concerné par ce trait d'union. Or, dans l'orthographe actuelle[1] même les affixes du nom au pluriel sont concernés par le trait d'union. De ce fait, nous pouvons constater

[1] Bouamara et *al*. (2005 et 2008) et HCA 2012.

que l'orthographe retenue dans ces manuels, concernant ce point notamment[1], est celle proposée par l'Inalco en 1995. Mais cette leçon est aussi en relation avec d'autres leçons plus précises qui traitent un seul point ou deux seulement. Nous avons pour :

- ***Le pronom affixe du verbe :*** les leçons Amqim awsil n umyag (20/5AP), Ajerrid n tuqqna d umqim awsil n umyag (12/2AM), Tamsertit : « d » n tnila+amqim awsil n umyag (21/3AM), Tamsertit ad+amqim awsil n umyag (23/3AM) et Tizdit gar umyag d yiwsilen-is d tzelɣiwin n tnila (18/4AM).

- ***Le pronom affixe du nom :*** les leçons Amqim awsil n yisem (17/5AP), Amqim awsil n yisem (22/1AM), Ajerrid n tuqqna : amqim awsil n yisem/amqim awsil n tenzeɣt (15/2AM) et Tizdit gar yisem d yiwsilen-is (15/4AM).

- ***Le pronom affixe de la préposition :*** les leçons Ajerrid n tuqqna : amqim awsil n yisem/amqim awsil n tenzeɣt (15/2AM) et Tizdit gar tenzeɣt dumqim awsil (21/4AM).

- ***La/les particule(s) de direction :*** les leçons Tizelɣiwin n tnila : d, n (15/1AM), Tazelɣa n tnila « d » (21/2AM), Tizelɣiwin n tnila (3/3AM), Tamsertit : tazelɣa n tnila « d » d umatar « t » (15/3AM), Tamsertit : « d » n tnila+amqim awsil n umyag (21/3AM), Tamsertit ad d-t (6/4AM) et Tizdit gar umyag d yiwsilen-is d tzelɣiwin n tnila (18/4AM).

3.1.4. L'assimilation et les sons [d] et [t]

La leçon intitulée Tamsertit d-t (9/1AS), est en relation avec les leçons qui traitent le morphème *d* et le concept *tawsit n yisem* (« *le genre du nom* »).

Pour le morphème *t* comme marque du feminin, les leçons précédentes qui le concernent et qui portent le même intitulé sont : Tamsertit d+t (13/5AP), Tamsertit gar « d » n tilawt akked « t » n wunti (12/1AM)[2], Tamsertit ḍ+t, d+t (12/3AM) et Tamsertit d+t (3/4AM). Dans cette dernière leçon, il s'agit des trois *d*, et la particule de la réalité en fait partie comme le montre la définition-explication suivante :

> **Tamsertit : d+t (3/4AM) :**
>
> Mi ara yemlil « d » (ama d « d » n tilawt « amedya 1ᵘ », ama d tanzeɣt « amedya wis 2 », ama d tasɣunt n tuqqna « amedya wis 3 » akked yisem unti ibeddun s « t », itteffeɣ-d yimesli [tt], d aya i

[1] Par exemple, la particule de l'aoriste *ad* est entièrement notée dans les manuels, contrairement aux recomandations de l'Inalco qui préconisent que dans certains cas on met seulment *a* comme dans *a nruḥ* au lieu de *ad nruḥ*.
[2] Nous constatons aisément que l'intitulé de celle-ci est plus précis.

wumi neqqar tamsertit. Maca xas tella temsertit deg umeslay, di tira ulac-itt, yal asekkil ad ittaru weḥd-s. Gret tamawt : 1. « d » n tilawt iṭṭafar-it waddad ilelli (d axxam, d taddart). 2. « d » mi ara yili d tasɣunt neɣ d tanzeɣt yeṭṭafar-itent waddad amaruz. 3. « d » d tasɣunt ma teqqen isem ɣer yisem niḍen (ageffur d ubruri), d tanzeɣt ma teqqen asemmad ɣer umyag (yedda d warrac).

Concernant le morphème *d*, il est question ici du concept *tazelɣa n tilawt* (« *la particule de la réalité* ») et de *tasɣunt n tuqqna* (« *la conjonction de coordination* »). Les leçons qui les traitent dans les paliers précédents sont les suivantes :

- Tamsertit d+t (13/5AP). Ici l'intitulé ne précise pas qu'il s'agit de *d n tilawt*. C'est l'exemple qu'on trouve dans la définition-explication qui nous fournie cette information :

Tamsertit : d+t (13/5AP) :

Mi ara yemlil « d » akked « t » n yisem unti ttakken-d imesli « tt ». md. D taddart. Teɣriḍ-t-id [ttaddart] maca, ad taruḍ d + t… (isem unti).

- Tamsertit gar « d » n tilawt akked « t » n wunti (12/1AM). Ici, l'intitulé précise qu'il s'agit de *d n tilawt* (« *la particule de la réalité* »).

- Tamsertit ḍ+t, d+t (12/3AM). Ici, bien que dans l'intitulé on trouve la mention de *d* mais il s'agit plus précisément du son *d* qui se trouve à la fin de certaions noms masculins.

- Tamsertit d+t (3/4AM). Ici, il s'agit des trois *d,* et *la particule de la réalité* en fait partie. Les trois fonctions du morphème *d* telles qu'elles sont mentionnées dans la définition-explication de cette leçon sont *d n tilawt* (« *d de la réalité* »), *tanzeɣt* (« *la préposition* ») et *tasɣunt n tuqqna* (« *la conjonction de coordination* »).

3.1.5. Le concept d'état d'annexion

Les deux leçons intitulées Amaruz s « u » d « w » (11/1AS) et Amaruz s « y » (14/1AS) sont en relation avec les leçons qui traitent le concept *addad n yisem* (« *l'état du nom* ») qu'on trouve dans les paliers précédents comme le montre les leçons suivantes : Addad n yisem (15/4AP), Addad n yisem (8/5AP), Addad n yisem (10/1AM), Tamsertit n+u (w) (18/1AM), Isem : addad (1/2AM), Tamsertit : tanzeɣt « n » + isem (24/2AM), Talɣa d twuri n waddad n yisem (1/3AM), Tamsertit i+i/y (9/3AM), Addad n yisem : talɣa d twuri (1/4AM) et Tamsertit : tanzeɣt « n » + isem (9/4AM).

3.1.6. La tension consonantique

Les deux dernières leçons dans cette activité, Imesli ussid (16/1AS) et Imesli ussid (19/1AS), traitent le phénomène de tension et elles portent le même intitulé en l'occurence Imesli ussid (« le son tendu »). Or, dans les définitions-explications on trouve que la première nous enseigne

que le premier son des noms empruntés à l'arabe qui portent les lettres appelées, dans la tradition grammaticale arabe *al-ḥuruf a-ccamsiya* (« *les lettres solaires* »), sont tendues dans la langue amazighe.

Imesli ussid (16/1AS) :

Itessed yimesli amezwaru n yisem anadaf d-yekkan seg taɛrabt mi ara tili tergalt-a d yiwet seg tergalin iwimi qqaren isekkilen n yiṭij : c, d, ḍ, n, r, s, t, ṭ, z. Md. : *ccer, ddwa, nnɛac, rreman, sser, ttarix, ṭṭmeɛ, zzman, atg.*

Quant à la deuxième leçon, elle nous enseigne que la consonne qui se trouve entre la voyelle e et une autre voyelle c'est-à-dire e, a, u et i sont tendues.

Imesli ussid (19/1AS)

Nettaru imesli ussid deg wawal ma tezga-d tergalt gar yilem « e » d yilem « e » neɣ gar yilem « e » d yiwet seg teɣra « a, i, u ». md. : *azekka, azemmur, iḍebber, igenni.*

3.2. Entre l'activité Tajerrumt n tefyirt (« Grammaire de la phrase ») et les autres

3.2.1. Les constituants de la phrase

La première leçon intitlée Isegren n tefyirt (2/1AS) est en relation directe avec les leçons qui traitent le concept *tafyirt* (« *la phrase* »). Ici même, avec la leçon de l'activité Tirawalt intitulée Tafyirt (1/1AS). La définition-explication de cette dernière nous enseigne qu'on reconait *la phrase* par les signes de ponctuation : elle commence par une majuscule et se termine par l'un des signes à savoir : le point, ou le point d'interrogation ou le point d'exclamation. De ce fait, cette leçon sur la phrase constitue un pré-acquis important pour la leçon intitulée Isegren n tefyirt.

Mais, quand nous regardons la définition-explication qui accompagne cette leçon sur les constituants de la phrase, nous constatons qu'il s'agit uniquement de la phrase verbale simple :

Isegren n tefyirt (2/1AS) :

Tafyirt tamyagant tezmer ad tesɛu : amatar udmawan, aseɣru d usemmad (isemmaden). Aseɣru : d ul n tefyirt. Isemmaden : d ayen yernan ɣef umyag : asemmad imsegzi (SZ), asemmad usrid (SU), asemmad arusrid (SA), asemmad ilelli (SI).

Cette leçon, toujours selon la définition-explication qui l'accompagne, nécessite des pré-acquis très importants sur le concept *asemmad* (« *le complément* »). Concrètement sur *asemmad imsegzi* (« *le complément explicatif* »), *asemmad usrid* (« *le complément direct* »), *asemmad arusrid* (« *le complément indirect* ») et *asemmad ilelli* (« *le complément libre* »).

Concernant *le complément direct* et *le complément indirect*, nous avons les leçons suivantes : Asemmad usrid (7/2AM) et Asemmad arusrid (10/2AM).

Comme nous trouvons une leçon en deuxième année moyenne intitulée Isemmaden s tenzeɣt (13/2AM). En lisant la définition-explication qui l'accompagne, nous allons comprendre que ce type de compléments sont reconnaissables par le fait qu'ils sont intégrés par une préposition. Dans ce même niveau, et dans la même activité, en l'occurrence Tajerrumt, on trouve deux autres leçons sur les compléments, à savoir : Asemmad n umeggay (19/2AM) et Asemmad n yisem (22/2AM).

En lisant la définition-explication qui accompagne la leçon Asemmad n umeggay (19/2AM), nous consntatons qu'il s'agit bel et bien de ce qui est appelé dans le manuel de la première année secondaire asemmad imsegzi, (*cf*. la définition-explication de la leçon intitulée Isegren n tefyirt (2/1AS).

Voyons la définition-explication du manuel du moyen sur le concept *asemmad n umeggay* (« le complément d'agent ») :

Asemmad n umeggay (19/2AM) :

Asemmad n umeggay d isem amaruz i d-irennun ɣef umyag, yessegzay-d amatar udmawan (win igan tigawt). Tawsit d umḍan n usemmad n umeggay am wid n umatar udmawan i d-yessegzay. Md : yeffeɣ uqcic, ur nezmir ara ad d-nini yeffeɣ tlawin Tamawt : asemmad n umeggay : D isem amaruz. Yeṭṭafar amyag, ur izmir ara ad t-izwir. Tawsit-is d umḍan-is am wid n umatar.

La définition-explication ainsi que les exemples illustrent bien qu'il s'agit du complément explicatif ou complément référenciel qui est appelé ici complément d'agent.

Une autre leçon qu'on trouve dans le manuel de la troisième année moyenne intitulée Isemmaden deg tefyirt taḥerfit (asmekti) (13/3AM), mentionne ce complément sous le nom de asemmad asegzay au lieu de asemmad imsegzi, comme le montre le fragment suivant de la définition-explication de la leçon intitulée Isemmaden deg tefyirt taḥerfit (asmekti) (13/3AM) :

[…]. Yella usemmad asegzay (deffir n umyag, d amaruz, tawsit-is d umḍan-is am umatar) ; […]. » (« Il y a le complément explicatif (après le verbe, il est annexé, son genre et son nombre sont comme l'indice) ; […] »)

Par conséquant, nous pouvons supposer que les concepteurs des manuels n'ont pas utilisé une même et une seule grammaire de référence.

Concernant le concept *asemmad ilelli* (« *le complément libre/indépendant* »), en parcourant les leçons des paliers précédents, nous constatons qu'il n'y a aucune leçon qui le traite[1].

3.2.2. Les compléments du nom

La deuxième leçon intitulée Isemmaden n yisem (7/1AS) est en relation avec les leçons qui traitent le concept *asemmad* (« *le complément* ») : Asemmad usrid (7/2AM), Asemmad arusrid (10/2AM), Isemmaden s tenzeɣt (13/2AM), Asemmad n umeggay (19/2AM) et notamment Asemmad n yisem (22/2AM).

Nous avons aussi sur le concept *asemmad* (« *le complément* ») en générale les leçons : Isemmaden deg tefyirt taḥerfit (asmekti) (13/3AM) et Asemmad agensay (19/3AM). Comme elle est aussi en relation avec les leçons qui traitent le concept *isem* (« *le nom* ») puisqu'il s'agit de *isemmaden n yisem* (« *les compléments du nom* »). Observons d'abord la définition-explication de cette leçon :

> **Isemmaden n yisem (7/1AS) :**
>
> Aggay anisem yezmer ad yili d : - isem iman-is : *abrid*. - isem d yisemmaden-is : arbib (*abrid ameqqran*), tanzeɣt (*abrid n tala*), amsentel amassaɣ (*abrid i nettaɣ/abrid i isaxen*)

En lisant cette définition-explication, nous comprenons que l'apprenant aura besoin de pré-acquis sur le concept *arbib* (« *l'adjectif* »), sur *tanzeɣt n* (« *la préposition notamment n* »), et sur *amsentel amassaɣ* (« *la proposition relative* »).

- ***Sur l'adjectif :*** nous avons les leçons Arbib (9/4AP), Arbib (11/5AP), Arbib (13/1AM) et Arbib (7/3AM).

- ***Sur la prépostion n :*** nous avons les leçons Tinzaɣ (17/4AP) où la préposition n est mentionnée, Tinzaɣ (23/5AP) où la prépostion n est mentionnée, Tinzaɣ (16/1AM), où la préposition n est mentionnée, Isemmaden s tenzeɣt (13/2AM), où la préposition n est

[1] Nait-Zerrad (1996 : 28) parle de *compléménts de lieu et de temps*, il dit qu'il s'agit d'adverbe ou de noms de lieu et de temps et leur liste est donnée dans Morphologie (1995 : 152-157). Dans le présent travail nous avons fait une traduction mot-à-mot de isemmaden ilelliyen *(« les compléments libres/indépendants »).* Nous pensons que les concepteurs des manuels les ont dénommés ainsi par rapport à leur comportement syntaxique dans l'énoncé. Pratiquement, ces compléments changent de place à l'interieur de la phrase sans trop changer le sémantisme de cette dernière. Par ailleurs, nous ne pouvons pas affirmer que les apprenants n'ont pas vu ce concept dans les paliers précédents ni dans ce palie parce que nous pensons que les enseignants conscients de ce problème ont certainement programmé du moins une leçon sur ce concept.

mentionnée, Asemmad n yisem (22/2AM), où la préposition n est mentionnée et Isemmaden deg tefyirt taḥerfit (asmekti) (13/3AM).

Dans cette dernière leçon, selon la première phrase de la définition-explication qui l'accompagne, il est question des compléments dans la phrase verbale.

> « Tafyirt, tezmer ad tili s umyag kan akked umatar udmawan. » (« La phrase, peut construite avec le verbe seulement et l'indice de personne »)

Or, à la fin nous trouvons *asemmad n yisem* (« *le complément du nom* ») en rappelant que ce dernier n'est pas un *complément du verbe* :

> « Yella day usemmad n yisem, maca wagi mačči d asemmad n umyag. D isem i wumi yesmad, tetteqqen-it ɣur-s tenzeɣt, tettarra-t d amaruz. » (« Il y a aussi le complément du nom, mais celui-là n'est pas un complément du verbe. Il complète le nom, une préposition se rattache à lui, et elle le rend annexé. »)

- *Sur la proposition relative :* il y a une leçon en troisième année moyenne dans l'activité Tajerrumt intitulée Anamal n usentel (16/3AM). Bien qu'elle ne traite pas le concept *amsentel amassaɣ* (« *la proposition relative* ») dont il est question ici, elle est la première leçon qui traite la question de la thématisation.

Une autre leçon en quatrième année moyenne intitulée Isem anamal n usentel (7/4AM) mais qui traite le même phénomène, en l'occurrence la thématisation, que celle qu'on trouve en trosième année intitulée Anamal n usentel (16/3AM). D'ailleurs, on trouve le même exemple dans les deux définitions-eplications avec deux mises en page différentes :

- « imensi, yečča » (16/3AM)

- « imensi, ??

yečča. » (7/4AM)

Quand aux informations qui constituent les deux définitions-explications, elles sont les même avec des formulations différentes. Donc, il ya une différence de forme et non du fond entre ces deux définitions-explications. (*Cf. les chapitres 1 et 2*).

3.2.3. La phrase comme complément

Pour la troisième leçon intitulée Tafyirt tasemmadt tusridt (12/1AS), l'apprenant aura besoin de connaissances préalables sur le concept *tafyirt* (« *la phrase* ») pour qu'il puisse reconnaitre ses limites, ainsi que des connaissances sur le concept *asemmad* (« *le complément* »). Ici, nous constatons que c'est une leçon beaucoup plus complexe du fait que

c'est la phrase elle-même qui remplie la fonction du complément. Mais l'assimilation des concepts cités précédemment, c'est-à-dire la phrase et le complément, va permettre l'assimilation de nouvelles connaissances même plus complexes.

3.2.4. La phrase complexe

La leçon intitulée Amsentel asemmad n tefyirt : akud (17/1AS) est une leçon qui traite le concept *tafyirt tuddist* (« *la phrase complexe* »). L'apprenant, dans ce cas, a d'abord besoins de pré-acquis sur le concept *tafyirt taḥerfit* (« *la phrase simple* »), qu'elle soit verbale ou non-verbale. Elles existent comme le montrent les intitulés suivants : Isemmaden deg tefyirt taḥerfit (asmekti) (13/3AM), Tafyirt tumyigt d trfyirt tarumyigt (22/3AM), Tafyirt tumyigt (13/4AM), Asemgired gar tɣuni d usagel (16/4AM), Tisɣunin n usagel (19/4AM) et Tisɣunin n tɣuni (22/4AM).

3.3. Entre l'activité Taseftit (« Conjugaison ») et les autres

3.3.1. La négation et le verbe

Dans cette activité, il y a quatre leçons. La première, intitulée Tibawt/tilawt (3/1AS), est une leçon qui exige des pré-acquis sur le concept *amyag* (« *le verbe* »). Ces dernières sont abondantes dans l'activité Taseftit dans tous les niveaux. Or, quand nous lisons la définition-explication nous constatons qu'il ne s'agit que du verbe conjugué au prétérit. Nous pouvons dire donc que cet intitulé est trop général, ou vague, du fait qu'il ne précise pas qu'il s'agit du prétérit.

Nous constatons aussi que le concept *tibawt* (« *la négation* ») est déjà travaillé dans les leçons précédentes, dans les précédents paliers. Ces leçons sont les suivantes : Talɣa n yizri (9/5AP), Izri anibaw (21/5AP), Urmir anibaw (24/5AP), Izri ibaw (8/2AM), Urmir ibaw (20/2AM), Tibawt (10/3AM), Amaɣun n yizri ibaway (17/3AM), Amaɣun n wurmir ussid ibaway (20/3AM) et Tibawt (10/4AM).

3.3.2. La forme dérivée du verbe : asswaɣ (« le factitif »)

La deuxième leçon intitulé Asswaɣ (8/1AS) est en relation directe avec les leçons qui traitent le même concept comme : Talɣa tasuddimt n umyag : aswaɣ (2/4AM). Et avec celles qui traitent la notion du verbe dérivé comme : Talɣa n umyag : attwaɣ (5/4AM), Talɣa tasuddimt n umyag : amyaɣ (8/4AM) et Talɣa tasuddimt tuddist n umyag (11/4AM). Elle est aussi en relation avec les leçons sur le concept du *verbe simple* et du *verbe dérivé* qu'on trouve en abondance dans l'activité Taseftit.

3.3.3. L'aoriste intensif

La leçon intitulée Urmir ussid (13/1AS) est en relation avec les leçons qui ont pour objet le verbe de manière générale, mais surtout celles qui traitent le concept *urmir ussid* (« *l'aoriste intensif* »). Nous avons donc : Urmir ussid (16/4AP), Urmir ussid (18/5AP), Urmir ussid (20/1AM), Urmir ussid (17/2AM), Amaɣun n wurmir ussid (14/3AM) et Amaɣun n wurmir ussid ibaway (20/3AM).

Elle est aussi en relation avec les leçons proposées en cinquième année primaire sur le phénomène de la tension qui est intitulée Tussda (7/5AP) qui, dans la définition-explication, mentionne le concept *urmir ussid* (« *l'aoriste intensif* ») comme le montre l'extrait suivant :

> **Tussda (7/5AP) :**
>
> Deg kra n temnaḍin, mi ara yessed usekkil « s » deg kra n yimyagen deg wurmir aussid, iteffeɣ-d yimesli « tt » deg ususru, maca deg tira, tuwi-d ad naru « ss ». (« Dans quelques régions, quand la lettre « **s** » est tendue dans quelques verbes de l'aoriste intensif, on aura le son « **tt** » dans la prononciation, mais on doit noter « **ss** »).

Et avec la leçon qui se trouve en deuxième année moyenne dans l'activité Tirawalt intitulée Imesli [tt] akked tira-ines (3/2AM) qui, dans la définition-explication, donne des exemples sur le son [tt] des verbes conjugués à *l'aoriste intensif* sans mentionner explicitement ce concept. Voici un extrait de cette définition-explication :

> **Imesli [tt] akked tira-ines (3/2AM) :**
>
> Imesli [tt] nettaru-t s sin n yisekkilen « t » ama yessed ama ur yessid. Md : yettnadi, yettazzal, […]. (« Le son [*tt*] on le note avec deux lettres « *tt* » qu'il soit tendu ou non-tendu. Ex : *yettnadi* (il cherche), *yettazzal* (il court), […] »).

3.3.4. Une leçon sans concept

La quatrième leçon intitulée Imyagen s talɣa am « afeg » (18/1AS) exige des pré-acquis sur le concept *amyag* (« *le verbe* »), elle est donc en relation avec toutes les leçons qui pour objet ce concept. Par ailleurs, l'intitulé de cette leçon précise qu'il s'agit uniquement des verbes d'une certaine forme, en l'occurrence ceux qui ont la forme idendique au verbe *afeg* (« voler ») c'est-à-dire la forme vC_1eC_2.

3.4. Entre l'activité Tajerrumt n uḍris (« Grammaire du texte ») et les autres

L'activité de Tajerrumt n uḍris (« La grammaire du texte ») est une activité nouvelle pour l'apprenant de tamazight. Pour aider l'apprenant à faire la différence entre cette nouvelle activité et celle de la grammaire, c'est-à-dire Tajerrumt, telle qu'elle est connue dans les paliers précédents, on a dénommé cette dernière Tajerrumt n tefyirt (« La grammaire de la phrase »).

Donc, en première année secondaire le manuel propose Tajerrumt n tefyirt (« La grammaire de la phrase ») et Tajerrumt n uḍris (« La grammaire de texte »).

3.4.1. Les anaphores : l'indice de personne et le pronom affixe

La première leçon dans cette activité, intitulée Asemres n yixulaf : amatar udmawan + amqim awsil (5/1AS), est une leçon qui exige des pré-acquis sur le concept *amatar udmawan* (« *l'indice de personne* ») et le concept *amqim awsil* (« *le pronom affixe* »). C'est ce que nous enseigne sa définition-explication qui est la suivante :

> **Asemres n yixulaf : amatar udmawan+amqim awsil (5/1AS) :**
>
> Deg uḍris, tettili-d tallust n kra n yisental, seg tefyirt ɣer tayeḍ. S umata, asmekti n usentel yettekkay ɣef umatar udmawan i yettawi imyag n usumer neɣ n tefyirt yernan ɣer yidis n tayeḍ. Yettekkay daɣen tallust ɣef yimqimen udmawanen iwsilen.

3.4.2. La phrase : thème et information

La deuxième leçon, intitulée Asentel d yisali (10/1AS) est, selon sa définition-explication, en relation avec les leçons qui ont pour objet le concept *tafyirt* (« *la phrase* »). Donc on aura besoins de pré-acquis sur ce concept en premier lieux comme le montre le premier mot de ça définition-explication qui est la suivante :

> **Asentel d yisali (10/1AS) :**
>
> Tafyirt tbeṭṭu ɣef sin n yiḥricen : asentel d yisali. Asentel d ayen yettwassnen ; isali d ayen yellan d amaynut. Tuqqna n tefyirt tamaynut ɣer tin i tt-yezwaren tettili-d s : -Yisuraz (dɣa, acku, imi, …). Tuqqna gar yiferdisen igejdanen. Md. Ruḥen warrac ɣer uɣerbaz ; zik ara ɣren. (Amyag « ɣren » yeqqen ɣer « uɣerbaz ».)

La troisième leçon, qui est la dernière, intitulée Uddim n usentel amatu (15/1AS) est, selon la définition-explication qui l'accompagne, en relation avec les leçons qui traitent le concept *tafyirt* (« *la phrase* »). Ce fragment de sa défnition-explication illustre bien ce propos :

> Wi [isuddimen n usentel amatu] ttaṭṭafen tasga n yisental n tefyar. (« Ceux-ci [c'est-à-dire les dérivés du thème général] prennet place des thèmes des phrases. »).

3.4.3. La progression textuelle

La dernière leçon dans cette nouvelle activité est intitulée Uddim n usentel amatu (15/1AS) qu'on peut traduire par (« Le dérivé du thème général »). C'est une leçon qui traite ce qu'on appele *la progression textuelle* en grammaire du texte. La définition-explication nous enseigne que *le thème général* du texte est construit à partir de plusieurs thèmes dits *thèmes dérivés* qui sont developpés dans les phrases qui constituent le texte. C'est pour cette araison que cette leçon exige des connaissances sur le concept *tafyirt* (« *la phrase* »).

Conclusion

L'étude des relations horizontales nous a appris que la relation entre les différentes activités sur la langue existe. Cette relation peut être remarquée ou reconnue par deux procédés, à savoir les titres des leçons et les définitions-explications qui accompagnent chaque concept proposé dans chaque leçon.

En cherchant la relation entre l'activité Tajerrumt et l'activité Taseftit dans le manuel de la quatrième année primaire, nous avons constaté qu'il propose *les parties du discours* : *le verbe*, *le nom*, *l'adjectif*, *le pronom*, etc. Ce qui est remarquable c'est que la première leçon de Tajerrumt est intitulée Awal (« mot »). C'est ce mot qui va être employé comme *élément générique* dans les définitions-explications des leçons sur les différentes parties du discours, (*cf*. 1.1.1.). Même constat pour palier moyen : dans les titres déjà, nous reconnaissons la relation entre les leçons de Tajerrumt et celle de Taseftit. Par exemple, entre *le nom* et *le verbe*, entre *l'adjectif* et *le verbe d'état,* (*cf*. 2.1.1).

Mais nous pouvons affirmer que c'est la définition-explication qui nous aide beaucoup plus à reconnaitre cette relation car il s'agit ici d'activités différentes, où chacune propose des concepts très propres à elles. Par exemple dans l'activité Taseftit nous trouvons des leçons qui traitent le concept *amyag* (« *le verbe* ») par contre dans Tajerrumt c'est toujours le concept isem (« *le nom* ») qui est l'objet. Nous avons remarqué que chaque leçon exige des connaissances préalables, ou des pré-acquis, que nous pouvons trouver dans celles qui la précèdent. À titre d'exemple, la leçon Amqim awsil n umyag (20/5AP) exige des connaissances sur le concept amyag (« *le verbe* »), (*cf*. 1.2.1.2). Comme nous avons constaté que cetrtaines leçons constituent une base pour une ou plusieurs leçons qui vont suivre. A titre d'exemple, la définition-explication du concept *awal* (« *le mot* ») constitue une base, ou plutôt un pré-acquis, pour les leçons qui traitent les différentes *parties du discours*, (*cf*. 1.1.1.). Nous pouvons aussi trouver une définition-explication qui traite l'une des parties du discours, comme le concept *arbib* (« *l'adjectif* ») dont les connaissances peuvent servir dans une autre leçon, et de ce fait dans la définition-explication, qui traite une autre partie du discours, comme le concept *amyag n tɣara* (« *le verbe d'état* »), (*cf*. 1.2.1.1.).

Il y a des cas où cette relation est plus étroite et plus importante. En deuxième année moyenne par exemple, nous avons remarqué que l'activité Tajerrumt propose cinq leçons sur le concept *asemmad* (« *le complément* ») dans ces différents types. Trois leçons, en l'occurence Asemmad usrid (07/2AM), Asemmad arusrid (10/2AM) et Asemmad n

umeggay (19/2AM), exigent des connaissances préalables sur le concept *amyag* (« *verbe* »). Nous constatons aussi que le concept *amernu* (« *l'adverbe* ») auquel est consacrée la leçon intitulée Imerna (4/2AM), exige des connaissances préalables sur le concept *amyag* (« *le verbe* ») et le concept *isem* (« *le nom* »).

Nous avons aussi remarqué que dans certains cas, une seule leçon d'une activité peut servire dans plusieurs leçons dans une autre activité. En troisième année moyenne par exemple, nous avons constaté que la leçon intitulée Tibawt (10/3AM) dans l'activité Tajerrumt a servi dans deux leçon de Taseftit qui sont : Amaɣun n yizri ibaway (17/3A) et Amaɣun n wurmier ussid ibaway (20/3AM), (*cf*. 2.3.1.1). Il y a d'autre cas où une leçon d'une activité peut faire appel à d'autres leçons des autres activités dans les paliers précédents. Par exemple, la leçon de Tajerrumt intitulée Isemmaden deg tefyirt taḥerfit (asmekti) (13.3AM), exige des connaissances préalables sur le concept *amatar udmawan* (« *l'indice de personne* ») qu'on trouve par exemple dans le manuel de la quatrième année primaire dans l'activité Taseftit : c'est la leçon intitulée Afeggag d umatar udmawan (8/4AP), (*cf*. 2.3.1.2.).

Dans le palier secondaire, comme nous l'avons déjà signalé, c'est l'activité de Tirawalt qui est la première. D'ailleurs, la première leçon de la deuxième activité, en l'occurrence Tajerrumt n tefyirt (« La grammaire de la phrase »), intitulée Isegren n tefyirt (2/1AS) peut bénificier des connaissances proposées dans la définition-explication de la premieère leçon de Tirawalt intitulée Tafyirt (1/1AS). Mais, selon la définition-explication qui l'accompagne, nous pensons que les connaissances les plus importante qu'elle exige se trouve dans les paliers précédents, (*cf*. 3.2.1.). D'une manière générale, nous pouvons remarquer que les concepts proposés dans ce manuel dans les différentes leçons et activités, entretiennent des relations beaucoup plus importantes avec les paliers précédents qu'entre elles dans ce même niveau.

Quant à l'activité Tirawalt, nous constatons aisément qu'elle exige des connaissances préalables dans les deux autres activités, Taseftit consacrée au concept *amyag* (« *le verbe* ») et Tajerrumt consacrée, essentielement, au concept *isem* (« *nom* ») et à d'autres parties du discours comme *l'adjectif, le pronom, la préposition, l'adverbe, le démonstratif,* etc.

En cinquième année primaire, par exemple, nous avons remarqué que la leçon intitulée Ad+amatar udmawan (16/5AP) exige des connaissances sur la particule de l'aoriste ad qu'on trouve dans la leçon qui la préssède intitulée Urmir s ad (15/5AP) qui est proposée dans l'activité Taseftit, et des connaissance sur le concept *amatar udmawan* (« *l'indice de personne* ») qu'on trouve aussi dans l'activié Tajerrumt intitulée Afeggag n umyag d umatar

udmawan (6/5AP), (*cf*. 1.2.2.2.). Comme nous avons constaté aussi que la leçon Tamsertit d+t (13/5AP) exige des connaissances sur la marque du féminin t. Ce pré-acquis on le trouve dans la leçon de Tajerrumt intitulée Tawsit n yisem (2/5AP), (*cf*. 1.2.2.1.).

Dans le palier moyen, nous avons remarqué que même une leçon sur les voyelles qui est intitulée Asemgired gar « e » d « a » deg tira (3/1AM) exige des pré-acquis sur le concept *amqim awsil n yisem* (« *le pronom affixe du nom* ») que'on trouve dans l'activié Tajerrumt dans la leçon intitulée Amqim awsil n yisem (22/1AM). Mais, selon la définition-explication qui lui est consacrée, elle exige aussi des connaissances relatives à la conjugaison, (*cf*. 2.1.2.1.). Comme nous avons, juste à titre d'exemple, une leçon sur le concept *tussda* (« *la tension* » *[consonantique]*) qui exige des connaissances sur le concept *timeẓri* (« *l'aspect* »), (*cf*. 2.1.2.2.).

Comme nous avons aussi remarqué qu'une leçon de Tirawalt peut servir dans une leçon de Taseftit. Par exemple, la leçon sur le son [tt], peut constituer un pré-acquis pour la leçon de Taseftit intitulée Urmir ussid (17/2AM). Ce qui veut dire que ce n'est pas toujours les autres activités qui servent l'activité Tirawalt. Néanmoins, dans les limites de notre corpus, nous pouvons affirmer que ce sont des cas rares, (*cf*. 2.2.2.1.).

Dans le palier secondaire, seule la première année qui nous concerne ici, ce sont les leçons de l'activité Tirawalt qui sont les premières. Ceci peut être expliqué par le fait que les pré-acquis qu'elles exigent nous les trouvons dans les leçons des paliers précédents. Toutefois, après quelques leçons seulement, les autres leçons des autres activités de ce même manuel peuvent servir dans les leçons d'orthographe parce que c'est un cercle sur lequel on tourne plusiers fois pendant l'année scolaire. Dans les fais, à chaque début d'une séquence, on retourne au point de départ. Concrètement, la deuxième leçon de l'activité Tirawalt bénificie des leçons des autres activités qui sont déjà faites. Par exemple, la leçon intitulée Tizdit (6/1AM), bénéficie des connaissances de la leçon de Tajerrumt n uḍris intitulée Asemres n yixulaf : amatar udmawan + amqim awsil (5/1AS). Cette leçon est une une leçon récapitulative sur l'emploie du *trait d'union* dans l'écriture orthographique de la langue amazighe. Elle résume tout les cas en une seule phrase, (*cf*. 3.1.3.).

Ainsi, les définitions-explications des concepts constituent des bases de connaissances importantes pour la construction et l'acquisition des nouveaux savoirs même si les activités son différentes. Ce qui nous amène à dire que les connaissances sur la langue est « un tout » même si, pour des besoins didactiques, elles sont réparties sur des activités différentes.

CHAPITRE IV

ÉTUDE DES RELATIONS VERTICALES

Introduction

Dans ce chapitre, il sera question d'étudier *les relations verticales* entre les concepts de la même activité, d'abord d'une année à l'autre, ensuite d'un palier à l'autre. Dans un premier temps, il sera question des leçons qui traitent le même concept, ensuite des leçons qui traitent des concepts proches et enfin, des leçons qui traitent des concepts éloignés. Cette étude va nous permettre de comprendre la progression des informations, c'est-à-dire des connaissances proposées dans les manuels, d'une année à l'autre et d'un palier à l'autre.

1. Le palier primaire

1.1. Quatrième année primaire

Comme nous l'avons annoncé précédement, au primaire c'est l'activité Tirawalt (« Orthographe ») qui est la première. Ce qui est très remarquable c'est qu'en quatrième année il n'y a que deux leçons qui sont consacrées aux quatre voyelles utilisées dans la transcription usuelle de tamazight.

1.1.1. L'activité Tirawalt (« Orthographe »)

1.1.1.1. Même concept : les voyelles

En quatrième année, les deux premières leçons traitent le concept de voyelles. La première est intitulée Tiɣra « a », « e » (1/4AP) et la deuxième est intitulée Tiɣra « i » d « u » (3/4AP). Nous constatons facilement que les deux leçons sont complémentaires entre elles du fait qu'elles présentent à l'apprenant, qui aborde la langue amazighe pour la première fois, le même concept, les voyelles en l'occurence. Nous constatons aussi que les définitions-explications qui accompagnent ces deux leçons sont identiques. Ce qui les différencie sont les deux voyelles traitées dans chaque leçon et qui sont mentionnées dans le corps de chaque définition-explication pour dire explicitement et de manière concrète à l'apprenant que ces deux lettres sont appelées *tiɣra* (« *voyelles* »).

1.1.2. L'activité Tajerrumt (« Grammaire »)

1.1.2.1. Même concept : le nom et ses modalités

Quand nous regardons les intitulés des leçons, nous constatons qu'il y a un point commun entre un certain nombre de leçons qui sont : Isem (5/4AP), Isem anamay d yisem amaẓlay (7/4AP), Tawsit n yisem (11/4AP), Amḍan n yisem (13/4AP) et Addad n yisem (15/4AP). Ce qui est remarquable c'est le mot *isem* (« *le mot* ») qui revient dans tous ces intitulés. Nous

avons constaté qu'il y a un ensemble d'informations qui se répètent dans chacune de ces définitions-explications. Dans la définition-explication de la leçon intitulée Isem (5/4AP), nous constatons l'existence d'une vraie définition de ce concept car elle trace ces limites en précisant qu*'un « nom » est un « mot » qui désigne un « être humain », « un animal » ou « une chose »*. La deuxième définition-explication, qui concerne la leçon intitulée Isem anamay d yisem amaẓlay (7/4AP), fait la différence entre le *nom commun* et le *nom propre* en reprenant la première phrase de la précédente : « Isem, d awal. » (« Le nom, c'est un mot. »).

Quant aux trois dernières qui traitent les trois modalités du nom amazigh à savoir : le genre : Tawsit n yisem (11/4AP), le nombre : Amḍan n yisem (13/4AP) et l'état : Addad n yisem (15/4AP), chacune donne des informations sur une modalité. Ce qui est remarquable c'est que la deuxième, celle qui traite la notion du nombre, avant de mentionner les deux nombres, en l'occurrence le singulier et le pluriel, en donnant des exemples illustratifs dans chacun des cas, elle donne une définition de la notion du nom en reformulant la définition déjà donnée dans la leçon intitulée Isem (5/4AP) de manière très courte :

« Isem, d awal. Yemmal-d amdan neɣ taɣawsa neɣ aɣersiw. […]. » (« Le nom, est un mot. Il désigne l'être humain ou une chose ou un animal. […].»)

1.1.2.2. Concepts proches : l'adjectif

A ces intitulée qui sont proches par le fait que le mot *isem* (« le mot ») est toujours présent, nous pouvons ajouter la leçon intitulée Arbib (9/4AP) du fait que l'adjectif est un nom, du moins en ce qui concerne sa forme. Or, dans la définition-explication qui l'accompagne dans cette leçon, il n'y a aucune mention du concept *isem* (« *le nom* »). En fait, le rédacteur a préféré le mot awal (« mot ») comme définisseur initial, c'est-à-dire comme élément générique, qui est un concept éloigné, ou genre éloigné, et de ce fait il constitue un faux-incluant.

1.1.2.3. Concepts éloignés : le mot et la préposition

Les leçons restantes, Awal (2/4AP) et Tinzaɣ (17/4AP), n'ont rien de commun dans leur intitulée comme il est bien apparent. Or, en examinant les définitions-explications, nous avons constaté qu'il est possible d'établir un lien parce que pour définir le concept *tinzaɣ* (« *les prépositions* ») il y a emploi du concept *awal* (« *le mot* ») comme élément générique : « Tanzeɣt, d awal » (« La préposition, c'est un mot »).

1.1.3. L'activité Taseftit (« Conjuagaison »)

1.1.3.1. Même concept : le verbe

Les leçon Amyag (6/4AP) et Amyag n tɣara (10/4AP) traitent toutes les deux le concept *amyag* (« *le verbe* »). Dans la définition-explication de la première nous constatons qu'il est question du concept *amyag* (« *verbe* ») de manière générale :

> **Amyag (6/4AP) :**
>
> Amyag, d awal. Yemmal-d taɣara (amek imugg kra) neɣ tigawt (ayen yexdem walbeɛḍ). Amyag, ifetti almend n wudmawen (tettbeddil talɣa-s yal mi ara ibeddel win ixedmen tigawt : lsiɣ, telsiḍ, yelsa,…

Dans cette définition-explication, les auteurs du manuel mettent à la disposition de l'apprenant toutes les informations qui vont lui permettre de comprendre le concept *amyag* (« *verbe* ») dans la langue amazighe : *le verbe* est *un mot* qui exprime *l'état* d'une chose ou *une action* et *il se conjugue*.

En regardant la définition-explication consacrée à la deuxième leçon, en l'occurrence Amyag n tɣara (10/4AP), nous avons constaté qu'elle est construite avec des éléments d'information issus de la définition-explication précédente.

> **Amyag n tɣara (10/4AP) :**
>
> Deg tmaziɣt, llan yimyagen n tigawt (md : yufa, yečča, iwala…) llan daɣen yimyagen n tɣara. Amyag n tɣara yemmal-d amek immug kra (lqay, ɣezzif, meẓẓi, wezzil, werraɣ,…).

1.1.3.2. Concepts proches : le prétérit, l'aoriste et l'impératif

Les leçons intitulées Izri (12/4AP), Urmir s ad (14/4AP), Urmir ussid (16/4AP) et Anaḍ (18/4AP) ont pour objet le concept d'*aspect*. Nommé *timeẓri* en tamazight, ce mot, ou plutôt concept, n'est pas mentionné ni dans les intitulées de ces leçons ni dans les définitions-explications qui les accompagnent. Nous pouvons supposer que les rédacteurs de ces définitions-explications ont fait réserve de ce mot et ont opté pour plutôt des explications au sens propre du terme. Nous pensons que c'est dû au fait que ce concept est trop abstrait pour l'apprenant de ce niveau. Bien que ces leçons traitent le concept *timeẓri* (« *l'aspect* » *[verbale]* »), nous les considérons comme des leçons qui traitent des concepts proches parce que chaque aspect à sa valeur dans le discours. C'est-à-dire que *le prétérit* n'a pas la même valeur que *l'aoriste*, *l'aoriste* n'a pas la même valeur que *l'aoriste intensif*, etc.

1.1.3.3. Concepts éloignés : les pronoms isolés, le radicale et l'indice de personne

Les leçons Imqimen ilelliyen (4/4AP) et Afeggag d umatar udmawan (8/4AP) traitent des concepts éloignés. Il est à mentionner que la deuxième leçon exige les connaissances de la leçon qui la précède intitulée Amyag (6/4AP) dans laquelle l'apprenant a appris que le verbe se conjugue selon les personnes qui changent sa forme, comme il est mentionné dans l'extrait suivant :

> « […]. Amyag, ifetti almend n wudmawen (tettbeddil talɣa-a yal mi ara ibeddel win ixedmen tigawt : […] » (« Le verbe, se conjugue selon les personne (sa forme change en fonction de celui qui fait l'action : […]. »)

Nous supposons que si l'apprenant a bien assimilé l'information, plutôt la connaissance ou le savoir, que *le verbe se conjugue et change de forme selon les personne « grammaticale »*, il va certainement assimiler l'idée que le verbe, quand il est conjugué, il est constitué de deux élément comme il est mentionné dans la définition-explication qui accompagne cette leçon :

> **Afeggag d umatar udmawan (8/4AP) :**
>
> Amyag, d awal. Yemmal tigawt neɣ taɣara. - Mi yefti umyag, ttilin deg-s sin n yimuren : afeggag d umatar. - Ayen i d-yemmalen win ixedmen tigawt : d ayen iwumi qqaren amatar udmawan. - Ayen id-yeqqimen, mi nekkes amatar, qqaren-as afeggag. Md : - uliɣ « ɣ » d amatar udmawan ; uli : d afeggag. - Tuliḍ « t…ḍ » d amatar udmawan ; uli d afeggag.- Yuli « y »…d amatar udmawan.

1.2. Cinquième année primaire

1.2.1. L'activité Tirawalt (« Orthographe »)

En cinquième année primaire, contrairement à la quatrième, l'activité Tirawalt contient huit leçons.

1.2.1.1. Même concept 1 : la tension consonantique

Les deux leçons intitulées Tussda n « w » (4/5AP) et Tussda (7/5AP) se complètent du fait qu'elles traitent toutes les deux le même phénomène de langue qui est *la tension consonantique*. Elles n'entretiennent aucune relation avec les leçons précédentes ni avec celles de la quatrième année ni avec celles de la cinquième. Ce sont donc des leçons indépendantes de celles qui les précèdent et elles n'exigent pas des pré-acquis pour être comprise et assimilées.

1.2.1.2. Même concept 2 : l'assimilation

Les leçons qui restent, intitulées Tamsertit d+t (13/5AP), Tamsertit gar « n » d « w » (19/5AP) et Tamsertit tamzeɣt « n » + « y » (22/5AP), traitent le phénomène de *l'assimilation*. En regardant les définitions-explications qui accompagnent ces trois leçons,

nous constatons qu'elles partagent toutes les trois une même idée, plutôt un phénomène, qui est la *rencontre de deux sons*. Autrement dit, nous constatons que le phénomène d'assimilation est expliqué par le phénomène de la rencontre de deux éléments linguistiques, concrètement deux lettres, qui est la seule condition exigée pour que l'assimilation se réalise. Voyons les définitions-explications suivantes :

> **Tamsertit d + t (13/5AP) :**
>
> Mi ara yemlil « d » akked « t » n yisem unti ttakken-d imesli « tt ». **(« L'assimilation d + t :** Quant « d » se rencontre avec « t » du nom feminin ils donnent le son « tt »).
>
> **Tamsertit gar « n » d « w » (19/5AP) :**
>
> Mi ara temlil tenzeɣt « n » akked yisem i ibeddun s yimesli « w », sin n yimesla-a ttemsertayen deg umeslay. **(« L'assimilation entre « n » et « w »** Quand la préposition « n » se rencontre avec un nom qui commence par un « w », ces deux sons s'assimilent dans la prononciation. »)
>
> **Tamsertit : tanzeɣt « n » + « y » (22/5AP) :**
>
> Mi ara temlil tenzeɣt « **n** » akked « **y** » n yisem amaruz, ttuɣalen d [gg] neɣ d [yy] deg umeslay […]. **(« L'assimilation : la préposition « n » + « y ».** Quand la préposition « n » se rencontre avec le « y » du nom en état d'annexion, ils deviennent un [gg] ou un [yy] dans la prononciation.

La leçon intitulée Ad + amatar udmawan (16/5AP), bien qu'il ne soit pas mentionné explicitement dans son intitulé, traite elle aussi le phénomène d'assimilation comme l'illustre bien la définition-explication suivante :

> **Ad + amatar udmawan (16/5AP) :**
>
> Urmir, izewwir-it-id « **ad** ». mi ara yemlil « **ad** » d umatar udmawan « **t** », iteffeɣ [tt] deg ususru. Ula mi ara yemlil akked « **n** », tazelɣa n wurmir tettuɣal d « **a** ». d acu kan deg tira, ad tettaruḍ « **ad** » weḥd-s, amatar udmawan daɣen wehd-s. **Ad d-teɣreḍ :** [atteddud, atteddu, aneddu, atteddum, atteddumt]**. Ad tarud :** ad tedduḍ, ad teddu, ad neddu, ad teddum, ad teddumt.

Nous pouvons donc affirmer qu'il y a une complémentarité entre ces leçons mais rien n'exige qu'une leçon vienne avant l'autre. C'est-à-dire aucune leçon de ces quatre n'exige les pré-acquis d'une autre qui la précède. Toutefois, la première leçon nous donne toujours l'idée, et ce n'est pas sans importance, sur le phénomène en question, ici celui de l'assimilation. C'est ces premières informations qui vont permettre à l'apprenant d'assimiler plus rapidement et plus facilement les leçons qui vont suivre.

1.2.1.3. Concepts éloignés : la voyelle « e » et les vélaires

La première leçon intitulée Tira n teɣri tilemt (1/5AP) est en relation directe avec les deux leçons de la quatrième année, notamment celle qui traite la voyelle *e*. Toutefois, ici la leçon ne nous présente pas la voyelle *e* et les rédacteurs ne nous disent même pas que cette lettre est une voyelle. Comme son titre l'indique, cette leçon nous donne directement les informations où il

ne faut pas mettre le ⅇ, comme au début d'un mot sauf exceptions, et où il faut le mettre. C'est donc une sorte de recommandation ou d'une règle qu'il faut respecter. Nous pouvons constater aisément que cette leçon, et de ce fait la définition-explication qui l'accompagne, est plus approfondie, ou plus détaillée, que celle de la quatrième année.

La leçon intitulée Imesla [gw], [kw], [qw], [ɣw], [xw] (10/5AP), qui a pour objet la notation des sons vélaires selon les règles de la notation usuelle actuelle, est aussi indépendante des autres leçons. Pratiquement, elle n'exige pas des connaissances préalables que les leçons précédentes offrent à l'apprenant.

1.2.2. L'activité Tajerrumt (« Grammaire »)

1.2.2.1. Même concept 1 : les modalités du nom

Les trois premières leçons intitulées Tawsit n yisem (2/5AP), Amḍan n yisem (5/5AP) et Addad n yisem (8/5AP) traitent le concept *awal* (« *le nom* »). Comme pré-acquis, ces leçons exigent les connaissances de la leçon qu'on trouve en quantième année primaire qui porte l'intitulé Isem (5/4AP). La définition-explication de cette dernière nous enseigne que le *nom* est un *mot* qui désigne un *être humain*, un *animal* ou une *chose*.

Ces trois premières leçons traitent les trois modalités du nom amazigh à savoir : *le genre*, *le nombre* et *l'état*. Par ailleurs, il faut noter que ces leçons même existent en quatrième année moyenne dans le même ordre et elles portent les même intitulées. Les voici : Tawsit n yisem (11/4AP), Amḍan n yisem (13/4AP) et Addad n yisem (15/4AP)

En parcourant les définitions-explications des deux niveaux, nous avons constaté des différences très nettes.

- Sur le genre du nom :

A première vue, il est constatable que la définition-explication proposée pour les apprenants de la quatrième année, (*cf.* 11/4AP), est plus courte que celle proposée pour ceux de la cinquième année, (*cf.* 2/5AP). En quatrième année, la leçon informe l'apprenant que le nom en tamazight à deux genres, le masculin et le féminin, en illustrant avec des exemples ; tandis qu'en cinquième, en plus de cette information basique, on explique que le féminin se forme à partir du masculin, avec des exemples à l'appui. Ajoutons à cela le fait que certains noms n'ont qu'un seul genre, soit le masculin soit le féminin, et tout est aussi illustré par des exemples.

- Sur le nombre du nom :

Nous constatons aisément que la définition-explication proposée dans le manuel de la cinquième année, (*cf*. 5/5AP), est plus longue que celle proposée dans le manuel de la quatrième année, (*cf*. 13/4AP), dans laquelle on donne uniquement l'information de base qui stipule que le nom a deux nombres : *le singulier* et *le pluriel*. Des exemples illustratifs sont ajoutés pour chaque cas. En cinquième, en plus de cette information essentielle, la définition-explication donne les règles de formation du pluriel :

> **Amḍan n yisem (5/5AP)** :
>
> « Yettaleɣ usget : - s ubeddel n teɣri tamezwarut d tmerna n tehrayt (irgazen), - s ubeddel n teɣri tamezwarut d temlellit n teɣra (isura) […] » (« Le pluriel se forme : par le changement de la première voyelle et l'ajout de la désinence (*irgazen* (hommes)). Par le changement de la première voyelle et l'alternance des voyelles (*isura* (fimls)). »)

En ajoutons à ce qui précède les deux remarques suivantes :

> - kra n yismawen yemxalaf uẓar swayes yuleɣ wasuf ɣef win swayes yuleɣ usget (Tameṭṭut/tilawin) (« Dans quelques noms, la racine du singulier et celle du pluriel sont différentes (*tameṭṭut*(femme)/*tilawin* (femmes)) » (*cf*. 5/5AP).
> - kra n yismawen sɛan yiwen n umḍan kan, d asuf kan (udi) neɣ d asget kan (aman) (« Quelques noms on un seul nombre seulement, singulier seulement (*udi* (beure), ou pluriel seulement (*aman* (eau)) », (*cf*. 5/5AP).

- Sur l'état du nom :

Concernant ce point, les définitions-explications proposées dans les deux manuels ont la même taille. Toutefois, il faut noter que celle proposée pour les apprenants de la cinquième année est plus précise en ce qui concerne la formation de l'état d'annexion :

> **Addad n yisem (8/5AP) :**
>
> Isem, ila sin n waddaden : **ilelli** (**a**fellaḥ) d **umaruz** (**u**fellaḥ). - Yettaleɣ umaruz s ubeddel n teɣri tamezwarut. Md : **a**fellaḥ ……. **u**fellaḥ, t**a**ylewt…..t**e**ylewt) neɣ s uɣelluy-is : t**a**murt…….tmurt. - Yettaleɣ daɣen s tmerna n « **w »** neɣ « **y** » Md : ass …… **w**ass, izem……**y**izem). Maca llant kra n tsuraf Md : tala, tizi, fad, lexla…).

Par contre, celle proposée pour les apprenants de la quatrième année ne donne que des exemples sur *l'état libre, l'état d'annexion* et les *noms « sans état »*, c'est-à-dire de forme invariable.

> **Addad n yisem (15/4AP) :**
>
> Isem ɣur-s sin n waddaden : 1. addad ilelli : arrac – aqcic – taneggarut. 2. addad amaruz : warrac – uqcic – tneggarut. 3. kra n yismawen ur ttbeddilen ara addad : D amedya : seksu, lewḥuc, tala, tuɣmas, …

1.2.2.2. Même concept 2 : le pronom affixe

Deux autres leçons que nous considérons qu'elles traitent des concepts proches, sont Amqim awsil n yisem (17/5AP) et Amqim awsil n umyag (20/5AP). Elles traitent toutes les deux, comme il est bien clair dans les intitulés, le concept de *amqim awsil* (« *le pronom affixe* »). Ce dernier est un morphème grammatical qui peut être un *affixe du nom* ou un *affixe du verbe*[1]. En regardant les définitions-explications qui accompagnent ces deux leçons, nous constatons que celle de la leçon sur le *pronom affixe du nom*, (*cf*. 17/5AP), est plus longue que celle de la leçon sur le *pronom affixe du verbe*, (*cf*. 20/5AP). En revanche, nous pensons que cela n'a pas une grande importance puisuqe la première contient beaucoup d'exemples. Ce qui est important ce sont les informations définitoires sur le concept, qui constitue la définition proprement dite, présentes dans les premières phrases des deux définitions-explications. Voyons les premières phrases soulignées dans ce qui suit :

> **Amqim awsil n yisem (17/5AP) :**
>
> Amqim awsil n yisem d awal yettilin deffir yisem. Yemmal-d wi-ilan ayen d-yemmal yisem ; ameddakkel-**iw,** axxam-**nsen,** adlis-**is** *atg.* Imqimen iwsilen n yisem teddun d yisem, maca tettili gar-asen tezdit : axxam-**iw,** axxam-**ik,** axxam-**im**, axxam-**is**, axxam-**nneɣ**, axxam-**nnteɣ**, axxam-**nwen,** axxam-**nkent**, axxam-**nsen**, axxam-**nsent.** Tella talɣa taɣezzfant : -inu, -inek, -inem, -ines.
>
> **Amqim awsil n umyag (20/5AP) :**
>
> Amqim awsil n umyag iteqqen ɣer umyag s tezdit. Yezmer ad yili sdat n umyag : md : ad **as-**yini. Neɣ deffir umyag : Md : yenna-**as.**

Ce qui est constatable c'est que dans la première on ne trouve pas l'information, que nous considérons essentiel pour l'apprenant de ce niveau, sur le fait que le *pronom affixe* est facilement reconnaissable parce qu'il est rattaché au nom par le *trait d'union*. Contrairement à la définition-explication de la leçon consacrée au *pronom affixe du verbe* où cette information est mentionnée dans la première phrase, dans celle consacré au *pronom affixe du nom*, elle se trouve au milieu de la définition-explication.

1.2.2.3. Concepts proches : l'adjectif et l'adverbe

Les leçons Arbib (11/5AP) et Amernu (14/5AP) traitent des concepts proches du fait que les définitions-explications qui leur sont consacrées utilisent le même élément générique qui est le mot awal (« mot ») :

> **Arbib (« l'adjectif ») (11/5AP) :**

[1] Il y a aussi le pronom affixe de la préposition mais qui n'est pas proposé à ce niveau.

> Arbib, d awal. Yemmal amek yemmug kra, ama d amdan, ama d taɣawsa, ama d imɣi, […] (« L'adjectif, est un mot. Il désigne/indique comment quelque chose est faite, soit une personne, soit une chose, soit une plante […] »)

Par ailleurs, le concept *arbib* (« *l'adjectif* ») est aussi proche du concept *isem* (« *le nom*») du fait que c'est ce dernier qui assure cette fonction[1], ce qui n'est pas mentionné dans la définition-explication de cette leçon.

1.2.2.4. Concepts éloignés : les prépositions

La dernière leçon intitulée Tinzaɣ (23/5AP) traite un concept, c'est-à-dire *tinzaɣ* (« *les prépositions* »), qui est loin des concepts traités dans les leçons précédentes du fait que la *préposition* est un morphème grammatical. Or, si nous regardons la définition-explication proposée, nous constatons qu'elle entretien une relation avec celle proposée pour le concept *amernu* (« *l'adverbe* »), (*cf.* 14/5AP) du fait qu'elles commencent toutes les deux par la même phrase.

> - Amernu, d awal armeskil (*ur yettbeddil ara*). (« **L'adverbe,** est un mot invariable (il ne change pas). ») (*cf.* 14/5AP).
>
> - Tanzeɣt, d awal armeskil (ur tettbeddil ara talɣa-s). (« **La préposition,** est un mot invariable (sa forme ne change pas). »), (*cf.* 23/5AP).

L'apprenant va découvrir ici que dans la langue il y a des éléments variables comme le *verbe* qui change avec la conjugaison et le *nom* qui change avec les trois modalités qui sont *le genre*, *le nombre* et l'état, et des éléments invariables comme l'*adverbe* et l'*adjectif*. Ce qui va lui permettre de comprendre et de produire des messages à l'oral et à l'écrit.

1.2.3. L'activité Taseftit (« Conjugaison »)

1.2.3.1. Concepts proches 1 : l'aspect verbal

Comme dans le manuel de la quatrième année primaire, là aussi nous considérons les leçons qui traitent de *l'aspect du verbe* comme des leçons qui proposent des concepts proches parce que chaque aspect a sa valeur dans le discours. Nous avons donc les leçons intitulées Talɣa n yizri (9/5AP), Urmir s ad (15/5AP), Urmir ussid (18/5AP), Izri anibaw (21/5AP) et Urmir anibaw (24/5AP) traitent le même concept qui est *l'aspect*. Il est à noter que ce concept, c'est-à-dire *l'aspect*, n'est pas mentionné dans les définitions-explications proposées dans le manuel de ce niveau. Comme dans le manuel de la quatrième année moyenne, nous pensons que les

[1] « Pour notre part, nous posons un adjectif qualificatif en berbère nord : il constitue une sous-classe du Nom et est identifié fondamentalement par sa syntaxe et, secondairement, par sa morphologie (son signifiant) », (Chaker, 1985 : 129).

.

concepteurs de ce manuel ont probablement jugé que l'apprenant de ce niveau ne peut pas assimiler ce concept abstrait. Ils se sont donc contenté de définir et d'expliquer les différentes « *forme aspectuelles* » du verbe amazigh.

Par ailleurs, deux de ces leçons sont déjà proposées en quatrième année, ce sont Urmir s ad (14/4AP) et Urmir ussid (16/4AP). En comparant les définitions-explications proposées dans les deux manuels nous avons constaté ce qui suit :

- Le concept urmir s « ad » :

> **Urmir s *ad* (14/4AP)** : Urmir aḥerfi s « ad », yemmal tigawt ur teḍri neɣ ahat ad teḍru. Md. Ad leɛben, ad qqimen. (« L'aoriste simple avec « ad », désigne une action qui n'est pas encor réalisée ou qui va peut-être se réaliser. Ex. *ad leɛben* (ils vont jouer), *ad qqimen* (ils vont rester/s'assoir). »).
>
> **Urmir s *ad* (15/5AP)** : Urmir s « ad », d talɣa yeftin n umyag. Yemmal tigawt ur neḍri, ahat ad teḍru ɣer sdat. (« L'aoriste avec « ad », c'est la forme conjuguée d'un verbe. Il désigne une action qui n'a pas eu lieu/qui n'est pas réalisée, peut-être elle sera réalisée dans l'avenir. »).

En regardons ces deux définitions-explications proposées dans les deux manuels, nous constatons aisément qu'elles sont toutes les deux courtes, et de ce fait, nous pouvons supposer qu'elles mentionnent presque les mêmes informations sur le concept *urmir s ad* (« *l'aoriste en ad* »). Or, après l'étude, nous avons trouvé qu'il y a des différences qu'il faut signaler. Premièrement, celle proposée en quatrième année, qui normalement aura pour objet à définir le concept *urmir s « ad »*, nous parle en fait de « *urmir aḥerfi s « ad »*, […]. » (« *l'aoriste simple en ad* »). C'est ce qui est mentionné dans la première phrase de la définition-explication. Ajoutons à cela le fait que, contrairement à celle proposée en cinquième, celle du manuel de quatrième n'informe pas sur le fait que « l'aoriste est la forme conjuguée d'un verbe », (*cf.* 15/5AP). Le point fort, à notre avis, de la définition-explication du manuel de quatrième est la présence d'exemples illustratifs, ce qui est totalement absent dans le manuel de cinquième.

- Le concept urmir ussid :

A première vue déjà, il est facilement constatable que les deux définitions-explications sont différentes. Celle du manuel de cinquième est plus longue que celle du manuel de quatrième. Concernant le contenu, dans celle de la quatrième année il est mentionné que *urmir ussid* (« *l'aoriste intensif* ») exprime une *action longue*, une *action qui se répète* et une *action d'habitude*, avec deux phrases comme exemples illustratifs. Par contre, dans celle de cinquième on nous informe que *l'aoriste intensif* est (« *l'une des formes du verbe* ») : « Urmir ussid d yiwet seg talɣiwin n umyag. ». Mais ce qui est originale dans cette définition-explication c'est

qu'elle explique à l'apprenant comment *l'aoriste intensif* est formé comme le montre l'extrait suivant :

> **Urmir ussid (18/5AP)** : […]. Yettaleɣ wurmir ussid : - S usezwer n « tt » neɣ « t » : aɣ….**itt**aɣ, ddu…..**it**eddu. - S tussda n tergalt tis snat : xdem….ixe**dd**em. - S temlellit n teɣra : ssirem….yess**ar**am. **Gar tamawt :** Ilan kra n yimyagen ttbeddilen akk : wet/kkat, ini/qqar. (« […]. L'aoriste intensif se forme : - par l'anticipation de « tt » ou « t » : *aɣ …… ittaɣ* (acheter), *ddu …… iteddu* (marcher). - par la tension de la deuxième voyelle : *xdem ……xeddem* (travailler). - par l'alternance des voyelles : *ssirem …… yessaram* (espérer). **Remarque :** on a quelques verbes qui changent complètement : *wet/kkat* (frapper), *ini/qqar*. (dire) »).

Il y a aussi la leçon intitulée Talɣa n yizri (9/5AP) qui est proche de la leçon intitulée Izri (12/4AP), mais qui peut être considérée comme une leçon très précise du fait qu'elle se focalise uniquement sur la *forme du prétérit*. En regardant les deux définitions-explications de ces leçons, nous nous rendons compte que dans celle du manuel de cinquième il n'est pas vraiment question de la *forme du prétérit* mais plutôt du *prétérit* en tant qu'aspect du fait qu'elle nous informe que cet aspect, *izri* (« *le prétérit* ») en l'occurence, exprime une *action passée, achevée* et *terminée*, et n'aborde pas la forme du verbe, ou plutôt ce qui appelé en linguistique amazighe *les schèmes du prétérit*.

> **Taɣa n yizri (« la forme du prétérit ») (9/5AP) : Izri**, d talɣa n umyag yeftin. Tigawt-is, tezri, temmed neɣ tfukk. Md : **Yeṭṭef**-d ugellid agḍiḍ, **yefka**-t i umcic **yečča**-t. (« Le **prétérit**, c'est la forme du verbe conjugué. Son action, est achevée, accomplie ou terminée. Ex : *Yeṭṭef-d ugellid agḍiḍ, yefka-t i umcic yečča-t*. (le roi à attrapé/chassé un oiseau, il l'a donné au chat il l'a mangé). »)

De son coté, le manuel de la quatrième année nous donne plutôt une explication qu'une définition en disant que : *quand on veut parler du passé on met le verbe au prétérit* comme il est montré dans l'exemple qui suit :

> **Izri (« le prétérit ») (12/4AP)** : Mi ara bɣun medden ad d-meslayen ɣef wayen yezrin, seftayen amyag deg yizri. (« Quand les gens veulent parler de ce qui est passé, ils conjuguent le verbe au prétérit. »).

1.2.3.2. Concepts proches 2 : la négation et l'aspect

Les seules leçons qui traitent des concepts proches proprement dit sont Izri anibaw (21/5AP) et Urmir anibaw (24/5AP). Elles traitent toutes les deux le concept *tibawt* (« *la négation* ») : la première dans le cas du *prétérit* et la deuxième dans le cas de *l'aoriste*. Or, ce que nous avons remarqué, en parcourant les définitions-explications qui accompagnent ces deux leçons, c'est qu'il ne s'agit pas de la négation en tant que concept de la grammaire, mais il est question de *comment former la négation* dans les deux cas en notant qu'il s'agit de rajouter le morphème discontinu *ur… ara* (« *ne … pas* ») au verbe à la forme affirmative en précisant bien sûr qu'il ya, dans le premier cas, c'est-à-dire au prétérit, un changement dans la forme du verbe, plus

précisément l'alternance de la dernière voyelle du verbe. Et tout cela est bien illustré par des exemples comme il est clair dans cet extrait :

> **Izri anibaw (« le prétérit négatif ») 21/5AP)** : […]. Tibawt, deg yizri, tgellu-d s temlellit n teɣri taneggarut, deg waṭas n yimyagen : Yedd**a**…ur yedd**i** ara. Yeff**eɣ**…ur yeff**iɣ** ara. **Maca,** ib**a**n…ur ib**a**n. (« […]. La négation, dans le prétérit, s'accompagne de l'alternance de la dernière voyelle, dans beaucoup de verbes : *Yedd**a**…ur yedd**i** ara* (marcher). *Yeff**eɣ**…ur yeff**iɣ** ara* (sortir). **Mais,** *ib**a**n…ur ib**a**n* (clair) »).

Il est à noter que le manuel de la quatrième année ne propose aucune leçon sur la négation d'où la nécessité, à notre avis, de le définir et de l'expliquer ici en cinquième année. Chose qui n'est pas faite comme le montre bien les définitions-explications des deux leçons. Nous pensons que pour les apprenants amazighophones, et plus précisément les kabylophones[1], l'absence d'explication de ce concept ne pose pas vraiment problème. En revanche, pour les autre, leur premier besoin est de comprendre c'est quoi *tibawt* (« *la négation* ») en tant que concept, avant de passer à la présentation des éléments linguistiques qui l'exprime, en l'occurrence le morphème discontinu *ur… ara* (« *ne… pas* »).

1.2.3.3. Concepts éloignés : le verbe d'état, le radicale du verbe et l'indice de personne

Deux leçons traitent deux concepts éloignés : la première porte sur *le verbe d'état* et la deuxième sur *le radicale du verbe* et *l'indice de personne*. La leçon Amyag n tɣara (12/5AP) porte le même intitulé que celle du manuel de quatrième année, en l'occurrence Amyag n tɣara (10/4AP). Les définitions-explications des deux manuels véhiculent les mêmes informations de base à savoir que dans la langue amazighe il y a les *verbes d'action* qui expriment l'action et les *verbes d'état* qui expriment l'état des choses. Les exemples, bien qu'ils soient différents, ils sont présents dans les deux définitions-explications. La seule différence apparente, qui n'est pas sans importance, c'est que dans celle du manuel de la cinquième année il y a une précision sur ce que nous avons appelé dans la présente étude *la spécification régionale*. Il est donc mentionné dans cette définition-explication ce qui suit :

> **Amyag n tɣara (« le verbe d'état ») (12/5AP) :** Deg waṭas n temnaḍin, yemgarad usefti n umyag n tɣara ɣef usefti n umyag n tigawt ɣer yizri. Yella wanda qqaren **wezzil, berrik…**yella wanda qqaren : **iwezzil, iberrik.** (« Dans beaucoup de régions, il y a une différence dans la conjugaison entre le verbe d'état et le verbe d'action au prétérit. Il y a où on dit **wezzil, berrik…**il y a où on dit : **iwezzil, iberrik. »).**

Une autre leçon ici, en l'occurrence Afeggag n umyag d umatar udmawan (6/5AP), porte presque le même intitulé qu'une autre leçon proposée en quatrième année qui est Afeggag

[1] Même pour les kabylophones il peut y avoir des problèmes du fait que la négation n'est pas réalisée de la même façon dans tous les parlers kabyles. Par exemple en *tasaḥlit*, parler situé à l'Est de Béjaia, le morphème de la négation est ul…ani ou ul…ula.

d umatar udmawan, (8/4AP). Comme il est apparent, la seule différence est l'insertion du mot *amyag* (« *le verbe* ») dans l'intitulé de la leçon de la cinquième année. En regardant les définitions-explications de ces leçons dans les deux manuels, nous constatons qu'elles offrent toutes les deux presque les mêmes informations. Nous pouvons dire que la différence réside dans l'organisation des ces informations. Or, dans le manuel de la quatrième année, la première phrase de la définition-explication peut être considérée comme une définition complète : « Amyag, d awal. Yemmal tigawt neɣ taɣara. » (« Le verbe est un mot. Il exprime une action ou un état. »), (8/4AP).

Par contre dans le manuel de cinquième, les rédacteurs donnent une autre information, qui n'est pas sans importance pour les apprenants de ce niveau. Dans cette première phrase on lit que la forme du verbe d'« avant la conjugaison » est appelée « talɣa taḥerfit » (« forme simple/nue »). Par ailleurs, il faut noter que la première leçon de cette activité, en l'occurrence Taseftit, est consacré exclusivement à *la forme simple du verbe* et qui porte l'intitulé Talɣa taḥerfit n umyag (3/5AP). Nous pouvons donc affirmer que ce qui est dit dans la leçon Afeggag n umyag d umatar udmawan (6/5AP) constitue un rappel, qui est considéré en didactique comme un renforcement, des connaissances.

2. Le palier moyen

Comme nous l'avons déjà signalé avant, les définitions-explications du cycle moyen sont plus longues par rapport à celle du cycle primaire et à celle du secondaire. De ce fait, dans ce qui suit, pour ne pas encombrer ce chapitre avec ces longs textes, nous allons insérer uniquement des fragments qui servent de points d'appuis à nos propos.

2.1. Première année moyenne

2.1.1. L'activité Tajerrumt (« Grammaire »)

En première année du cycle moyen, l'activité Tajerrumt (« la grammaire ») contient huit concepts. A première vue, nous constatons que le concept le plus travaillé est celui de *isem* (« *le nom* »).

2.1.1.1. Même concept : le nom

La première leçon est intitulée Isem : asbadu n wanawen (1/1AM) traite le concept *isem* (« *le nom* ») de manière très détaillée par rapport à ce que nous avons vu dans les manuels du cycle primaire. D'ailleurs, l'intitulé lui-même est différent des précédents avec ce que nous pouvons considérer comme une précision : « asbadu n wanawen » (« la définition des

genres »). Il s'agit en fait de définir dans la première phrase le concept *isem* (« *le nom* »). Il faut noter que cette définition est elle aussi différentes des définitions du cycle précédent.

> **Isem : asbadu n wanawen (1/1AM) :** Isem, d awal ; yemmal amdan (tameṭṭut, argaz…) neɣ aɣersiw (iwtal, tafunast…), neɣ taɣawsa (tuga, abrid, adlis…) neɣ amḍan (yiwen, sin…) neɣ tigawt (tuffɣa, tikli…) (« Le nom, est un mot ; il désigne une personne (*tameṭṭut* (femme), *argaz* (homme)) ou un animal (*iwtal* (lapins), *tafunast* (vache)), ou une chose (*tuga* (?), *abrid* (chemin/route), *adlis* (livre)…), ou un nombre (*yiwen* (un), *sin* (deux)) ou une action (*tuffɣa* (sortie), *tikli* (marche)). (1/1AM).

En plus du fait que *le nom* désigne *une personne*, *un animal* ou *une chose*, des informations qu'on trouve déjà mentionnées dans les manuels du cycle primaire, on apprend ici que *le nom* désigne aussi *un nombre* : *yiwen* (« un »), *sin* (« deux ») ou *une action* : *tuffɣa* (« action de sortir »), *tikli* (« action de marcher »). Donc, cette définition-explication, dès la première phrase déjà, apporte des informations en plus à l'apprenant.

Le reste de la définition-explication est consacré à la différence, premièrement entre *ismawen imugna* (« *les noms communs*[1]») et *ismawen imaẓlayen* (« *les noms propres* »). En suite, dans la dernière phrase il est question de la différence entre *ismawen ikmamen* (« *les noms concrets* ») et *ismawen imadwanen* (« *les noms abstraits* »). Il y a donc une nette progression dans les connaissances offertes à l'apprenant.

Les leçons qui suivent : Tawsit n yisem (4/1AM), Amḍan n yisem (7/1AM) et Addad n yisem (10/1AM) portent exactement les mêmes intitulés que celle proposées dans les manuels de la quatrième année et de la cinquième année primaire. Qu'en est-il donc des connaissances fournies dans les définitions-explications de ce niveau ?

- Le concept tawsit n yisem (« le genre du nom ») :

Le premier constat est le fait que la définition-explication du manuel de la première année moyenne est plus longue que celles des manuels des paliers précédents. Quant aux connaissances on peut dire qu'il y a des détails sur le cocnept *tawsit n yisem* (« *le genre du nom* »). En plus des informations de base qui nous enseigne que *le nom* désigne un *être humain* ou un *animal* ou une *chose*, nous avons les informations suivantes :

> **Tawsit n yisem (20/1AM)** :

[1] Cette différence est déjà mentionnée en quatrième année dans la même activité dans la leçon intitulée Isem anamay d yisem amaẓlay (7/4AP). Il est à noter qu'il y a ici une différence de terminologie employé par les deux manuels pour désigner ce qui est appelé en français *le nom comun*. En quatrième anné primaire on emploie isem anamay et en première année moyenne on trouve isem amagnu.

> […]. Yettuɣal yisem amalay d unti s tmerna n « t » di tazwara d taggara n yisem : amɣar, tamɣart. Acu kan llan yismawen untiyen ur nettfakka ara s « t » di taggara : tili, tiddi, tama…Llan yismawen imalayen ur nesɛi ara unti : akal, ayla, lbir, seksu, fad… Llan yismawen untiyen ur nesɛi ara amalay : tala, tikkelt, tayri, tamemt… Llan kra n yismawen imalayen mi ara yuɣalen d untiyen tettbeddil talɣa-nsen : azger-tafunast… ; argaz-tameṭṭut ; izem-tasedda. G.M : ur yelli ara wunti ittfakkan s « u ».

Comme il est bien clair, cette définition-explication donne toutes les informations nécessaires à la connaissance du *genre* du nom amazigh où chaque cas est illustré par des exemples. Ce qui va permettre, à notre avis, à l'apprenant de bien assimiler toutes les connaissances offertes. Mais une question s'impose : *Est-ce que ce n'est pas trop pour un non amazighophone, voire pour un non kabylophone ?* La réponse à cette question nécessite des enquêtes sur le terrain pour voir, ou plutôt mesurer, le degré d'assimilation des définitions-explications longues par les non kabylophones en particlulier et par les non amazighophone en général.

- Le concept amḍan n yisem (« le nombre du nom »)

Là aussi, la définition-explication du manuel de la première année moyenne est très longue par rapport aux précédentes. En ce qui concerne les informations fournies, celle du manuel de la quatrième année se limite uniquement à dire que *le nom a deux nombres* en donnant un exemple pour chaque cas, et celle du manuel de cinquième ajoute des informations sur la formation du *pluriel* en citant deux procédés avec des exemples. Cependant, celle du manuel de la première année moyenne cite un troisième procédé qui consiste en l'ajout de la désinence « awen » et la chute de la voyelle vide e.

D'autres informations insérées comme **remarques** nous renseignent sur les exceptions comme le montre l'extrait suivant :

> **Amḍan n yisem (7/1AM) :**
>
> […].
>
> **Gret tamawt :** kra n yisegten yemgarad uẓar-nsen d uẓar n wasuf :
>
> - Aqcic----arrac – tafunast----tistan (tisita)
> - Tameṭṭut----tilawin, tixsi----ulli
> - Kra n yismawen ur sɛin ara asuf : aman, allen…
> - Kra n yismawen ur sɛin ara asget : tamemt, iṭij, udi…
> - Kra n wawalen n taɛrabt ṭṭfen asget-nsen aneṣli : Ccɣel----lecɣal, lebḥer----lebḥur,

Là aussi, nous constatons qu'il y a beaucoup de connaissances qui sont données aux apprenants.

- Le concept addad n yisem (« l'état du nom »)

Même constat en ce qui concerne la longueur de cette définition-explication du manuel de la première année moyenne. Quand au contenu, en plus des différentes formes, c'est-à-dire les changements qui affecte *le nom* quand il passe de *l'état libre* à *l'état d'annexion*, qui sont bien illustrés avec des exemples comme c'été le cas dans les définitions-explications des manuels précédents, il y a ici une information originale et très importante du fait qu'elle constitue la seule condition pour qu'un nom passe de *l'état libre* à *l'état d'annexion*. Cette information est la suivante :

> **Addad n yisem (« L'état du nom ») (10/1AM) :**
>
> […]. Yettuɣal d amaruz mi ara yeqqen ɣer wawal i t-yezwaren di tefyirt : rɣan waman, talaba n tmeṭṭut ; taḍut n wulli ; ɣer yifassen i tella. […]. (« Le nom se met en état d'annexion quand il est relié au mot qui le précède dans la phrase : *rɣan waman* (l'eau est brulée/surchauffé), *talaba n tmeṭṭut* (vêtement de femme), *taḍut n wulli* (laine de bétail), *ɣer yifassen i tella* (???????). »).

Il est à noter que cette information se trouve au milieu de la définition-explication, c'est-à-dire avant d'annoncer les différentes formes ou plutôt les procédés de formation de *l'état d'annexion*.

Une autre leçon dans laquelle l'apprenant aura besoin des connaissances acquises dans toutes les leçons sur le concept *isem* (« *le nom* ») est celle qui porte l'intitulé Amqim awsil n yisem (22/1AM). En regardons la définition-explication de cette leçon nous constatons qu'après avoir rappelé à l'apprenant qu'il a déjà vu que *isem* (« *le nom* ») peut être exprimé, ou plutôt remplacé, par *amqim udmawan ilelli* (« *le pronom personnel isolé* »), en donnant une longue phrase comme exemple illustratif, le texte définitoire informe l'apprenant qu'il y a d'autres *pronoms* qui peuvent exprimer, ou plutôt remplacer, *un nom*, sauf que ces derniers sont rattachés au nom par *le trait d'union*. Le tout est illustré par des exemples comme le montre le fragment suivant de la définition-explication de cette leçon :

> **Amqim awsil n yisem (22/1AM) :**
>
> […]. Ilaq ad teẓreḍ llan yimqimen niḍen izemren ad sneflen isem maca nutni qqnen ɣer yisem, meḥsub ma ulac isem ur zmiren ara ad ilin. Daɣ-netta deg tira tettili tezdit gar-asen d yisem-nni uɣur qqnen. **Imedyaten :** axxam-**iw** (neɣ axxam-**inu**), axxam-**ik** (axxam-**inek**), axxam-**im** (axxam-**inem**), axxam-**is** (axxam-**ines**), axxam-**nneɣ**, axxam-**nteɣ**, axxam-**nwen**, axxam-**nkent**, axxam-**nsen**, axxam-**nsent**.

Toutefois, bien que le titre de la leçon parle des *pronoms affixes du nom*, il n'est question en réalité que des *pronoms possessifs* parce que les exemples illustratifs ne concernent que ces derniers.

2.1.1.2. Concepts proches : l'adjectif et l'adverbe

Les leçons intitulées Arbib (13/1AM) et Amernu (19/1AM), elles aussi, se trouvent dans le palier précédent : le concept *arbib* (« *d'adjectif* ») on le trouve en quatrième : Arbib (9/4AP) et en cinquième : Arbib (11/5AP). il est à noter que dans les paliers précédents, les rédacteurs se sont limités à donner une définition précise sur le concept *arbib* (« *l'adjectif* ») en donnant deux à trois exemples. Par contre, dans le manuel de la première année moyenne, en plus de cette information, on trouve que *l'adjectif* vient des *verbes d'état* : « […]. Irbiben, tteffɣen-d seg yimyagen n tɣara. […] », sans donner d'exemples. On trouve la mention d'une exception qui stipule que certains *adjectifs* ne viennent pas de ces verbes, en donnant quelques exemples :

> **Arbib (« L'adjectif ») (13/1AM) :**
>
> […]. D acu, llan kra n yirbiben ur d-nekki ara seg umyag akka am : alemmas, aqbayli, azzayri, amesbaṭli, amsedrar … (« […]. Les adjectifs, dérivent des verbes de qualité. Cependant, il existe quelques adjectifs qui ne sont pas dérivés du verbe comme : *alemmas* (moyen/central), *aqbayli* (kabyle), *azzayri* (algérien), *amesbaṭli* (injuste), *amsedrar* (montagnard)… »).

Quant à la leçon sur *amernu* (« *l'adverbe* »), qui est intitulée Amernu (19/1AM), elle se trouve seulement en cinquième année primaire, elle est intitulée elle aussi Amernu (14/5AP). En regardons les deux définitions-explications dans les deux manuels, en l'occurrence celui de la cinquième primaire et celui de la première moyenne, nous constatons que celle de ce dernier est plus longue. Quant aux connaissances fournies, en plus de la définition de base du concept en question, *amernu* (« adverbe ») en l'occurence, celui du cycle moyen énumère les différents types, ou classes, d'adverbes. Quatre en tout, comme c'est illustré dans l'extrait ci-dessous :

> **Amernu (« L'adverbe ») (19/1AM) :**
>
> […].
>
> - Llan yimerna n wakud : zik, iḍelli, ass-a, aseggas-a, ilindi, tura, ass-nni… (« Il y a des adverbes du temps : *zik* (jadis), *iḍelli* (hier), *ass-a* (aujourd'hui), *aseggas-a* (cette année), *ilindi* (l'année passée), *tura* (maintenant), *ass-nni* (ce jour là) … »)
>
> - Llan yimerna n wadeg : da, dagi, dihin, din, sya, s ufella, deffir, sdat, atg. (« Il y a des adverbes de lieu : *da* (ici), *dagi* (ici), *dihin* (là-bas), *din* (???), *sya* (par ici), s *ufella* (en dessus), *deffir* (derrière), *sdat* (devant), etc. »)
>
> - Llan wid n tɣara : akken, akka, tiffudemt, wakali, s tazzla, tinnegnit… (« Il y a ceux d'état : *akken*, *akka*, *tiffudemt*, *wakali*, *s tazzla*, *tinnegnit*, … »)
>
> - Llan wid n tesmekta : cwiṭ, aṭas, mennaw, drus, ugar, ddeqs… (« Il y a ceux de quantité/de mesure : *cwiṭ* (peut), *aṭas* (beaucoup), *mennaw* (???), *drus* (peu), *ugar* (plus), *ddeqs* (pas mal/ça vaux le cout) … »).

2.1.1.3. Concepts éloignés : les prépositions

Il reste une leçon qui est intitulée Tinzaɣ (16/1AM). Là aussi, il y a une leçon en quatrième année primaire qui porte le même intitulé Tinzaɣ (17/4AP), et une autre en cinquième elle aussi intitulée Tinzaɣ (23/5AP). Concernant le contenu, à part celle du manuel de la quatrième année primaire, que nous pouvons considérer comme pauvre, mais satisfaisante pour les apprenants de ce niveau qui aborde pour la première fois l'apprentissage de la langue amazighe, nous pouvons affirmer que les deux autres, celle du manuel de cinquième année primaire et celle du manuel de première année moyenne, sont presque identiques. Néanmoins, ce n'est pas du « copier-coller » parce qu'il y a une petite reformulation des phrases, (*cf*. le corpus en annexes).

2.1.2. L'activité Taseftit (« Conjugaison »)

2.1.2.1. Même concept : l'aspect

Sur les huit leçons proposées dans l'activité Taseftit, nous avons quatre qui ont pour objet le concept d'*aspect* : Izri (11/1AM), Urmir s « ad » (17/1AM), Urmir ussid (20/1AM) et Anaḍ (23/1AM). Par ailleurs, il faut noter que là aussi ce concept n'est pas mentionné. Ce qui est mentionné se sont les différentes formes aspectuelles du verbe.

- Le concept izri (« le prétérit »)

Il y a en quatrième année du cycle primaire une leçon qui porte le même intitulé : *Izri* (12/4AP). En regardons les deux définitions-explications des deux manuels, nous constatons qu'elles sont différentes. Là où la première explique les circonstances d'utilisation du *prétérit* :

> **Izri (« Le prétérit ») (12/4AP) :**
>
> Mi ara bɣun medden ad d-mmeslayen ɣef wayen yezrin, seftayen amyag deg yizri. (« Quand les gens veulent parler de ce qui est passé, ils conjuguent le verbe au prétérit. »),

la deuxième lui donne une définition en bonne et due forme :

> **Izri (« Le prétérit ») (11/1AM) :**
>
> Izri n umyag yemmal-d tigawt yeḍran, dayen temda, tfukk. (« Le prétérit du verbe désigne l'action réalisée, accomplie, terminée. »)

En cinquième année, il n'y a pas de leçon sur le concept *izri* (« *le prétérit* ») proprement dit mais sur le *prétérit négatif* : c'est la leçon intitulée Izri anibaw (21/5AP) dans laquelle la définition-explication donne des informations sur la forme du *prétérit négatif* en indiquant que ce dernier se forme par l'ajout du *morphème discontinu ur…ara* (« ne…pas ») au *verbe*. En

revanche, elle ne précise pas de quel verbe il s'agit. À notre avis, pour palier toute ambiguïté, il faut préciser qu'il s'agit du *verbe* mis au *prétérit*, d'où l'appellation *prétérit négatif*. La preuve, c'est que les exemples illustratifs qui sont donnés sont des verbes mis au prétérit. En lisant cette définition-explication, nous constatons que l'accent est mis, non pas sur le concept lui-même mais sur les changements de la forme du verbe entre *le prétérit* et *le prétérit négatif*. Par exemple : yedda/ur yeddi où la dernière voyelle a est devenue un i. C'est ce qu'on appelle l'alternance vocalique.

- Le concept urmir s « ad » (« l'aoriste en « ad »)

Il y a en quatrième année primaire et en cinquième année primaire deux leçon qui portent le même intitulé : Urmir s « ad » (14/4AP) et Urmir s « ad » (15/5AP). En quatrième année, la définition-explication nous enseigne que *urmir s ad* (« *l'aoriste en « ad »*) exprime une action non encore réalisée et qui est de l'ordre du possible. Celle de cinquième année, en plus de cette information, elle nous apprend que *l'aoriste en « ad »* est une forme du verbe quand il est conjugué.

Concernant le concept proprement dit, la définition-explication qui se trouve dans le manuel de la première année moyenne reprend, avec une petite différence de formulation, qui n'affecte pas le sens, les informations fournies dans les définitions-explications du cycle précédent. Or, ce qui est nouveau ici c'est ce passage ajouté comme remarques (« Timawin »), comme le montre l'extrait ci-dessous :

> **Urmir s « ad » (17/1AM) :**
>
> […].
>
> **Timawin :**
>
> 1- Di tuget, urmir aḥerfi, akka tura, di tutlayt, yezga iteddu yid-s « ad », maca yezmer yezmer ad yili d **uzzif**, ur as-d-izewwir ara « ad », d amedya : win ibɣan tamaziɣt, **yissin** tira-s.
>
> 2- Di tuget, urmir s « ad » yemmal imal (md : azekka ad n-aseɣ), maca ɣur-s azalen niḍen : - Asfillet : ***ad ig*** *Rebbi ad yidir*. - Ayen ideg ur yelkin ara umdan : *waqila* ***ad iruḥ*** *ɣer tnezruft*.

De ce passage, nous pouvons retenir ce qui suit :

1. L'importance est donnée à la synchronie : c'est-à-dire l'état de la langue actuellement « akka tura », qu'on peut rendre en français (« actuellement/ de nos jours »), où *l'aoriste* est toujours formé avec le morphème « ad ». Sans négliger pour autant certaines exceptions où il est sans

« ad », qui est nommé ici par les rédacteurs *[urmir] uzzif* (« *[l'aoriste] nu* »). Nous pouvons donc parler, du moins en grammaire scolaire, de *urmir s « ad »* par opposition à *urmir uzzif*.

2. La mention d'autres valeurs de l'aoriste : en plus du fait qu'il exprime ce qui est à venir, imal (« *le futur* »), cette forme du verbe peut exprimer aussi le souhait comme dans : *Ad ig Rebbi ad yidir*, ou le doute comme dans : *Waqila ad iruḥ ɣer tneẓruft*.

Nous avons donc ici un niveau de formulation plus élevé par rapport aux niveaux des définitions-explications des deux manuels du cycle primaire. Ce que nous considérons comme logique dans la progression des connaissances.

- Le concept urmir ussid (« l'aoriste intensif »)

Exceptée la définition-explication du manuel de la quatrième année primaire qui se limite à définir le concept *urmir ussid* (« *l'aoriste intensif* »), les deux autres manuels, celui de la cinquième année primaire et celui de la première année moyenne en l'occurence, en plus de la reprise de cette information avec une expression légèrement différente, ils donnent tous les deux les procédés de formation de *l'aoriste intensif*. Par ailleurs, nous constatons une légère différence entre les deux définitions-explications qui réside dans le fait que le manuel de la cinquième mentionne trois méthodes par contre celui de la première année moyenne mentionne quatre.

En cinquième année primaire nous avons :

> **Urmir ussid (« L'aoriste intensif ») (18/5AP) :**
>
> « […]. Yettaleɣ wurmir ussid : S usezwer n « tt » neɣ « t » : aɣ ….i**tt**aɣ, ddu…..i**t**eddu. S tussda n tergalt tis snat : xdem….ixe**dd**em. S temlellit n teɣra : ssirem….yess**a**r**a**m »

Et en première année moyenne nous avons :

> **Urmir ussid (« L'aoriste intensif ») (20/1AM) :**
>
> « […]. Ussid, s umata, yettaleɣ akka : - Asezwer s tmerna n « t » neɣ « tt » sdat ufeggag : yuwi ---- yettawi, nker---- ittenkar. - Tullsa n tergalt tis snat n ufeggag : yebren ---- iberren, yemceḍ ---- imecceḍ. - Tamlellit n teɣra : sgen ---- sgan, iger ---- iggar. - Tamlellit n teɣra + tullsa n tergalt : ger ---- ggar, gen ---- ggan.

Par contre, une remarque très importante qui est mentionnée en cinquième année primaire est totalement absente en première année moyenne. Cette information concerne les verbes qui changent complètement de forme dans *l'aoriste intensif* comme : ewt/kkat (« frapper »), ɣer/qqar (« lire/étudier »).

- Le concept anaḍ (« l'impératif »)

Dans le cycle primaire, le concept *anaḍ* (« *l'impératif* ») se trouve uniquement dans le manuel de la quatrième année. A la manière d'une procédure, les rédacteurs expliquent à l'apprenant que *la forme du verbe* qu'on utilise quand on veut donner *un ordre* à quelqu'un s'appelle anaḍ, en précisant en plus que cette forme concerne uniquement quatre personnes : kečč (*tu*, deuxième personne masculin singulier), kemm (*tu*, deuxième personne féminin singulier), kuniwi (*vous*, deuxième personne masculin pluriel) et kunemti (*vous*, deuxième personne féminin pluriel). C'est seulement à ces personnes qu'on peut donner un ordre.

Par contre, en première année moyenne, en plus de l'information basique sur le fait que *l'impératif* exprime un ordre, on trouve la différence entre *anaḍ aḥerfi* (« *l'impératif simple* ») qu'on utilise quand on dit à quelqu'un de faire quelque chose une seule fois et *anaḍ ussid* (« *l'impératif intensif* ») qu'on utilise quand on ordonne à quelqu'un de faire quelque chose plusieurs fois. Tout cela est illustré par des exemples comme il est montré dans le fragment suivant :

> **Anaḍ (23/1AM) :**
>
> […]. Yella **wanaḍ aḥerfi** mi ara tesnedheḍ yiwen akken ad yexdem kra, yiwet n tikelt, d amedya : **aru** tabtrat ; yella daɣ **wanaḍ ussid** mi ara tesnedheḍ yiwen ad yexdem kra, aṭas n tikkal, d amedya, **ttaru** tibratin. […].

Là aussi, nous constatons qu'il y a des informations en plus par rapport au cycle précédent.

L'autre concept mentionné ici et qui est déjà travaillé précédemment est celui de *amyag* (« *le verbe* »). Nous avons une leçon en première année moyenne intitulée Amyag (2/1AM) et une en quatrième année primaire qui est elle aussi intitulée Amyag (6/4AP).

En quatrième année primaire, la définition-explication nous enseigne que *le verbe* est *un mot* qui exprime *l'état* ou *l'action* et il se conjugue par rapport aux personnes. En première année moyenne par contre, en plus de ce qui est dit précédemment, on trouve une autre information qui nous apprend que *la forme* avec laquelle on cite un verbe « talɣa swayes d-beddren medden amyag » est appelée « talɣa taḥerfit » (« la forme simple »). Nous pensons c'est une préparation pour la leçon qui va venir en deuxième année moyenne et qui est intitulée Amyag : talɣa taḥerfit (2/2AM).

2.1.2.2. Concepts proches : entre le verbe d'état et l'adjectif

La leçon Amyag n tɣara (14/1AM) traite un concept proche de celui de la leçon intitulée Amyag (2/1AM) du fait que dans la définition-explication de cette dernière on dit que *le verbe*, en plus de l'action, peut aussi exprimer *l'état*.

Pour rendre l'idée plus proche de l'apprenant, les rédacteurs comparent *amyag n tɣara* (« *le verbe d'état* ») à *arbib* (« *l'adjectif* »). Concernant cette comparaison, nous pensons l'apprenant ne trouve aucune difficulté à l'assimiler du fait que *l'adjectif* est déjà vu dans l'activité Tajerrumt en quatrième année primaire dans la leçon intitulée Arbib (9/4AP), en cinquième année primaire aussi intitulée Arbib (11/5AP) et ici même Arbib (13/1AM). Ce sont des leçons qui précèdent cette leçon en question : Amyag n tɣara (14/1AM). Nous pensons que ces trois leçons sur le concept d'*adjectif* offrent à l'apprenant des connaissances importantes qui vont l'aider dans la compréhension et l'assimilation du concept du *verbe d'état* parce que les deux expriment la même idée qui est *l'état* ou *la qualité* de la chose.

2.1.2.3. Concepts éloignés : le verbe, l'indice de personne et le pronom isolé

Concernant les deux leçons qui restes, Afeggag n umyag d umatar udmawan (5/1AM) et Imqimen ilelliyen (8/1AM), en regardant leurs intitulées seulement, nous pouvons dire qu'elles sont indépendantes des autres leçons. Or, les définitions-explications qui les accompagnent nous enseignent autre choses. La première, elle traite *la forme du verbe conjugué*. Elle explicite les deux éléments constitutifs de ce dernier qui sont *l'indice de personne* et *le radical*. De ce fait, elle peut exiger comme pré-requis les informations fournies ici même par la définition-explication du concept *amyag* (« *le verbe* ») dans la leçon intitulée Amyag (2/1AM), notamment l'information sur le fait que *le verbe se conjugue en fonction des personnes*.

Ajoutons à cela le fait que cette leçon se trouve en quatrième année primaire sous l'intitulé Afeggag d umatar udmawan (8/4AP) et en cinquième année primaire avec une légère reformulation du titre en insérant le mot *amyag* (« *le verbe* ») pour donner Afeggag n umyag d umatar udmawan (6/5AP). Dans les deux cas, les définitions-explications nous donnent les mêmes informations que celle que nous trouvons ici en première année moyenne. Nous pensons, de ce fait, que l'apprenant qui a déjà bien assimilé ces concepts au primaire n'a rien de nouveau à apprendre. Toutefois, c'est un renforcement pour ceux qui se souviennent des leçons précédentes et un rappel pour ceux qui les ont oubliées.

La leçon qui traite le concept *imqimen ilelliyen* (« *les pronoms isolés* »), intitulée Imqimen ilelliyen (8/1AM), dépasse en fait ce concept dans la définition-explication où on trouve des informations qui concerne aussi *imqimen iwsilen* (« *les pronoms affixes* ») comme le montre l'extrait qui suit :

> **Imqimen ilelliyen (« Les pronoms isolés ») (8/1AM) :**
>
> « […]. Mi ara yili yeqqen s tezdit ɣer wawal niḍen (d amyag, d isem neɣ d tanzeɣt) : qqaren-as amqim **awsil.** (Yura-**as**, axxam-**im**, deg-**sen,** sdat-**neɣ,** atg).

Mais le fait le plus attirant dans cette définition-explication car il concerne ce qu'on appelle *la grammaire de texte* est mentionné dans le passage suivant[1] :

> **Amqim,** d awal i semrasen medden i wakken ad kksen allus. […].

Cette phrase, la première dans le texte de la définition-explication du concept en question, informe l'apprenant que *le pronom* est un « mot qu'on utilise pour éviter la répétions ». En fait, c'est une information qui ne trouve pas sa place dans l'activité de *conjugaison* mais dans *la grammaire du texte*. Or, cette dernière se trouve uniquement au cycle secondaire.

Il est à noter, là aussi, que cette leçon sur *les pronoms isolés* est proposée en quatrième année primaire : Imqimen ilelliyen (4/4AP). Ici, nous avons constaté que la définition-explication est pauvre par rapport à celle du cycle moyen parce qu'elle ne donne pas la liste complète de ces pronoms, elle se limite uniquement à cette phrase : « kečč, nekk, nutni, kunemti… d imqimen ilelliyen. (« kečč, nekk, nutni, kunemti…sont des pronoms isolés. »). C'est-à-dire elle ne présente pas ces pronoms de manière claire en suivant l'ordre : de la première personne à la troisième, du masculin au féminin et du singulier au pluriel.

2.1.3. L'activité Tirawalt (« Orthographe »)

2.1.3.1. Même concept : l'assimilation

Le concept *tamsertit* (« *l'assimilation* ») prend une place très importante ici en première année moyenne. Nous avons recensé cinq leçons sur huit qui ont pour objet l'assimilation : Tamsertit : ww---bbw/ggw (6/1AM), Tamsertit gar « d » n tilawt d « t » n wunti (12/1AM), Tamsertit n+u(w), n+y (18/1AM), Tamsertit : n+m, n+b, n+t (21/1AM) et Tamsertit : « ad » n wurmir d umatar udmawan (24/1AM).

[1] Cette activité, Tajerrumt n uḍris (« La grammaire de texte ») en l'occurrence, on la trouve dans le cycle secondaire.

Là aussi, certaines leçons ressemblent à d'autres qui sont déjà proposées en cinquième année primaire. Nous avons donc : Tamseriti gar « d » n tilawt akked « t » n wunti (12/1AM) ressemble à Tamsertit d+t (13/5AP), Tamsertit n+u(w), n+y (18/1AM) ressemble à Tamsertit gar « n » d « w » (19/5AP) et Tamsertit n+u(w), n+y (18/1AM) ressemble à Tamsertit tanzeɣt « n » + « y » (22/5AP). Dans ce dernier cas, c'est la deuxième partie de la leçon de la première année moyenne qu'est en relation avec celle de la cinquième année primaire. Cependant, nous relevons une petite précision dans l'intitulé de cette dernière : « n » est une préposition.

Il y a des cas où les titre, pris seuls, ne mettent pas en évidences les relations existantes entre les leçons, soit d'un niveau à l'autre soit d'un cycle à l'autre. Revenons par exemple au manuel de la cinquième année primaire, nous constatons clairement que le titre de la leçon Ad+amatar udmawan (16/5AP) n'indique en rien qu'il s'agit de l'assimilation entre le son [d] de la particule de l'aoriste ad et l'indice de personne t. Or, dans la définition-explication on lit ce qui suit :

Ad+amatar udmawan (16/5AP)

« Urmir, izewwir-it-id « ad ». mi ara yemlil « ad » d umatar udmawan « t », iteffeɣ-d [tt] deg ususru. Ula mi ara yemlil akked « n », tazelɣa n wurmir tettuɣal d « a ». d acu kan deg tira, ad tettaruḍ « ad » weḥd-s, amatar udmawan daɣen weḥd-s. »

Nous avons donc, ici en première année moyenne, des leçons proches de celle-ci comme : Tamsertit gar « d » n tilawt akked « t » n wunti (12/1AM) et Tamsertit : « ad » n wurmir d umatar udmawan (24/1AM).

Une autre leçon qui est loin du phénomène de *l'assimilation* mais qu'est en relation avec une autre leçon de la quatrième année primaire est la suivante : Asemgired gar « e » d « a » deg tira (3/1AM) qui est proche de Tiɣra « a » d « e » (1/4AP).

En revanche, quand nous regardons les deux définitions-explications de ces deux leçons, nous constatons qu'il y a deux niveaux de formulation nettement différents. Concrètement, là où la leçon de la quatrième année primaire se limite à la présentation des deux voyelles, celle de la première année moyenne explique à l'apprenant comment faire la différence entre la voyelle « e » et la voyelle « a » dans l'écrit. Pour ce faire, les concepteurs ont rédigé un texte qui occupe un tiers d'une page avec des exemples illustratifs, (*cf.* 3/1AM en annexes).

2.1.3.2. Concepts éloignés : les voyelles, l'hiatus et les particules de direction

Les leçons Asemgired gar « e » d « a » deg tira (3/1AM), Tanɣit n tussda (9/1AM) et Tizelɣiwin n tnila : d, n (15/1AM) traitent des concepts différents : i) comment faire la différence entre les deux phonèmes « e » et « a » à l'écrit, ii) les deux phénomènes phonétiques qui sont *l'hiatus* et *la tension* et en fin, iii) les deux *particules de direction* d et n. nous pensons que ce sont des choses que l'apprenant doit assimiler pour bien maitriser l'orthographe mais elles sont indépendantes l'une de l'autre.

2.2. Deuxième année moyenne

2.2.1. L'activité Tajerrrumt (« Grammaire »)

2.2.1.1. Même concept : le complément

Sur huit leçons proposées ici, cinq sont consacrées au concept *asemmad* (« *le complément* ») : Asemmad usrid (7/2AM), Asemmad arusrid (10/2AM), Isemmaden s tenzeɣt (13/2AM), Asemmad n umeggay (19/2AM) et Asemmad n yisem (22/2AM).

Ce qui est remarquable c'est que ni les deux années du palier primaire ni la première année moyenne ne contiennent des leçons sur ce concept. L'apprenant a donc affaire à un concept nouveau.

2.2.1.2. Concepts proches : le nom et les compléments

La première leçon intitulée Isem : addad (1/2AM) qui traite le concept *isem* (« *le nom* »), en générale, et l'une de ses trois modalités qui est *l'état,* peut être rapprochée des leçons qui traitent le concept *asemmad* (« *le complément* ») du fait que ce dernier est un *nom* comme le montre bien les extraits suivants :

> **- Asemmad usrid (7/2AM) :** […]. « Isem di twuri n usemmad usrid yettili deg waddad ilelli. Asemmad usrid yezmer ad yili disem neɣ d asenfal n yisem (amqim awsil n umyag) […].
>
> **- Asemmad arusrid (10/2AM) :** Asemmad urusrid d isem deg waddad amaruz, tettili sdat-s tenzeɣt « i », d nettat i t-itteqqnen ɣer umyag. […].
>
> **- Isemmaden s tenzeɣt (13/2AM) :** « […]. Asemmad s tenzeɣt d isem amaruz (neɣ d tagrumma n yismawen) i d-tetteqqen tenzeɣt […] ɣer umyag. […]. »
>
> **- Asemmad n umeggay (19/2AM) :** Asemmad n umeggay d isem amaruz i d-irennun ɣef umyag, yessegzay-d amatar udmawan (wi igan tigawt). »
>
> **- Asemmad n yisem (22/2AM) :** Asemmad n yisem d isem deg waddad amaruz. […]. »

Comme il est constatable, toutes ces définitions-explications concernant les leçons sur le concept *asemmad* (« *le complément* ») mentionnent le mot *isem* (« *le nom* ») qui est lui aussi un concept scolaire.

2.2.1.3. Concepts éloignés : l'adverbe et les démonstratifs

Les deux leçons intitulées Imerna (4/2AM) et Imeskanen (16/2AM), en se basant seulement sur les intitulés, nous pouvons penser qu'elles traitent des concepts éloignés des autres concepts traités ici. Toutefois, les définitions-explications nous enseignent autres choses. Quand nous regardons celle du concept *imerna* (« *les adverbesi »),* nous constatons qu'elle mentionne les concepts *amyag* (« *le verbe* ») et *isem* (« *le nom* ») :

Imerna (4/2AM) :

Amernu d awal armeskil. Irennu ɣer umyag (Yečča aṭas) neɣ ɣer yisem (cwiṭ n uɣrum) neɣ ɣer umernu-nniḍen (kker-d cwiṭ zik) iwakken ad ibeddel kra deg unamek-is.

Quant à celle du concept *imeskanen* (« *les démonstratifs* »), bien qu'elle ne mentionne pas quelque chose qui est en relation avec les leçons de ce niveau, elle évoque les concepts *arbib* (« *l'adjectif* ») et *amqim* (« *le pronom* »), (*cf.* 16/2AM en annexes).

2.2.2. L'activité Taseftit (« Conjugaison »)

2.2.2.1. Même concept : l'aspect verbal

Comme il s'agit de l'activité de conjugaison, le concept *d'aspect* occupe une place importante dans l'ensemble des leçons. Sur huit leçons, on trouve six qui traitent ce concept bien que le mot *timeẓri* (« *l'aspect* ») n'est jamais mentionné dans les intitulés de ces leçons. Nous avons les leçons : Izri (5/2AM), Izri ibaw (8/2AM), Urmir aḥerfi (11/2AM), Urmir ussid (17/2AM), Urmir ibaw (20/2AM) et Anaḍ (23/2AM).

Concernant les définitions-explications qui les accompagnent, la première chose remarquable c'est que celle du concept *izri* (« *le prétérit* ») intitulée Izri (5/2AM) est très courte, ce qui n'est pas habituel notamment dans les manuels du cycle moyen. Les rédacteurs ici se limitent à donner ce que nous pouvons considérer comme une vraie définition dans le sens où elle donne uniquement les éléments définitoires essentiels à la compréhension de ce concept comme le montre l'exemple suivant :

Izri (« le prétérit ») (5/2AM) :

Izri d timeẓri n umyag. Tigawt i d-yemmal yizri teḍra, tsellek.

Une autre chose importante à remarquer dans cette définition-explication c'est l'emploi du mot *timeẓri* (« *l'aspect* »). Pour la première fois, l'apprenant découvre ce mot qui est en fait un concept. Dans les leçons précédentes on trouve généralement la périphrase *talγa n umyag yeftin* (« la forme du verbe conjugué »).

Quant à la leçon intitulée Izri ibaw (8/2AM), sa définition-explication ne diffère pas, sur le plan du contenu notamment, de celle de la leçon de la cinquième année primaire qui porte l'intitulé Izri anibaw (21/5AP), (*cf*. le corpus en annexes).

Les trois leçons qui traitent le concept *urmir* (« *l'aoriste* »), qui sont Urmir aḥerfi (11/2AM), Urmir ussid (17/2AM) et Urmir ibaw, sont proches entre elles parce qu'elles traitent le même concept. Il est à noter que ce concept, en l'occurrence *urmir* (« *l'aoriste* »), a été déjà bien travaillé dans les leçons précédentes. Les leçons qui le concernent portent toutes l'intitulé *Urmir s « ad »*, (*cf*. (14/4AP), (14/5AP) et (17/1AM). Ce qui est important à mentionner c'est que celles du primaire se limitent à la définition de la forme de *l'aoriste* + *ad*. Quant à celle de la première année moyenne elle a évoqué le fait que *l'aoriste* peut exister sans le morphème « ad ».

Cependant, ce qui est nouveau en fait dans la définition-explication du manuel de la deuxième année moyenne c'est le dernier paragraphe qui parle du phénomène d*'assimilation* entre *la particule de l'aoriste* ad et quelques *indices de personne*. Comme il est mentré dans ce qui suit :

Urmir aḥerfi (11/2AM) :

> […]. 3- Mi ara yemlil « ad » n wurmir akked kra n yimataren udmawanen, tettili temsertit deg umeslay, maca ad naru « ad » weḥd-s, amatad weḥd-s. imedyaten : ad tawiḍ xas ma neqqar-d [attawiḍ], ad tawim xas ma neqqar-d [attawim], ad nawi xas ma neqqar-d [a-nawi].

C'est nouveau parce que nous avons l'habitude de trouver ce phénomène d'assimilation dans l'activité Tirawalt.

L*'aoriste intensif* lui aussi n'est pas un concept nouveau pour l'apprenant. Nous avons donc des leçons qui l'ont déjà traité avant : (*cf*. (16/4AP), (18/5AP) et (20/1AM). En plus de la définition proprement dite de ce concept, qu'on trouve dans les trois leçons qui précèdent, et en plus des procédés de formation de l*'aoriste intensif* qu'on trouve en cinquième année primaire, et avec un peut plus de détails en première année moyenne, la définition-explication de la deuxième année moyenne nous enseigne, ce que nous considérons comme un plus, qu'on peut

former l'aoriste intensif en combinant l'ajout de « tt » et l'alternance des voyelles, et en ajoutons un « y » à la fin du verbe comme le montre le fragment suivant :

Urmir ussid (17/2AM) :

[…]. Asezwer n « tt » + tamlellit n teɣra : ibeddel/ittbeddil, imuqqel/ittmuqqul. Timerna n « y » di taggara : issefra/issefruy.

Ce sont donc deux informations nouvelles pour l'apprenant.

La leçon intitulée ici Urmir ibaw (20/2AM) existe aussi en cinquième année primaire intitulée Urmir anibaw (24/5AP). En regardant les définitions-explications de ces deux leçons, nous constatons qu'il n'y a pas de différence en ce qui concerne leurs contenus. La seule différence, c'est que dans le manuel du cycle moyen, il y a des exemples illustratifs contrairement au primaire où les rédacteurs se limitent à dire que l'aoriste négatif se forme en *ajoutons les particules de négation* ur…ara *(« ne…pas ») à l'aoriste intensif*.

Le concept *anaḍ* (« *l'impératif* »), traité dans la leçon intitulée Anaḍ (23/2AM), elle aussi se trouve en quatrième année primaire, (*cf*. 18/4AP) et en première année moyenne, (*cf*. 23/1AM). La différence entre ces deux définitions-explications nous l'avons déjà mentionnée en haut. Par ailleurs, ce qui est nouveau dans celle du manuel de la deuxième année moyenne est le fait qu'il y a une forme qui combine *l'aoriste intensif* et *l'impératif* comme le montre l'extrait suivant :

Anaḍ (23/2AM) :

[…] ; tella daɣen talɣa yesxelḍen urmir aḥerfi d wanaḍ mi ara yefti umyag d wudem 1u n usget (nekkni/nekkenti), teqreb aṭas ɣer wanaḍ deg unamek, amedya : ad nruḥet, limer d urmir kan ur yettili ara « t » n taggara. […] »

2.2.2.2. Concepts proches : la forme du verbe simple et le verbe d'état

La leçon intitulée Amyag : talɣa taḥerfit (2/2AM) est proche de toutes les autres leçons du fait que c'est le concept de base pour toutes les autres leçons qui traitent ce concept, en l'occurrence *le verbe*, sous ses différentes formes comme la différence entre *le verbe d'action* et *le verbe d'état* ou entre *les forme du verbe* selon *l'aspect* ou encore les changements de forme selon *les personnes*.

La leçon consacrée au concept amyag n tɣara (« *le verbe d'état* ») qui porte l'intitulé Amyag n tɣara (14/2AM), elle aussi n'est pas loin des autres leçons qui traitent le concept *amyag* (« *le verbe* ») puisqu'elle traite une classe de verbes qui est celle des verbes d'état. Sur

le plan syntaxique, c'est-à-dire en ce qui concerne les catégories syntaxiques, *le verbe d'état* est un *verbe*. C'est son univers sémantique qu'est différent du *verbe ordinaire*, appelé aussi *verbe d'action*, car le premier exprime *l'état* et le deuxième exprime *l'action*. La définition-explication suivante donne toutes ces informations :

> **Amyag n tɣara (14/2AM) :**
>
> Amyag n tɣra, deg unamek amenzu d arbib. Maca netta d amyag acku ifetti almend n wudem d tmeẓri. Asefti n umyag n tɣra ɣer yizri temgarad ɣef win n umyag amagnu deg yimataren udmawanen. Timawin : 1- Kra n yimyagen xas mmalen taɣara, asefti nsen am win n umyag amagnu. Amedya : yemleḥ, temleḥ, …maca deg usget nezmer ad d-nini melḥen neɣ melḥit. 2- Di kra n temnaḍin, icban idis n tmurt n Leqbayel iqublen ilel, ur ttgan ara amgarad deg usefti n umyag n tɣra akked win n umyag amagnu.

2.2.3. L'activité Tirawalt (« Orthographe »)

2.2.3.1. Même concept 1 : orthographe phonétique : les sons [tt], [ṛ] et [ṣ]

Contrairement au manuel de l'année précédente, c'est-à-dire celui de la première année moyenne, où les leçons de Tirawalt sont quasiment consacrées au phénomène d'assimilation, celui de la deuxième année est varié sur ce plan. Nous avons Imesli [tt] akked tira-ines (3/2AM) et Imesli [ṛ] akked [ṣ] (6/2AM) deux leçons consacrées à « l'orthographe phonétique ». La première, à travers sa définition-explication, énumère tout les pièges que le son [tt] peut tendre à l'apprenant, on lui indiquant au début que ce *son* s'écrit avec deux lettres « tt ». La deuxième nous enseignent où on met les deux sons [ṛ] et [ṣ], avec des exemples illustratifs.

2.2.3.2. Même concept 2 : le trait d'union

Les leçons Ajerrid n tuqqna d umqim awsil n umyag (12/2AM) et Ajerrid n tuqqna : amqim awsil n yisem/amqim awsil n tenzeɣt (15/2AM) traitent le concept du *trait d'union* qui occupe une place importante dans la *notation usuelle* de la langue amazighe. Il s'agit ici de « l'orthographe grammaticale », car la maitrise du *trait d'union* exige des connaissances préalables sur *le verbe*, *le nom* et *la préposition*. Ainsi que des connaissances sur *les pronoms affixes*. Nous pouvons ajouter à ces deux leçons celle intitulée Tazelɣa n tnila « d » (21/2AM) puisqu'elle mentionne *le trait d'union* dans la définition-explication. En plus, on ne peut pas parler des deux *particules de direction* sans parler du *trait d'union* parce que ces dernières sont rattachées au *verbe* par le trait d'union.

2.2.3.3. Concepts proches : l'hiatus et l'assimilation

Les leçons Aɣelluy n teɣra (9/2AM) et Tmsertit : tanzeɣt « n » + isem (24/2AM) bien qu'elles traitent des concepts qui sont en principe différents, la première parle de *l'hiatus* et la deuxième parle de *l'assimilation*, nous pouvons les cosidérer comme proches puisque les deux sont des phénomènes phonétiques.

2.3. Troisième année moyenne

2.3.1. L'activité Tajerrumt (« Grammaire »)

2.3.1.1. Même concept : le complément

Nous avons ici deux leçons qui traitent le même concept qui est *asemmad* (« *le complément* »). Ces leçons sont : Isemmaden deg tefyirt taḥerfit (13/3AM) et Asemmad agensay (19/3AM). En regardons la définition-explication de la première leçon nous constatons qu'elle énumère les différents compléments existants dans la conception grammaticale de la langue amazighe. Nous avons donc cinq compléments avec explication : *asemmad asegzay* (« *le complément explicatif* »), *asemmad usrid* (« *le complément directe* »), *asemmad arusrid* (« *le complément indirect* »), *asemmad s tenzeɣt* (« *le complément par la préposition* ») et *asemmad n yisem* (« *le complément du nom* »).

Par ailleurs, il faut noter qu'il n'y a pas de leçon sur le concept de *la phrase simple*. Comment donc comprendre les compléments si l'apprenant ne connait pas la phrase simple ?

Ce qui est remarquable c'est l'absence, dans les manuels précédents, de ce qu'est appelé ici *asemmad agensay* (« *le complément interne* ») qui est l'objet d'une leçon qui va venir et qui est intitulée *Asemmad agensay* (19/3AM). En regardons la définition-explication consacrée à ce concept, nous constatons qu'en plus des éléments définitoires donnés dans l'extrait suivant :

> « Mi ara yili usemmad n umyag yebna ɣef yisem n tigawt n umyag-nni uɣur yeqqen, yerna rnan-d ɣur-s awalen niḍen (n + isem, arbib, amaɣun, d n tilawt + arbib), qqaren-as ***asemmad agensay***. Asemmad-agi, yettas-d deffir n umyag, yeqqen ɣur-s srid, addad-is d ilelli.

on le trouve défini, encore une autre fois, par comparaison au concept *asemmad usrid* (« *le complément directe*») :

> […]. Yemgarad ɣef usemmad usrid deg way-a : - Asemmad agensay d isem n tigawt n umyag-nni uɣur yeqqen, ma d asemmad usrid xaṭi. - Asemmad agensay ur yezmir ara ad yili s yiwen wawal kan ; mernaw ɣef yisem n tigawt, tamara ad ilin wawalen niḍen (tirẓi n ubuqal. Takerza n ulɣem. Taḍsa tawraɣt, atg.)

> […]. Il est différent du complément direct en ceci : - Le complément interne est un nom d'action du verbe auquel il est rattaché, quant au complément direct c'est non. - Le complément interne ne peut pas exister avec un seul mot seulement : il s'ajoute au nom d'action, il est obligé que d'autres mot existent (*tirzi n ubuqal*. *Takerza n ulyem*. *Tadsa tawrayt*, etc.)

Nous pensons que cette comparaison permettra à l'apprenant d'assimiler ce concept de *complément interne* s'il a bien assimilé celui du *complément direct*. La comparaison vient donc pour renforcer les informations données dans la première partie de la définition-explication et pour permettre à l'apprenant de faire la part des choses entre *le complément direct* et *le complément interne*.

Ajoutons à ce qui précède un autre point, qui est à notre avis important, qui est la mention d'un autre concept dans la définition-explication du concept *asemmad agensay* , il s'agit de *isem n tigawt* (« *le non d'action* »). C'est un concept très important dans ce contexte parce qu'il permet à l'apprenant de comprendre, et surtout de reconnaitre, le *complément interne*.

> **Asemmad agensay (19/3AM) :**
>
> « Mi ara yili usemmad n umyag yebna ɣef yisem n tigawt n umyag-nni uɣur yeqqen, yerna rnan-d ɣur-s awalen niḍen (n + isem, arbib, amaɣun, d n tilawt + arbib), qqaren-as ***asemmad agensay***. »

Nous comprenant donc que *le complément interne* est *le nom d'action* du verbe qui le précède, à condition que d'autres mots s'ajoutent à lui comme : un *n* + *nom*, un *adjectif*, un *participe*, ou *la particule de la réalité d* + un *adjectif*.

2.3.1.2. Concepts proches : l'état du nom et les compléments

Dans ce niveau, en troisième année moyenne, la première leçon intitulée Talɣa d twuri n waddad n yisem (1/3AM) est proche des leçons que nous avons citées précédemment qui sont : Isemmaden deg tefyirt taḥerfit (13/3AM) et Asemmad agensay (19/3AM). Ce qui rend cette leçon proche de ces deux là c'est le fait de traiter *la fonction de l'état* dans le nom amazigh. Ce qui n'est pas le cas dans les niveaux précédents. La définition-explication nous donne d'abord *la forme de l'état*, c'est-à-dire commet *l'état d'annexion* est formé, puis *les fonctions* de ce dernier. C'est ce qui est exprimé par la question suivante : Melmi yettil yisem d amaruz ? (« Quand est-ce que le nom devient annexé ? »). La réponse à cette question nous donne les cas où *un nom* est mis en *état d'annexion* et c'est ce qui nous informe, de point de vue syntaxique, sur la fonction du nom dans un énoncé :

> **Talɣa d twuri n waddad n yisem (1/3AM) :**

> […]. Isem, yettili d amaruz mi ara yili d asemmad asegzay, ama d asemmad n umeskar : yedda ***uqcic***), ama d asemmad n useɣru arumyig (d uḥric ***uqcic***-a). Yettili daɣ d amaruz mi ara yeḍfer tanzeɣt, ama d asemmad n tenzeɣt (iffeɣ ɣer **uzaɣar**), ama d asemmad n yisem (yuwi tasarut n ***tewwurt***). […].

Ce qui est remarquable ici c'est la présence d'une terminologie différente de celle qui est employée précédemment comme *asemmad n umeskar* (« *le complément d'agent* ») qui est l'équivalent de *asemmad asegzay* (« *le complément explicatif* ») et *asemmad n useɣru arumyig* (« *le complément du prédicat non verbal* ») auquel nous trouvons du mal à trouver un synonyme dans les leçons qui précèdent.

Concernant la leçon intitulée Tafyirt tumyigt d tefyirt tarumyigt (22/3AM) qui est la dernière leçon de cette activité, Tajerrumt en l'occurence, elle explique d'une manière vague c'est quoi *une phrase non verbale*. Nous pensons que sans l'intervention de l'enseignant, l'apprenant aura du mal à faire le lien entre ce qui est appelé *aseɣru arumyig* (« *le prédicat non verbal* ») et ce qui est appelé tafyirt tarumyigt *(« la phrase non verbale* »). Ajoutons à ce problème le fait que la définition-explication, et de ce fait la leçon, dans laquelle est mentionnée *la phrase non verbale* ce trouve à la fin du programme, tandis que celle qui mentionne *le prédicat non verbal* se trouve au début. Toutefois, cette leçon qui a pour objectif d'expliquer la différence entre *la phrase verbale* et *la phrase non verbale*, nous insite à se poser la question sur l'absence d'une leçon pour faire la différence entre une *phrase simple* et une *phrase complexe*. Vue cette lacune, l'enseignant doit d'abord faire une leçon sur *la phrase simple* pour que l'apprenant puisse comprendre et assimiler facilement la leçon sur *les compléments* dans la *phrase simple* pour lesquels une leçon est consacrée : Isemmaden deg tefyirt taḥerfit (13/3AM).

Quand nous regardons la définition-explication de cette leçon, c'est-à-dire (13/3AM), et plus précisément la phrase « Tafyirt tezmer ad tili s umyag d umatar udmawan. » (« **Trad**. La phrase, peut être construite avec le verbe seulement et l'indice de personne. »), nous nous rendons compte qu'il s'agit de la définition de la *phrase de base*[1]. En ajoutons donc le(s) complément(s), nous aurons une *phrase simple*. En fait, l'objectif de cette leçon ce n'est pas *la phrase simple* mais *les compléments* dans *la phrase simple.* C'est pour cette raison que la définition-explication énumère les différents compléments avec lesquels cette phrase simple est construite. Nous conmprenant donc, comme il est indiqué dans son intitulé, que cette leçon

[1] La phrase de base est composée d'un radical du verbe et d'un indice de personne. Selon Nait-Zerrad « Une phrase verbale complète peut n'être constituée que d'un verbe et d'un indice de personne. C'est l'énoncé verbal minimum (EVM). […].», (1996 : 79).

est un rappel sur les compléments qui sont déjà travaillé en deuxième année moyenne, (*cf*. 7/2AM, 10/2AM, 13/2AM, 19/2AM et 22/2AM).

2.3.1.3. Concepts éloignés : les interrogatifs, l'adjectif, la négation et l'indicateur de thème

Les leçons intitulées Imattaren (4/3AM), Arbib (7/3AM), Tibawt (10/3AM) et Anamal n usentel (16/3AM) traitent des concepts éloignés. Il est à noter que la leçon sur *l'adjectif*, en l'occurrence (7/3AM), est déjà proposée dans les niveaux précédents. En première année moyenne il y a une leçon qui porte le même intitulé : Arbib (13/1AM), ainsi qu'en cinquième année primaire : Arbib (11/5AP) et en quatrième année primaire : Arbib (9/4AP).

En regardant la définition-explication proposée ici en troisième année moyenne, nous constatons qu'elle est différente de celle proposée en première année moyenne par le fait qu'elle nous enseigne que *l'adjectif* s'ajoute au *nom*, soit de manière directe, soit integré par la particle de la réalité d comme il est mentionné dans l'exemple suivant :

> **Arbib (« L'adjectif ») (7/3AM) :**
>
> « Arbib, d awal ; irennu ɣer yisem ama srid, ama s tzelɣa n tilawt « d » » (« L'adjectif, est un mot ; il s'ajoute au nom soit directement, soit par la particule de la réalité « *d* ». »)

Ce comportement syntaxique de *l'adjectif* n'est pas mentionné dans les définitions-explications proposées dans les manuels des niveaux précédents. Ces derniers, se sont limités à ce que nous pouvons qualifier de *définitions sémantiques* qui donnent le sens de *l'adjectif* comme qualificatif d'un nom. Sans négliger pour autant que dans ces définitions-explications on trouve des informations sur la formation de l'adjectif et avec des exemples illustratifs.

Les leçons Imattaren (4/3AM) et Tibawt (10/3AM) proposent des concepts qui sont nouveaux pour l'apprenant. Toutefois, le concept *tibawt* (« *la négation* ») est supposé connu parce qu'il est déjà travaillé dans une autre activité qui est Taseftit. Les voici les leçons qui lui sont consacrées dans les différents manuels : Izri anibaw (21/5AP), Urmir anibaw (24/5AP), Izri ibaw (8/2AM) et Urmir ibaw (20/2AM). Et ici même, nous avons : Amaɣun n yizri ibaway (17/3AM) et Amaɣun n wurmir ussid ibaway (20/3AM). Nous avons aussi les leçons Anamal n usentel (16/3AM) et Tafyirt tumyigt d tefyirt tarumyigt (22/3AM) qui traitent de nouveuax concepts qui ont besoins de pré-acquis.

- Le concept anamal n usentel (« l'indicateur de thème »)

Cette leçon a besoins de connaissances préalables sur le concept *isem* (« *le nom* ») car *anamal n usentel* (« *l'indicateur de thème* ») est *un nom* comme le montre la définition-explication suivante :

Anamal n usentel (« L'indicateur de thème ») (16/3AM) :

« Anammal n usentel d isem (neɣ ahat sin) ilelli, yettili di tazwara n tefyirt uqbel amyag. »

Comme elle a aussi besoin de connaissance sur *l'état du nom* car ce *nom* se trouve, quand il s'agit d'un *indicateur de thème*, à *l'état libre* comme il est mentionné dans la définition-explication du manuel : d isem ilelli (« c'est un nom [à l'état] libre »). Le concept *amyag* (« *le verbe* ») n'est pas lui aussi sans importance concernant cette leçon. Dans la définition-explication, il est mentionné que *le nom indicateur de thème* est placé avant *le verbe*, c'est la condition pour que ce *nom* remplisse cette fonction. Donc, l'apprenant est obligé de reconnaitre *le verbe* placé après *le nom* pour qu'il comprenne que ce *nom* est un *indicateur de thème*.

Même la leçon intitulée Tafyirt tumyigt d tefyirt tarumyigt (22/3AM) exige elle aussi des connaissances ou des pré-acquis sur les concepts suivants : *le verbe*, *le nom*, *la particule de la réalité* d, *le pronom*, *l'adjectif* et *la préposition* parce qu'ils sont tous mentionnés dans la définition-explication de cette leçon. C'est pour informer l'apprenant que *la phrase non-verbale* peut être formée avec ces parties du discours :

Tafyirt tumyigt d tefyirt tarumyigt (22/3AM) :

[…]. Tarumyigt, tezmer ad tebnu s « d » n tilawt akked yisem neɣ akked umqim, neɣ akked urbib ; tezmer daɣen ad tebnu s yiwet ger tenzaɣ-a (ɣer, n, am) akked yisem.

Il est à noter que ces concepts sont déjà travaillés dans les niveaux précédents (*cf.* tableaux I et II en annexes)

2.3.2. L'activité Taseftit (« Conjugaison »)

2.3.2.1. Même concept 1 : l'aspect verbal

A part la première leçon qui porte l'intitulé Timeẓra n umyag (2/3AM), que nous pouvons considérer comme un rappel sur *l'aspect*, et la deuxième intitulée Amyag : ifeggagen n tmeẓra (5/3AM), les cinque leçons suivantes traitent toutes le concept *amaɣun* (« *le participe* »). Nous avons donc : Amaɣun n yizri (8/3AM), Amaɣun n wurmir aḥerfi (11/3AM), Amaɣun n wurmir ussid (14/3AM), Amaɣun n yizri ibaway (17/3AM) et Amaɣun n wurmir ussid ibaway (20/3AM).

Il faut noter que là aussi c'est la première fois dans son parcours que l'apprenant découvre ce concept, *timeẓri* (« *l'aspect* ») en l'occurence. Nous pensons que pour une meilleure compréhension de ces leçons l'apprenant aura besoin de pré-acquis sur le concept de *l'aspect.* Sur ce dernier, les leçons sont abondantes et en détail dans les années précédentes. Ici-même, la première leçon, comme nous l'avons déjà souligné en haut, est une leçon récapitulative sur ce concept dont sa définition-explication est la suivante :

> **Timeẓra n umyag (2/3AM) :**
>
> Amyag, yezmer ad yefti : - Deg yizri, d ilaway neɣ d ibaway : tigawt-is teḍra, temda. - Deg wurmir aḥerfi, s « ad » neɣ war « ad » : tigawt-is urɛad teḍri, ahat ad teḍru. - Deg wurmir ussid : tigawt-is ɣezzifet, tettwallas, d tigawt n tannumi. Yezmer daɣen ad yefti deg wanaḍ : yessenfalay-d asendeh. **GM :** anaḍ ur yettusemma ara d timeẓri n umyag, afeggag n umyag deg wanaḍ am win n wurmir aḥerfi.

2.3.2.2. Même concept 2 : le participe

Les deux premières leçons sont consacrées au concept de *l'aspect*. La définition-explication de la première leçon le présente d'une manière très générale ou globale, et la deuxième se focalise sur les radicaux des différents aspects. Nous pouvons dire que ces deux leçons sont une préparation de l'apprenant aux différentes leçons qui vont suivre et qui traitent le concept *amaɣun* (« *le participe* »). Cinq leçons sont proposées ici en troisième année moyenne sur ce concept : Amaɣun n yizri (8/3AM), Amaɣun n wurmir aḥerfi (11/3AM), Amaɣun n wurmir ussid (14/3AM), Amaɣun n yizri ibaway (17/3AM) et Amaɣun n wurmir ussid ibaway (20/3AM).

Concernant les définitions-explications dans ces différentes leçons, les trois premières, comme l'indique leurs intitulés, traitent *le participe* dans sa *forme « affirmative »* par opposition à *la forme « négative »* qui est traitée dans les deux dernières. Ce qui est remarquable dans les définitions-explications des trois premières leçons, c'est qu'elles reprennent toutes l'information suivante : *le participe est un verbe qui ne change pas de forme selon le genre et le nombre du nom ou du pronom auquel il est rattaché, et que sur le plan sémantique il ressemble à l'adjectif.* C'est pour cette raison que l'apprenant aura besoin ici des leçons qui traitent le concept *arbib* (« *l'adjectif* »). Comme on trouve dans la première définition-explication une information qui prépare l'apprenant à recevoir les autres leçons qui vont suivre : yal timeẓri n umyag tesɛa amaɣun-ines (« chaque aspect du verbe a son participe »). A la fin de chaque définition-explication, on trouve le procédé de formation du *participe* dans chaque *aspect*.

Les deux dernières leçons, comme nous l'avons signalé précédement, traitent donc le concept du *participe* dans sa *forme négative*. Pour établir une relation avec les leçons précédente, c'est-à-dire les trois première sur le participe dans sa *forme affirmative*, on trouve dans la première leçon, sur le participe négatif, la phrase suivante : Yella *umaɣun ilaway*[1], yella *umaɣun ibaway*. (« Il y a *le participe affirmatif*, il y a *le participe négatif*. »). Toutefois, nous constatons que la définition-explication de la première leçon est plus riche en information que celle de la dernière. Dans cette définition-explication nous trouvons les informations suivantes :

- le participe négatif, comme le participe affirmatif, il ne change pas de forme,

- il se forme en ajouton le n au début du radical du verbe au prétérit négatif dans la plupart des régions,

- dans quelques régions on ne fait pas de différence entre la forme du participe affirmmatif et celle du participe négatif.

Voici la définition-explication :

Amaɣun n yizri ibaway (17/3AM) :

Yella umaɣun ilaway, yella umaɣun ibaway. Amaɣun ibaway am umaɣun ilaway ur yettbeddil ara almend n tewsit d umḍan. Yettaleɣ akka : n + afeggag n umyag ɣer yizri ibaway. Deg umur ameqqran n temnaḍin, temgarad talɣa n umaɣun ibaway ɣef tin n umaɣun ilaway : « i » n tazwara yettruḥu « n » n taggara yettuɣal-d ɣer sdat. Amaɣun ilaway : win iruḥen : i + ruḥ + n. Amaɣunibaway : win ur nruḥ : n + ruḥ. Tamawt : di kra n temnaḍin, ur semgiriden ara ger talɣa n umaɣun ilaway d tin n umaɣun ibaway. D amedya qqaren : win yuran, win ur yurin.

Quant à la définition-explication de la dernière leçon, elle se limite à dire que *le participe de l'aoriste négatif* se forme avec *la particule de négation* ur…ara (« ne …pas ») et qui fait un changement dans *la forme du participe affirmatif*. A noter que tous les propos sont bien illustrés par des exemples. La variation géographique n'est pas mentionnée ici. Toutefois, nous constatons qu'il y a un problème : d'un coté l'intitulé de la leçon est Amaɣun n wurmir ussid ibaway (« Le participes de l'aoriste intensif négatif »), de l'autre coté la définition-explication nous parle de *amaɣun n wurmir ibaway* (« *le participe de l'aoriste négatif* »)[2] comme il est claire dans l'exemple qui suit :

Amaɣun n wurmir ussid ibaway (20/3AM) :

[1] C'est nous qui soulignons.
[2] C'est la même forme mais il faut garder la même terminologie pour ne pas semer le doute chez l'apprenant.

Amaɣun n wurmir ibaway am win n yizri ibaway yettaleɣ s (ur……ara) akked ubeddel di talɣa n umaɣun ilaway : […].

2.3.3. L'activité Tirawalt (« Orthographe »)

2.3.3.1. Même concept : l'assimilation

Sur sept leçons proposées ici, cinq sont consacrées au concept *tamsertit* (« *l'assimilation* ») : Tamsertit i+i/y (9/3AM), Tamsertit ḍ+t, d+t (12/3AM), Tamsertit : tazelɣa n tnila « d » d umatar « t » (15/3AM), Tamsertit : « d » n tnila + amqim awsil n umyag (21/3AM) et Tamsertit ad + amqim awsil n umyag (23/3AM). Concernant les pré-acquis nécessaires à la compréhension et à l'assimilation des conaissances proposées dans ces différentes leçons, elles sont abodantes dans les leçons précédentes commençant par le palier primaire jusqu'aux leçons proposées dans le manuel de la troisième année moyenne. Ces leçons nous les trouvons dans les deux autres activités, Tajerrumt et Taseftit en l'occurrence.

D'une manière générale, ces leçons exigent des connaissances : sur la voyelle i et l'*indice de personne* i ou y (*cf*. 9/3AM), sur *l'indice de personne* notamment la deuxième personne ḍ et sur *le pronom affixe* t (*cf*. 12/3AM), sur *la particule de direction* d et *l'indice de personne* t (*cf*. 15/3AM), sur le *pronom affixe du verbe* (*cf*. 21/3AM) et enfin, sur *la particule de l'aoriste* ad (*cf*. 23/3AM). Tous ces concepts sont déjà proposés dans les manuels des niveaux précédents, (*cf*. tableaux I et II en annexes).

Il faut noter aussi qu'il y a quelques leçons parmi celles-ci qui sont proches des autres leçons proposées dans les niveaux précédents : la leçon intitulée Tamsertit : tazelɣa n tnila « d » d umatar « t » (15/3AM) est proche de la leçon intitulée Tamsertit gar « d » n tilawt akked « t » n wunti (12/1AM), la leçon intitulée Tamsertit : « d » n tnila + amqim awsil n umyag (21/3AM) est à rapprocher de la leçon intitulée Ajerrid n tuqqna d umqim awsil n umyag (12/2AM).

Si nous prenons la dernière leçon proposée ici, celle intitulée Tamsertit ad + amqim awsil n umyag (23/3AM), nous constatons que là aussi il y a deux éléments : *la particule de l'aoriste* ad et *le pronom affixe du verbe*. Concernant le premier élément, nous avons par exemple la leçon intitulé Tamsertit : ad n wurmir d umatar udmawan (24/1AM), et pour le deuxième élément, *le pronom affixe du verbe*, nous avons à titre d'exemple les leçons Ajerrid n tuqqna d umqim awsil n umyag (12/2AM) et Tamsertit : « d » n tnila + amqim awsil n umyag (21/3AM).

Nous pouvons conclure donc que ces leçons sont facilement assimilables par l'apprenant du fait qu'elles sont précédées par d'autres leçons plus proches d'elles, du moins en partie. Il faut noter aussin que les définition-explications de ces leçons précédentes donnent des informations importantes qui facilitent la compréhension et l'assimilation des concepts et des phénomènes linguistiques, notamment phonétiques, traités ici.

2.3.3.2. Concepts éloignés : les particules de direction et la ponctuation

Ce sont les deux premières leçons dans cette activité qui traitent des concepts éloignés. La première est consacrée aux *particules de direction* : Tizelɣiwin n tnila (3/3AM), et la deuxième à *la ponctuation* : Asigez (6/3AM). La définition-explication de la première essaye de donner une sorte de synthèse sur les deux particules de direction d et n. C'est une leçon récapitulative, ou plutôt une synthèse, sur ces deux morphèmes. A la fin, on trouve un rappel sur les endroits où on met *le trait d'union*. Le fait que les deux particules de direction sont rattachées au verbe par *le trait d'union*, les rédacteurs de cette définition-explication on fait un résumé sur ce concept. C'est pour cette raison que cette leçon est en relation avec toutes les leçons qui ont pour objet *les particules de direction* et *le trait d'union* en premier lieu, mais aussi avec les leçons sur *le verbe*, puisqu'il s'agit de particules de direction. Par ailleurs, nous pensons que nous ne pouvons pas parler du *trait d'union* sans parler aussi d'autres concepts qui ont une relation avec le *trait d'union* comme *le nom*, *la préposition* et *les pronoms affixes*.

Concernant la leçon sur la ponctuation, intitulée Asigez (6/3AM), là aussi on trouve que la définition-explication est très longue. Son contenu nous enseigne d'abord que la voix joue un rôle dans la communication orale, ensuite elle nous explique que dans l'écrit cette voix est remplacée par *la ponctuation* en définissant brièvement ce concept : Asigez, d tagrumma n yisɣalen i d-yessisdiden anamek n tefyirt, di tira. (« La ponctuation, c'est un ensemble de signes qui expliquent le sens de la phrase, dans l'écrit. »). Enfin, on trouve des explications sur l'emploie des sept signes de ponctuation, (*cf*. 6/3AM en annexe II). Voici la définition-explication complète de cette leçon :

> **Asigez (6/3AM) :**
>
> Deg umeslay, anya d uẓawan n taɣect n umdan rennun-d anamek i tefyirt. Yezmer ad d-yesteqsi neɣ ad d-yefk isali neɣ ad d-imel yewhem di kra neɣ iεğeb-it kra s unya d uẓawan n taɣect. Maca di tira, ur d-tettbin ara taɣect, daymi ttarran medden isɣalen n usigez. Asigez, d tagrumma n yisɣalen i d-yessisdiden anamek n tefyirt, di tira. Isɣalen n usigez d wi : Agaz (.) agaz n ubhat (!), agaz n usesten (?), sin wagazen (:), agazen n wagal (…), agaz d tefrayt (;), tafrayt (,). Isɣalen-agi, ɣur-sen mennaw n twuriwin. Ttilin ger wawalen neɣ ger taggayin n wawalen neɣ ger tefyar. **Agaz** : di taggara n tefyirt tamseɣrut neɣ timsendeht. **Agazen n wagal** : mi ara tili tesgunfut maca takti neɣ ameslay mazal ur ifukk ara. **Agaz n usesten** : di taggra n tefyirt n

usesten. **Agaz n ubhat** : di teggara n tefyirt i d-yessenfaliyen afrayen (awham, aɛğab, urrif). **Agaz d tefrayt** : daxel n tefyirt mi ara tili tesgunfut tugar tugar tin n tefrayt maca ur tuwiḍ ara am tin n wagaz. **Tafrayt** : mi ara tili tesgunfut d tawezzlant mliḥ. **Sin wagazen**, semrasen-ten mi ara d-sfehmen kra neɣ mi ara d-arun ayen i d-yenna walbeɛḍ.

2.4. Quatrième année moyenne

2.4.1. L'activité Tajerrumt (« Grammaire »)

2.4.1.1. Même concept : la phrase complexe

Ce qui est original dans le manuel de la quatrième année moyenne concernant l'activité Tajerrumt (« *la grammaire* »), ce sont les trois dernières leçons qui sont les suivantes : Asemsired gar tɣuni d usagel (16/4AM), Tisɣunin n usagel (19/4AM) et Tisɣunin n tɣuni (22/4AM). Ces leçons traitent le concept de *la phrase complexe*. La première est une présentation de ce concept. La première phrase de la définition-explication nous enseigne que *la phrase complexe* peut avoir deux propositions ou plus :

Asemgired gar tɣuni d usagel (16/4AM) :

Tafyirt tuddist d tafyirt izemren ad tesɛu sin n yisumar neɣ ugar. […] »

En suite, la définition-explication de cette leçon explique la relation entre les deux propositions. Elle nous enseigne qu'il y a deux types de relations : taɣuni (« *la coordination* ») et asagel (« *la subordination* »). D'ailleurs, d'après l'intitulée de la leçon, l'objectif est de faire la différence entre ces deux types de relations. Malgré l'ambiguïté, ou plutôt le manque de précision dans cette définition-explication, nous pouvons comprendre que cette relation entre les deux propositions est assurée soit par une conjonction, de coordination ou de subordination, soit par le sens, une relation sémantique, c'est-à-dire sans aucune conjonction. C'est ce que nous lisons dans la définition-explication suivante :

Asemgired gar tɣuni d usagel (16/4AM) :

Tafyirt tuddist d tafyirt izemren ad tesɛu sin n yisumar neɣ ugar. Llan sin wassaɣen gar tefyar : taɣuni d usagel. Assaɣ izmer ad d-yili s tesɣunt neɣ s unamek kan, meḥsub mebla tasɣunt. Taɣuni tettili-d s tefrayt di tira, s usider n taɣect deg umeslay, ma d asagel ulac asider n taɣect di tmenna. Md : - yesla, yerwel (d taɣuna). Yesla yerwel (d asagel).

Dans ce dernier cas, toujours d'aprèes la définition-explication, d'ailleurs c'est le point le plus ambigu à notre avis, *la coordination* est marquée, ou reconnue, par la présence de la virgule à l'écrit et par l'abaissement de la voix à l'oral, comme dans : *yesla, yerwel*, et *la subordination* est marquée par l'absence de l'abaissement de la voix, et de ce fait l'absence de la virgule, comme dans : *yesla yerwel*. Il est à noter que les deux dernières leçons complètent cette leçon en question, l'une intitulée Tisɣunin n usagel (19/4AM), présente *les conjonctions*

de subordination et l'autre intitulée Tisɣunin n tɣuni (22/4AM), présente *les conjonctions de coordination*.

Quant aux définitions-explications qui les accompagnent, nous constatons que les premières phrases ne sont pas différentes. Elles rappellent la définition du concept de la *phrases complexe* et le fait que la relation peut être marquée sans conjonction, en rappelant les exemples de la leçon qui les précèdes, en l'occurence Asemgired gar tɣuni d usagel (16/4AM). Ensuite chaque définition-explication présente les conjonctions, de subordination dans la première, et de coordination dans la deuxième. Toutefois, il faut noter que *les conjonctions de subordination* sont classées par catégories selon leur sens. Ainsi, pour chaque catégorie sont présentées les conjonctions sans donner aucun exemple illustratif[1]. Voici l'extrait de la définition-explication :

> **Tisɣunin n usagel (19/4AM) :**
>
> […]. Tisɣunin n usagel bḍant d taggayin almend n unamek nsent. Tasɣunt n usemmed aḥerfi : belli. Tid n wakud : mi, segmi, seg wasmi, ar armi, skud, asmi, qbel/uqbel. Tid n tmentilit : acku, axaṭer, imi, seg wakken. Tid n yiswi : i wakken, akken bac, amar. Tid n uqbal : xas/ɣas, xas ulama, xas akken. Tid n userwes : akken, amzun, am wakken…Tid n tewtilt : ma, limer, lemmer, lukan.

Quant aux *conjonctions de coordination*, selon la dernière phrase de la définition-explication, elles aussi sont devisées en catégorie par rapport au sens, mais elles sont présentées ici d'une manière générale :

> **Tisɣunin n tɣuni (22/4AM) :**
>
> […]. Ha-tent-a kra n tesɣunin n tɣuni : d, akked, neɣ, maca, ahat, yerna, dɣa, ladɣa, wamag (wanag), ihi, walakin, maɛna… tisɣunin n tɣuni bḍant d taggayin almend n unamek nsent.

La question qui s'impose est : Purquoi le rédacteur de cette définition-explication n'a pas présenté ces *conjonctions de coordination* par catégorie comme c'est le cas dans la définition-explication de la leçon sur les *conjonctions de subordination* ? Pourtant, il écrit dans la dernière phrase que même celles-ci, c'est-à-dire les conjonctions de coordination, sont devisées en catégorie selon leur sens.

2.4.1.2. Concepts éloignés : l'état du nom, les interrogatifs, la négation et la phrase verbale

Sur les huit leçons proposées ici, les quatres premières sont des répétitions car elles existent en troisième année moyenne. Toutefois, la première et la troisième présentent une légère différence en ce qui concerne les intitulés. Voyons cette comparaison :

[1] Les exemples existent dans les leçons.

- Addad n yisem : talɣa d twuri (1/4AM) / Talɣa d twuri n waddad n yisem (1/3AM)

- Isem anamal n usentel (7/4AM) / Anamal n usentel (16/3AM)

Quant aux définitions-explications proposées dans le manuel de la quatrième année moyenne, dans la première leçon, en l'occurrence Addad n yisem : talɣa d twuri (1/4AM), qui traite de *la forme et la fonction de l'état du nom*, son contenu est identiques à celui de la leçon de la troisième année moyenne Talɣa d twuri n waddad n yisem (1/3AM). Il est à signaler aussi que même les exemples illustratifs sont repris dans le manuel de la quatrième année. La seule différence remarquable concerne la disposition de l'information sur les cas où un *nom* est mis en *état d'annexion*. Cette information qui se trouve au milieu de la définition-explication dans le manuel de la troisième, est donnée à la fin dans le manuel de la quatrième. C'est le même constat concernant la leçon sur *l'indicateur de thème*. Les deux définitions-explications sont identiques dans les deux manuels à l'exeption d'une seule phrase qui est la suivante :

> « […]. D isem-a i aɣ-d-yemmalen asentel n tefyirt. […]. » (« […]. c'est le nom qui nous indique le thème de la phrase. […]. » (7/4AM).

> « […]. Yemmal-d asentel n tefyirt. […]. » (« […]. Il [le nom] indique le thème de la phrase. […]. »). (16/3AM).

Concernant les deux leçons qui portent des intitulés identiques, en l'occurrence Imattaren (4/3AM) et (4/4AM), et Tibawt (10/3AM) et (10/4AM), les définitions-explications des deux manuels sont aussi identiques. La seule différence remarquable c'est l'emploie de deux termes différents comme équivalents du terme français *mesure* : *tanekta* dans le manuel de la quatrième et *tasmekta* dans celui de la troisième. Nous pouvons dire donc que, concernant ce point, il n'y a pas de progression entre ces deux manuels.

La leçon qui a pour objet le concept *tafyirt tumyigt* (« *la phrase verbale* »), qui est intitulée Tafyirt tumyigt (13/4AM), est une leçon plus précise par rapport à celle proposée dans le manuel de la troisième intitulée Tafyirt tumyigt d tefyirt tarumyigt (22/3AM). Là où cette dernière explique à l'apprenant la différence entre une *phrase verbale* et une *phrase non verbale*, la définition-explication de la quatrième année porte uniquement sur la *phrase verbale* et essaye de faire la différence entre *la phrase de base* composée d'un *indice de personne* comme actualisateur et d'un *radical* comme prédicat, et *la phrase simple* qui est construite à partir de la *phrase de base* à laquelle est ajouté un *complément* ou plus. La dernière phrase de la définition-explication nous enseigne qu'une phrase qui a plus d'un verbe est appelée *phrase complexe*. Voici la définition-explication :

Tafyirt tumyigt (13/4AM) :

Tafyirt d tumyigt mi ara tesɛu amyag yeftin, d netta i d ul n tefyirt, d netta i d taɣayemt iɣef tbennu tefyirt. Tafyirt tumyigt tezmer ad tili d taddayt ma tesɛa kan amyag yeftin, ulac awalen niḍen : amatar d asilaw, afeggag d aseɣru. Mi ara as-nernu yiwen n usemmad neɣ aṭas n yisemmaden i tefyirt taddayt, ad tuɣal d tafyirt taḥerfit : deg-s yiwen umyag yeftin akked yiwen neɣ aṭas n yisemmaden (asemmad n umeskar, asemmad usrid, asemmad arusrid…), anamek-is yemmed. Tafyirt tezmer ad tili d tuddist mi ara tesɛu ugar n yiwen n umyag ama llan yisemmaden ama ulac.

2.4.2. L'activité Taseftit (« Conjugaison »)

2.4.2.1. Même concept : la valeur de l'aspect verbal

Ce sont les trois dernières leçons qui traitent le même concept qui est la *valeur de l'aspect verbal*. Or, le mot *valeur* n'est mentionné que dans l'intitulé de la première leçon : Azalen n wurmir s « ad » (14/4AM). Les deux leçons suivantes, bien qu'elles parlent elles aussi du concept de *valeur*, il n'est pas indiqué dans l'intitulé : Izri yezwaren (17/4AM) et Imal yezwaren (20/4AM). Ce sont donc les définitions-explications qui nous informent qu'il s'agit de la valeur de ces aspects. Voici les extraits des définitions-explications :

Exemple 1 :

Izri yezwaren (17/4AM) :

Izri yezwaren d akud i nessemras i wakken ad d-nessenfali tigawt yeḍran uqbel yiwet n tigawt niḍen yeḍran deg yizri. […].

Exemple 2 :

Imal yezwaren (20/4AM) :

Ad yili + amyag yeftin ɣer yizri neɣ ad yaɣ lḥal + amyag ɣer yizri mmalen imal yezwaren, meḥsub d tigawt ara yeḍrun ɣer sdat maca uqbel tigawt niḍen ara yeḍrun deg yimal ula d netta. Mi ara yili ad yili + amyag yeftin ɣer yizri weḥd-s kan, ur yettwaqren ara ɣer tigawt niḍen n yimal neɣ ɣer wakud n yimal, yezmer ad d-imel kra deg icukk kan bnadem ad yeḍru (am tefyirt tis tlata). […].

Nous constatons ici que le niveau de formulation de ces définitions-explications est plus élevé par rapport à celle du manuel de la troisième année moyenne. Nous constatons une progression considérable dans les leçons par le passage du concret, c'est-à-dire *la forme de l'aspect*, à l'abstrait, c'est-à-dire sa *valeur*.

2.4.2.2. Concepts proches : les formes dérivées du verbe

Les quatres premières leçons intitulées : Talɣa tasuddimt n umyag : aswaɣ (2/4AM), Talɣa n umyag : attwaɣ (5/4AM), Talɣa tasuddimt n umyag : amyaɣ (8/4AM) et Talɣa tasuddimt tuddist n umyag (11/4AM) traitent en réalité ce que nous pouvons rassembler sous

le terme générique : *le verbe dérivé*. Cependant, puisque chaque forme dérivée exprime une réalité différente des autres, nous pensons qu'il vaut mieux parler ici de concepts proches que du même concept. Donc, pour l'apprenant, chaque forme dérivée est un concept à part d'autant plus que chaque *forme dérivée* a une *valeur* différente des autres.

Les pré-acquis requis pour la compréhension et l'assimilation de ces concepts sont dans toutes les leçons qui portent sur le concept *amyag* (« *le verbe* ») d'une manière générale comme : Amyag (6/4AP), Afeggag d umatar udmawan (8/4AP), Talɣa taḥerfit n umyag (3/5AP), Afeggag n umyag d umatar udmawan (6/5AP), Amyag (2/1AM), Afeggag n umyag akked umatar udmawan (5/1AM) et Amyag : talɣa taḥerfit (2/2AM). Mais aussi celles qui touchent à *l'aspect verbal*, soit à sa *forme* soit à sa *valeur*. Elles sont aussi abondantes (*cf*. tableaux I et II en annexes). Il est clair que le *verbe dérivé* est formé à partir d'un *verbe simple*, et si l'apprenant a bien assimilé le concept du *verbe simple* il peut aisément assimiler celui du *verbe dérivé* puisqu'il s'agit d'ajouter *des morphèmes* bien précis.

Quant aux définitions-explications de ces leçons, celles des trois premières leçons, qui ont pour objet *la forme dérivée simple*, sont identiques concernant la forme et le contenu du fait qu'elles présentent toutes le même phénomène, c'est-à-dire la *dérivation verbale à base verbale*. Ainsi, si l'apprenant comprend et assimile bien la première leçon, donc la première définition-explication, il n'aura pas de difficultés à comprendre celles qui suivent. Et s'il assimile les trois premières leçons, il va certainement comprendre la quatrième leçon intitulée Talɣa tasuddimt tuddist n umyag (11/4AM) qui traite le phénomène de la *dérivation composée*. Justement, la définition-explication de cette leçon, après avoir repris la première phrase qui se trouve dans les trois définitions-explications des trois premières leçons :

> Amur ameqqran n yimyagen sɛan talɣa taḥerfit (neqqar-as daɣen talɣa tamezwarut) akked talɣiwin tisuddimin. Talɣa d tasuddimt mi ara yili tuleɣ s tmerna n uzwir i talɣa tamezwarut (yiwen neɣ sin n yisekkilen neɣ ugar i irennun di tazwara). […]. (« La grande partie des verbes ont une forme simple (on l'appel aussi la forme première) et les formes dérivées. La forme dérivée c'est quand elle est formée par l'ajout d'un préfixe pour la forme première (un ou deux lettres ou plus qui s'ajoutent au début). […] »),

elle rappelle l'apprenant qu'il y a trois formes dérivées, en les citant :

> « Kradet n talɣiwin-agi n umyag : aswaɣ, attwaɣ, amyaɣ, […] » (« Ces trois formes du verbe : *aswaɣ* (le factitif), *attwaɣ* (le passif), *amyaɣ* (le réciproque), […] »,

pour dire en suite que ces trois formes peuvent se rencontrer dans un même verbe pour donner ce qui est appelé : *la forme composée* :

« [talɣiwin-a] zemrent ad mlilent gar-asen akken ad d-fkent yiwet n talɣa d tuddist. » (« [ces formes] peuvent se rencontrer pour donner une forme qui est composée. »)

Ce qui est remarquable dans ces quatres leçons, c'est qu'elles se focalisent toutes sur *la forme du verbe*. Dans ces définitions-explications on trouve d'abord des exemples illustratifs sur la forme en question, ensuite le fait que *le verbe dérivé* se conjugue comme *le verbe simple* et enfin, le fait qu'il y a des verbes qui n'ont pas certaines formes dérivées. En donnant toute l'importance à la forme, on oublie que cette dernière a une ou des fonctions ou plutôt des valeurs dans la langue. Autrement dit, ce qui manque, à notre avis, dans ces définitions-explications, et de ce fait dans ces leçons, sont les connaissances sur la valeur de chaque forme dérivée comme, par exemple, à la transitivité des verbes. Mais il est à signaler au passage que ce point n'est pas traité dans les leçons consacrées au verbe. C'est-à-dire, jusuque-là, nous n'avons aucune leçon qui parle du *verbe transitif* et du *verbe intransitif*. Sachant que la quatrième année moyenne est la dernière année dans ce palier, la question qui s'impose dans ce cas est la suivante : Est-ce que ces *valeurs* sont au rendez-vous dans le palier suivant, c'est-à-dire le secondaire ? Comme nous l'avons déjà signalé auparavant, seul le manuel de la première année secondaire contient des leçons sur le fonctionnement de la langue[1]. Pour ne pas anticiper l'analyse du manuel du lycée, concernant ce point précis, c'est-à-dire la *dérivation verbale à base verbale*, nous nous contentons de dire qu'il y a une seule leçon seulement intitulée Assway (8/1AS) avec une définition-explication très pauvre en informations par rapport à celle du manuel de quatrième année moyenne, parce que son contenu concerne *la forme* et non *la valeur* du verbe dérivé assway (« *le factitif* »).

Or, pour un apprenant qui n'est pas kabylophone ou du moins amazighophone, il n'est pas facile pour lui, voir impossible, de maitriser ces concepts. Et de ce fait, il ne peut pas en tirer profits en ce qui concerne la compréhension, orale et/ou écrite, comme il ne peut pas non plus les exploiter dans la production, orale et/ou écrite, parce qu'elles sont enseignées de manière superficielle. C'est une preuve une fois de plus que ces manuels s'adressent aux amazighophones, et plus précisément aux kabylophones qui maitrisent bien la langue orale en compréhension et en production.

[1] Le manuel de la deuxième année ne propose que des intitulés des leçons, donc pas de définitions-explication, et le manuel de la troisième année ne contient que des textes organisés en projets.

2.4.3. L'activité Tirawalt (« Orthographe »)

2.4.3.1. Même concept 1 : l'assimilation

Nous avons dans cette activité huit leçons qui traitent deux concepts différente. Les quatres premières sont consacrées au concept *tamsertit* (« *l'assimilation* ») et les quatres restantes ont pour objet le concept *tizdit* (« *trait d'union* ») qui joue un grand rôle dans l'orthographe actuelle de tamazight.

Commençant par les leçons sur *l'assimilation*. La première, intitulée Tmsertit d + t (3/4AM), n'est pas précise, du moins selon son intitulé, du fait qu'elle ne nomme pas le d et le t. C'est-à-dire elle ne dit pas de quel d et de quel t s'agit-il. En fait, il existe au moins trois occurrences de d, du moins en kabyle. Nous avons *d n tilawt* (« *la particule de la réalité* »), *d n tuqqna* (« *la conjonction de coordination* ») et *tanzeɣt* (« *la préposition* »). A ces trois, s'ajouter *ad n wurmir* (« *la particule de l'aoriste* ») qui contient le son d, et *d n tnila* (« *la particule de direction* ») qui se rattache au *verbe* par ce *trait d'union*. Sans oublier le son d qui se trouve à la fin du *nom masculin*, comme dans *abrid* (« chemin/route ») par exemple. Une autre fois encore, de quel d s'agit-il ici donc ? C'est la définition-explication de cette leçon qui nous donne la réponse à cette question :

> **Tamsertit : d + t (3/4AM) :**
>
> Mi ara yemlil « d » (ama d « d » n tilawt « amedya 1ᵘ », ama d tanzeɣt « amedya wis 2 », ama d tasɣunt n tuqqna « amedya wis 3 » akked yisem unti ibeddun s « t », itteffeɣ-d yimesli [tt], d aya i wumi neqqar tamsertit. Maca xas tella temsertit deg umeslay, di tira ulac-itt, yal asekkil ad ittaru weḥd-s. Gret tamawt : 1. « d » n tilawt iṭṭafar-it waddad ilelli (d axxam, d taddart), 2. « d » mi ara yili d tasɣunt neɣ d tanzeɣt yeṭṭafar-itent waddad amaruz, 3. « d » d tasɣunt ma teqqen isem ɣer yisem niḍen (ageffur d ubruri), d tanzeɣt ma teqqen asemmad ɣer umyag (yedda d warrac).

Il claire qu'il s'agit seulement de trois d qui sont numérotés dans le corps de la définition-explication. La première c'est la *particule de la réalité*, la deuxième c'est *la préposition* et la troisième c'est la *conjonction de coordination*. Quant au t, toujours selon la définition-explication, il s'agit en fait du morphème t qu'on trouve au début du *nom féminin*, appelé *ticreḍt n wunti (*« *la marque du féminin* »). Concernant les leçons existantes dans les manuels précédents et qui sont en relation avec ces leçons, nous avons en cinquième année primaire une leçon qui porte le même intitulé : Tamsertit d + t (13/5AP). Mais quand nous regardons la définition-explication nous constatons qu'il s'agit uniquement de *d n tilawt* (« *la particule de la réalité* ») parce qu'il n'y a qu'un seul exemple : d taddart (« c'est un village »), où le morphème d est une *particule de la réalité*.

En première année moyenne, nous avons une leçon qui traite ce morphème mais cette dernière le précise dans son intitulé : Tamsertit gar « d » n tilawt akked « t » n wunti (12/1AM). En troisième nous avons une autre leçon qui parle en partie du *son d*, elle est intitulée Tamsertit ḍ+t, d+t (12/3AM). Mais, là aussi, quand nous regardons la définition-explication nous constatons qu'il s'agit du *son d* qui se trouve à la fin de certains *noms masculins* comme *aɣalad* auquel on ajoute *le morphème t*, marque du féminin, pour obtenir un nom féminin où les sons d et t s'assimilent et donnent le son [tt]. Concernant donc ce d, nous pouvons dire que l'apprenant a des pré-acquis sur cette lettre, ou plutôt ce son, comme *particule de la réalité*. Mais il n'a pas de connaissances préalables sur le d comme *préposition* et comme *conjonction de coordination*. Quant au t comme *marque du féminin*, c'est la leçon qui se trouve en cinquième année primaire intitulée Tamsertit d+t (13/5AP) qui donne à l'apprenant des pré-acquis que nous pouvons qualifier d'information non suffisante parce qu'elle est illustrée par un seul exemple seulement.

La deuxième leçon intitulée Tamsertit ad d-t (6/4AP) est aussi une leçon, comme il est bien clair dans son intitulé, qui veut récapituler des leçons supposées vues avant. Concernant le premier élément, la *particule de l'aoriste ad*, les leçons qui lui sont consacrées, se trouve principalement dans l'activité Tirawalt, mais aussi dans Taseftit. Ces leçons sont les suivantes : Ur mir s ad (14/4AP), Urmir s ad (15/5AP), Urmir s « ad » (17/1AM), Tamsertit : « ad » n wurmir d umatar udmawan (24/1AM) et Tamsertit ad +amqim awsil n umyag (23/3AM). Concernant le deuxième élément, le d, il est aussi facile à reconnaitre dans le titre même, puisqu'il est suivi d'un *trait d'union*. Il s'agit donc de la *particule de direction* qui a fait l'objet de plusieurs leçons dans le cycle moyen et qui sont les suivantes : Tizelɣiwin n tnila : d, n (15/1AM), Tazelɣa n tnila « d » (21/2AM), Tizelɣiwin n tnila (3/3AM), Tamsertit : tazelɣa n tnila « d » d umatar « t » (15/3AM) et Tamsertit : « d » n tnila+amqim awsil n umyag (21/3AM). Quant au troisième élément du titre de la leçon, en l'occurrence t, il ne peut s'agir que de l'*indice de personne* parce qu'il suit la *particule de direction* qui est *un morphème* qui se rattache au verbe. Concernant les pré-acquis sur cet *indice de personne*, ils sont mentionnés dans les leçons suivantes : Tamsertit « ad » n wurmir d umatar udmawan (24/1AM), mais surtout dans Tamsertit : tazelɣa n tnila « d » d umatar udmawan « t » (15/3AM). Ajoutons à ces deux leçons celles de l'activité Taseftit dans lesquelles l'apprenant découvre, avec des exemples illustratifs, les différents *indices de personnes*.

Contrairement à ces deux leçons que nous avons discutées jusque là, les deux qui suivent, en l'occurrence Tamsertit : tanzeɣt « n » + isem (9/4AM) et Tamsertit : deg, ɣer,

seg, … +isem (12/4AM), ne sont pas compliquées. Toutefois, comme d'ailleurs la majorité des leçons qui traitent le phénomène de *l'assimilation*, elles exigent la maitrise de la langue orale. Ces deux leçons traitent le phénomène de *l'assimilation* entre le *nom* et les *prépositions* qui le précèdent. Sur ce point, il y a des leçons similaires dans les niveaux précédents : Tamsertit d+t (13/5AP), Tamsertit gar « n » d « w » (19/5AP), Tamsertit tanzeɣt « n » + « y » (22/5AP), Tamsertit gar « d » n tilawt akked « t » n wunti (12/1AM), Tamsertit n+u(w), n+y (18/1AM), Tamsertit : n+m, n+b, n+t (21/1AM), Tamsertit : tanzeɣt « n » + isem (24/2AM) et Tamsertit i+i/y (9/3AM).

2.4.3.2. Même concept 2 : le trait d'union

Comme nous l'avons déjà signalé au début, les quatre dernières leçons qui suivent traitent le concept *tizdit* (« *le trait d'union* »). Dans l'orthographe actuelle de tamazight, *le trait d'union* s'emploie dans trois cas : entre le *nom* et ses *affixes*, entre le *verbe* et ses *affixes* et les *particules de direction*, et entre la *préposition* et ses *affixes*. Respectivement, les trois premières leçons ici dans cette activité traitent ces trois cas. Voici les intitulés : Tizdit gar yisem d yiwsilen-is (15/4AM), Tizdit gar umyag d yiwsilen-is d tzelɣiwin n tnila (18/4AM) et Tizdit gar tenzeɣt d umqim awsil (21/4AM).

En fait, en plus du rappel et du renforcement de ses connaissances, l'apprenant va découvrir ici une autre appellation du *trait d'union*, en l'occurrence *tizdit*, qui nommé avant, c'est-à-dire dans les niveaux précédents, *ajerrid n tuqqna*. En principe, l'apprenant connaît déjà ce concept parce que les manuels des niveaux précédents contiennent des leçons qui lui sont consacrées dans l'activité Tirawalt et dans l'activité Tajerrumt. Dans l'activité Tirawalt nous avons deux leçons : Ajerrid n tuqqna d umqim awsil n umyag (12/2AM) et Ajerrid n tuqqna : amqim awsil n yisem/amqim awsil n tenzeɣt (15/2AM), et dans l'activité de Tajerrumt nous en avons trois : Amqim awsil n yisem (17/5AP), Amqim awsil n umyag (20/5AP) et Amqim awsil n yisem (22/1AM). Le fait d'aborder le *pronom affixe du nom* ou le *pronom affixe du verbe* il sera question en principe du *trait d'union* parce que le *pronom affixe* se rattache au mot, qu'il s'agisse du *verbe*, du *nom* ou de *la préposition*, avec un trait d'union.

Quant à la dernière leçon intitulée Tizdit (23/4AM), c'est une leçon récapitulative qui fait une synthèse de toutes les leçons qui la précèdent et qui a pour objet, en tout ou en partie, *le trait d'union*. En voici sa définition-explication :

Tizdit (23/4AM)

> « Nettarra tizdit : - Gar umyag d tzelɣiwin n tnila : Md : yusa-d, ad d-yas. Ad n-yas, yusa-n. - Gar yisem d uwsil-is (deg wasuf kan) : Md : axxam-is, maca axxam nsen, axxam ines. - Gar umyag d yiwsilen-is (ama zwaren ama ggran, ama d isemmaden usriden ama d irusriden). Md : - Yewwi-as-ten-id/Ad as-ten-id-yawi. - Gar tenzeɣt d uwsil-is : Md : ɣur-sen, ddaw-as, nnig-i - Gar yiwsilen n umyag d tzelɣiwin n tnila : Md : ad as-ten-in-yawi. »

La première phrase, « nettarra tizdit […] » (« on met le trait d'union […] »), nous donne déjà l'idée sur ce qui va suivre. Il s'agit en fait d'énumérer tous les cas où *le trait d'union* est préconisé en orthographe actuelle de tamazight.

3. Le palier secondaire

3.1. Première année secondaire

Contrairement aux manuels des deux paliers précédents, le manuel de la première année secondaire propose quatre activités sur le fonctionnement de la langue[1]. La première est Tirawalt (« L'orthographe »), la deuxième est Tajerrumt n tefyirt (« La grammaire de la phrase »), la troisième est Taseftit (« La conjugaison ») et la quatrième est Tajerrumt n uḍris (« La grammaire de texte »). La différence réside donc dans l'activité de *la grammaire de la phrase* et celle de *la grammaire du texte*. Toutefois, les leçons proposées dans ces deux activités sont en relation avec notamment celles de l'activité de *la grammaire* des paliers précédents mais aussi avec celle de l'activité de *la conjugaison*.

3.1.1. L'activité Tirawalt (« Orthographe »)

3.1.1.1. Même concept 1 : l'état d'annexion

La cinquième leçon dans cette activité Amaruz s « u » d « w » (11/1AS) et la sixième Amaruz s « y » (14/1AS) traitent toutes les deux le concept *addad n yisem* (« *l'état du nom* ») qui est un phénomène grammatical. C'est l'une des trois modalités du nom amazigh. Ces deux leçons, si elles sont proposées ici dans l'activité Tirawalt c'est qu'elles traitent en fait ce qu'on appele de *l'orthographe grammaticale*. Toutefois, les définitions-explications qui les accompagnent ne parlent pas de *la grammaire*, c'est-à-dire elles ne nous disent pas où *le nom* est mis en *état d'annexion*. Elles se limitent uniquement au phénomène de *l'orthographe* proprement dite. Voici les deux défintions-explications des deux leçons :

> **Amaruz s « u » d « w » (11/1AS) :**

[1] L'activité de amawal (« lexique ») ne nous concerne pas dans cette étude parce qu'elle ne concerne pas la grammaire. Concernant cette activité veuillez vous référer à la thèse de Hamdi Naima.

Seg waddad ilelli ɣer waddad amaruz, tiɣri tamezwarut « a » n yisem amalay : - Tettuɣal d « u », am : *axxam/uxxam, awtul/uwtul.* - Irennu « w » zdat-s am : *alim/walim*.

Amaruz s « y » (14/1AS) :

Deg waddad amaruz, isem amalay i ibeddun s « i », yettawi « y » ɣer tazwara. Md. : *imi/yimi, Iberdan/yiberdan.*

Nous pouvons dire que les pré-acquis des apprenants sur le concept addad n yisem (« *l'état du nom* »), qui se trouve, par exemple dans la leçon Talɣa d twuri n waddad n yisem (1/3AM) sont très importants pour la compréhension et l'assimilation de ces deux leçons. Ces leçons sont aussi en relation avec celles qui ont pour objet *l'assimilation* parce que la première voyelle du nom peut s'assimiler avec une consonne qui la précède. Des leçons sur ce point sont déjà vues dans les paliers précédents dans l'activité Tirawalt : Tamsertit gar « n » d « w » (19/5AP), Tamsertit tanzeɣt « n » + « y » (22/5AP), Tamsertit n+u(w), n+y (18/1AM), Tamsertit : tanzeɣt « n » + isem (24/2AM) et Tamsertit : deg, ɣer, seg…+isem (12/4AM).

3.1.1.3. Même concept 2 : la tension consonantique

Les deux dernières leçons, c'est-à-dire la septième intitulée Imesli ussid (16/1AS) et la huitième intitulée Imesli ussid (19/1AS), traitent elles aussi un seul concept qui est *tussda* (« *la tension [consonantique]*»). La première nous explique que les noms d'origine arabe commençant par ce qu'on appelle en grammaire arabe les *lettres solaire* (« *al-ḥuruf al-camsiya* »), ces consonnes sont tendues en tamazight. Quant à la deuxième leçon, elle est consacrée à *la tension* au milieu du mot qui est causée par le fait que la consonne est mise entre la voyelle vide *e* et l'une des autres voyelles dites pleines : *a*, *u* ou *i*, ou le *e* lui-même. Là aussi, nous constaton qu'il y a des leçons similaires sur le concept *tussda* (« *la tension [consonantique]* ») dans les paliers précédents. En cinquième année primaire en particulier nous avons : Tussda n « w » (4/5AP) et Tussda (7/5AP).

Toutefois, en regardant les définitions-explications de ces deux leçons du palier primaire nous constatons qu'elles sont différentes de celles du palier secondaire parce qu'elles traitent des cas différents. Nous pensons que celles du primaire sont plus difficiles à assimiler du fait que la première nécessite des connaissances sur *la forme simple du verbe*, ce qui n'est pas le cas pour l'apprenant de cet âge et qui n'a pas abordé l'enseignement-apprentissage de cette langue qu'une seule année avant, c'est-à-dire la quatrième. Quant à la deuxième, nous constatons qu'elle mentionne les différences géographiques, une réalité qu'un apprenant du primaire n'accepte pas, ou plutôt voit mal, car pour lui l'école est censée enseigner la norme,

ou la langue commune, sans marquer les différences entre les idiomes propores à une région ou à un groupe social[1].

3.1.1.3. Concepts éloignés : la phrase, la ponctuation, le trait d'union et l'assimilation

La première leçon dans cette activité, en l'ocurence Tirawalt, est intitulée Tafyirt (1/1AS). D'après cet intitulé on peut s'attendre à une leçon de *la grammaire de la phrase*, qui est une activité à part. Or, quand nous lisons la définition-explication nous constatons que c'est une leçon qui peut être rattachée à l'activité Tirawalt, comme c'est le cas ici, parce que son objet est *la ponctuation* d'une *phrase*. En fait, elle essaye de définir le concept *tafyirt* (« *la phrase* ») en utilisant le seul critère de *la ponctuation* comme le montre la défiition-explication suivante :

> **Tafyirt (1/1AS) :**
>
> Tafyirt tbeddu s usekkil ameqqran tettfaka s usɣal n usigez : agaz (.), asɣal n tuttra (?), asɣal n ubhat (!).

Il est à noter que nous n'avons pas trouvé de leçons similaires dans les paliers précédents, ni dans l'activité Tirawalt ni dans les autres activités.

Nous pensons que la deuxième leçon intitulée Asigez (4/1AS) est une leçon qui porte un titre trop large du fait que dans le définition-explication il n'est question que d'un seul signe de ponctuation qui est *la virgule*. Il est important de signaler qu'il y a une leçon en troisième année moyenne qui porte le même intitulé Asigez (6/3AM). En regardant la définition-explication de cette dernière nous constatons qu'elle est plus riche en contenu et elle explique le concept de *la ponctuation* de manière générale parce qu'elle explique le principe lui-même dans le sens où il remplace la voix. Elle est aussi plus riche parce qu'elle présente les sept signes de ponctuation les plus utilisés. Nous pouvons donc dire qu'il est préférable de changer l'intitulé de la leçon de la première année secondaire en précisant qu'il s'agit uniquement de *la virgule*.

La troisième leçon intitulée Tizdit (6/1AS) peut être considérée comme un rappel des leçons qui se trouve dans les paliers précédents. Sa définition-explication est constituée d'une seule phrase. Toutefois, elle ne dit pas c'est quoi un *trait d'union* mais elle donne seulement sa fonction :

> **Tizdit (6/1AS) :**
>
> Tizdit tetteqqen amqim awsil, arbib ameskan, tazelɣa n tnila ɣer wawalen-nniḍen.

[1] Par exemple, en cours d'arabe ou du français en enseigne la langue standard !

Dans le palier précédent, au moyen en l'occurrence, dans l'activité Tirawalt, il y a des leçons qui portent le même intitulé : Ajerrid n tuqqna d umqim awsil n umyag (12/2AM), Ajerrid n tuqqna : amqim awsil n yisem/amqim awsil n tenzeɣt (15/2AM), Tizdit gar yisem d yiwsilen-is (15/4AM), Tizdit gar umyag d yiwsilen-is d tzelɣiwin n tnila (18/4AM), Tizdit gar tenzeɣt d umqim awsil (21/4AM) etTizdit (23/4AM). Comme elle se trouve aussi dans l'activité Tajerrumt : Amqim awsil n yisem (17/5AP), Amqim awsil n umyag (20/5AP) et Amqim awsil n yisem (22/1AM). En regardant les définitions-explications de ces leçons que nous venons de citer, nous constatons qu'elles sont plus détaillées et elles respectent plus ou moins ce qui est annoncé dans leurs intitulés. De ce fait, nous pouvons dire que la leçon proposée ici, selon sa définition-explication, n'est qu'un rappel, et cette définition-explication n'est qu'un résumé de toutes les leçons précédentes.

La quatrième leçon intitulée Tamsertit d-t (9/1AS) est aussi une *leçon-résumé* sur *l'assimilation* entre le son [t], *marque du féminin* et le son [d], *particule de la réalité* ou *conjonction de coordination*. Des leçons très proches de celle-ci se trouvent dans les paliers précédents et leurs définitions-explications sont plus riches en contenu et en exemples. Les voici : Tamsertit d + t (13/5AP), Tamsertit gar « d » n tilawt akked « t » n wuniti (12/1AM), Tamsertit ḍ+t, d+t (12/3AM) et Tamsertit d+t (3/4AM).

3.1.2. L'activité Tajerrumt n tefyirt (« Grammaire de la phrase »)

3.1.2.1. Concepts proche : la phrase et ses constituants

La première leçon qui est Isegren n tefyirt (2/1AS), selon son intitulé, nous comprenons qu'il sera question des constituants de la phrase en général. Or, en consultant sa définition-explication, nous constatons qu'il s'agit de *la phrase verbale* seulement.

> **Isegren n tefyirt (2/1AS) :**
>
> Tafyirt tamyagant tezmer ad tesɛu : amatar udmawan, aseɣru d usemmad (isemmaden). Aseɣru : d ul n tefyirt.

Il s'agit en fait de *la phrase verbale simple* parce que la suite du texte nous parle des différents compléments. De ce fait, nous pensons que cette leçon exige des pré-acquis sur *l'indice de personne*, sur *le prédicat* et sur les différents types de compléments à savoir : *le complément explicatif*, *le complément régime directe*, *le complément régime indirecte* et *le complément indépendant*. Il est à noter que tous ces concepts sont déjà proposés dans les paliers précédents, (*cf*. tableaux I et II).

La deuxième leçon intitulée Isemmaden n yisem (7/1AS), quand nous lisons sa définition-explication nous constatons dès la première phrase qu'il s'agit en fait du *groupe nominal* en tant que *complément du nom* : « aggay anisem yezmer ad yili… ». En revanche, on ne trouve pas ici la définition du concept *aggay anisem* (« *le groupe nominal* »). La définition-explication nous dit simplement que ce *groupe nominal* peut être constitué d'un seul *nom* : « isem iman-is… », ou d'un *nom* et de ses *compléments* : « isem d yisemmaden-is… », et le tout est illustré par des exemples. Pour ces deux concepts principaux, c'est-à-dire le *nom* et *les compléments*, des leçons existent dans les paliers précédents, (*cf*. tableaux I et II).

La troisième leçon intitulée Tafyirt tasemmadt tarusridt (12/1AS), comme son intitulé l'indique, exige des pré-acquis sur au moins deux concepts à savoir : *tafyirt* (« *la phrase* ») et *asemmad arusrid* (« *le complément indirect* »). Là aussi, les leçons sont abondantes dans les paliers précédents, (*cf*. tableaux I et II). Toutefois, ce qui peut poser problème c'est la présence dans la définition-explication du concept *amyag ameskar* (« *le verbe opérateur ?* ») qui n'est jamais défini dans les paliers précédents. En plus, ce concept n'est pas défini ici dans cette définition-explication. L'auteur cite cinq verbes de ce type avec trois points de suspension, ce qui veut dire que cette liste n'est pas exhaustive. Or, le concept en question ici, c'est-à-dire la *phrase complément direct*, c'est cette phrase qui vient après un verbe de ce type, c'est-à-dire après un *amyag ameskar*. Ce verbe est donc la condition principale sinon la seule pour que la suite soit considérée comme une *phrase complément directe*.

3.1.2.2. Concept éloigné : la phrase complexe

La dernière leçon intitulée Amsentel asemmad n tefyirt (akud) (17/1AS) traite le concept de *la phrase complexe*. Nous pensons que pour aborder *la phrase complexe*, il faut d'abord connaitre *la phrase simple*. Par ailleurs, il existe des leçons sur le concept de *phrase* dans le palier moyen notamment à partire de la deuxième année moyenne dans l'activité Tajerrumt.

3.1.3. L'activité Taseftit (« Conjugaison »)

3.1.3.1. Concepts éloignés : la négation, le verbe dérivé, l'aspect verbal et la forme verbale

Les trois premières leçons intitulées Tibawt/tilawt (3/1AS), Asswaɣ (8/1AS) et Urmir ussid (13/1AS) sont toutes déjà proposées dans les paliers précédents. Nous pensons que c'est pour cette raison que leurs définitions-explications sont courtes, et de ce fait concises et précises. Dans les trois définitions-explications, il y a des exemples illustratifs pour faciliter l'assimilation des concepts traités.

La quatrième leçon, Imyagen s talɣa am afeg (18/1AS), bien que son intitulé est différent des intitulés des leçons des paliers précédents, nous pensons qu'elle ne nécessite pas des pré-acquis importants puisqu'elle explique comment se gonjuguent les verbes qui ont la forme comme le verbe afeg (« voler »), c'est-à-dire *acev*. Cependant, elle exige des connaissances sur *l'aspect* à savoir : *izri* (« *le prétérit* »), *urmir ussid* (« *l'aoriste intensif* »), *urmir* (« *l'aoriste* ») et sur le concept *tibawt* (« *la négation* »). Dans ce dernier cas, nous voulons dire qu'il s'agit de *la forme négative* des différents aspects.

3.1.4. L'activité Tajerrumt n uḍris (« Grammaire du texte »)

Cette activité, comme nous l'avons déjà signalé, est une activité nouvelle pour l'apprenant. Elle propose, dans ce niveau, en l'occurrence la première anneé secondaire, trois leçons.

3.1.4.1. Concepts proches : de la phrase au texte

La première intitulée Asemres n yixulaf : amatar udmawan+amqim awsil (5/1AS) exige des connaissances sur le concept *amatar udmawan* (« *l'indice de personne* ») et sur le concept *amqim awsil* (« *le pronom affixe* »). Sur ces deux concepts, il y a des leçons dans les paliers précédents, (*cf*. tableaux I et II).

La définition-explication de cette leçon parle en fait du concept *aḍris* (« *le texte* ») :

> Deg uḍris, tettili-d tallust n kra n yisental, seg tefyirt ɣer tayeḍ. (« Dans le texte, il y a répétition de quelques thèmes, d'une phrase à l'autre. »).

La deuxième leçon intitulée Asentel d yisali (10/1AS) concerne *la sémantique de la phrase*[1]. Ce n'est pas explicite dans la définition-explication mais c'es ce que nous comprenons, à notre avis, dans les deux premières phrases :

> **Asentel d yisali (10/1AS) :**
>
> Tafyirt tbeṭṭu ɣef sin n yiḥricen : asentel d yisali. Asentel d ayen yettwassnen ; isali d ayen yellan d amaynut. […]».

[1] Sur ce sujet, c'est-à-dire la sémantique de la phrase, Touratier (2010 : 177), dans le chapitre qu'il lui consacre, écrit ce qui suit : « Nous venons de voir quelle est la signification des noms, des verbes, des SV et des SN. Il est certain que ces significations vont entrer différemment dans la signification globale de la proposition ou de la phrase dont ils sont des constituants suivant leur fonction syntaxique dans ces propositions ou ces phrases. ». Dans la même page, sous le titre : le sujet et le prédicat, il ajoute ce qui suit : « On peut définir, comme nous l'avons proposé ailleurs, la fonction « prédicat simplement par le fait syntaxique d'être un des deux constituants immédiats d'une construction exocentrique fonctionnant comme un énoncé et donc dominée par l'étiquette P<= Phrase>, l'autre constituant immédiat étant le sujet » (Touratier, 1985, 49-50). Cela admis, on dira que le sujet désigne ce qui est concerné par la propriété sémantique qu'exprime le prédicat, ou encore ce à quoi il faut attribuer ce contenu sémantique pour construire le sens de l'énoncé. Le sujet est donc un support informatif, et le prédicat un apport informatif. » (Touratier, 2010 : 177).

D'après la définition-explication de cette leçon et les propos de Touratier, nous pouvons comprendre que *le sens de la phrase* est dépendant du sens de ses *constituants*, c'est à dire *le sujet* et *le prédicat*, respectivement asentel et isali en tamazight. Le premier est un *support informatif* et le deuxième est un *apport informatif*.

Dans la dernière leçon, intitulée Uddim n usentel amatu (15/1AS), il s'agit vraiment de *la grammaire du texte*. Le premier énoncé de la définition-explication atteste ce constat : « deg uḍris, […]. » (« Dans le texte, […]. »). La suite de la définition-explication nous enseigne que dans un *texte*, le *thème général* se dévise en plusieurs autres thèmes. Et c'est ces « sous-thèmes », ou *thèmes dérivés* comme sont appelés dans la définition-explication de cette leçon, qui contribuent à la construction du sens global de ce texte.

Les deux leçons qui la précèdent dans cette activité, en l'occurrence Asemres n yixulaf : amatar udmawan+amqim awsil (5/1AS) et Asentel d yisali (10/1AS) offrent des connaissances importantes pour l'apprenant qui vont l'aider à comprendre et à assimiler le savoir donné dans cette leçon.

Conclusion

L'étude des *relations verticales*, c'est-à-dire les relations qui existent entre les leçons d'une même activité, d'une année à l'autre et d'un palier à l'autre, nous a permi de constater également, comme dans l'étude des relations horizontales (*cf*. le chapitre précédent), que le principe de progression est respecté dans la majorité des cas. D'une manière générale, nous avons constaté que les définitions-explications du palier moyen sont plus longues et plus riches en informations. Ce qui implique que celles du palier primaire donnent juste les informations de base concernant le concept objet de la leçon, et celles du cycle secondaire peuvent être considérées comme des résumés condensés des connaissances précédentes sur un concept donné. D'un niveau à l'autre et d'un palier à l'autre, dans la même activité, on peut rencontrer le même concept, des concepts proches ou des concepts éloignés.

S'agissant du même concept, cette réalité est reconnaissable dans les titres des leçons. Les concepts proches le sont moins, mais nous le sentons en lisant les définitions-explications. Ce sont les *concepts éloignés* qui exigent davantage que la relation soit faite par les définitions-explication. Mais, toujours est-il, cette relation n'est pas très apparente dans l'immédiat. C'est généralement dans une situation problème, de compréhension et/ou de production, orale et/ou écrite, que l'apprenant peut se retrouver dans le besoin de faire les relations entre les différents concepts proposés dans les différents niveaux et paliers pour être en mesure de la résoudre.

En quatrième année primaire, les deux, et seules, leçons de Tirawalt (« Orthographe ») ont pour objet le concept *tiɣra* (« voyelles »), et les deux définitions-explications donnent les mêmes informations conceptuelles même si les voyelles traitées sont différentes dans les deux leçons, (*cf*. 1.1.1.1.). Nous avons trouvé des leçons différentes qui traitent un même concept même si le titre ne le dit pas clairement, comme dans le cas du *nom* et de ses trois *modalités* par exemple, (*cf*. 1.1.2.1.), ou des deux types de verbe, *le verbe ordinaire* et *le verbe d'état,* (*cf*. 1.1.3.1). Il y a des cas où on peut constater qu'il y a deux ensembles de leçons dont chacun traite le même concept dans un certain nombre de leçons. Par exemple, en cinquième année primaire, dans l'activité Tirawalt (« Orthographe ») nous avons trouvé deux leçons qui traitent le concept de *la tension,* (*cf*. 1.2.1.1.), et les trois autres ont pour objet le concept de *l'assimilation,* (*cf*. 1.2.1.2). Même constat pour l'activité Tajerrumt (« Grammaire »), le premier ensemble traite *les modalités du nom* : *le genre*, *le nombre* et *l'état,* (*cf*. 1.2.2.1) et le deuxième traite le concept du *pronom affixe,* (*cf*. 1.2.2.2.).

Dans certaines situations, nous avons constaté que c'est dans le cas des concepts proches qu'on trouve deux ensembles. Dans l'activité de Taseftit, par exemple, nous avons un premier ensemble qui traite le concept *d'aspect verbal,* (*cf*. 1.2.3.1.) et un deuxième ensemble qui traite deux concepts en même temps, *la négation* et *l'aspect verbal*, qui sont proche du fait que la négation accompagne *le verbe* dans tous ces aspects, (*cf*. 1.2.3.2.).

Nous avons constaté que ce que nous avons appellé *concepts proches* sont moins reconnaissables dans les titres notamment par les apprenants. Par exemple, si nous considérons que les concepts *arbib* (« *l'adjectif* ») et *isem* (« *le nom* ») sont des proches parce que *l'adjectif* est un *nom* qui assure une fonction en plus par rapport à celle assurée par le *nom*, nous pensons que l'apprenant ne va pas reconnaitre cette relation, mais il va la découvrir immédiatement au cours de la leçon, (*cf*. 1.1.2.3.). Il y a des cas où même si les titres nous disent que certaines leçons traitent le même concept, mais les définitions-explications de ces leçons nous enseignent qu'il s'agit de concepts proches plutôt que du même concept parce que la valeur de chacun est différente de celle des autres. Par exemple, les différents *aspects verbaux*, bien qu'il s'agit d'un même concept en l'occurence *l'aspect*, mais les valeurs de chacun est différente des autre, c'est-à-dire chaque aspect a sa valeur propre dans la langue, (*cf*. 1.1.3.2).

Il y a aussi des cas où le rapprochement des concepts peut se faire par l'utilisation du même *élément générique* par les définitions-explications comme dans le cas de *l'adjectif* et de *l'adverbe* qui utilise le mot *awal* (« mot ») comme déffinisseur initial, (*cf*. 1.2.2.3.). La définition-explication peut aussi rapprocher deux concepts en disant qu'un concept vient à

l'origine d'un autre concept comme dans le cas de *l'adjectif* qui vient du *verbe d'état*, (*cf.* 2.1.1.2. et 2.1.2.2.). Dans le cas où la fonction d'un élément linguistique peut être identifiée par sa forme, par exemple certains types de *compléments* et *l'état du nom* qui assure cette fonction, nous pouvons dire que les concepts sont proches, (*cf.* 2.3.1.2.).

Nous avons aussi considéré les formes dérivées du verbe comme des concepts proches, même s'il s'agit en fait de la dérivation verbale à base verbale, du fait que chaque forme dérivée à une fonction différente des autres formes au point que même *le sémantisme* et *le comportement syntaxique* du *verbe* changent, (*cf.* 2.4.2.2.).

Le reste des leçons traitent des concepts éloignés, c'est-à-dire des concepts que nous ne pouvons rapprocher ni par les intitulés des leçons ni par les définitions-explications qui les accompagnent. Nous citons à titre d'exemple les cas du *radical du verbe* et de *l'indice de personne* qui sont deux concepts différent, le premier appartient à une classe ouverte : *le lexique*, et le deuxième à une classe fermée : *la grammaire*. Mais concrètement, *l'indice de personne* et le *radical du verbe*, ensemble, constituent *la phrase de base*. C'est seulement avec l'ajout d'un ou de plusieurs compléments qu'on peut parler de *la phrase simple*, (*cf.* 1.2.3.3.).

Mais dans des situations réelles de communication, ou dans des situations d'enseignement-apprentissage, notamment quand il s'agit de la production, l'apprenant se rend compte que même les concepts éloignés peuvent servir ensemble pour atteindre les objectifs tracés et pour résoudre les différentes situations problèmes. Par exemple, le concept de *la phrase* et le concept de *la ponctuation* sont loin l'un de l'autre, le premier concerne la syntaxe et le deuxième concerne la rédaction et le style, mais concrètement, nous savons tous que dans l'écrit, la phrase affirmative, par exemple, est marquée par deux signes de ponctuation à savoir la première lettre en majuscule et le point à la fin, (*cf.* 3.1.1.3.).

Par conséquent, quelque soit le degré de rapprochement ou d'éloignement des différents concepts proposés dans la même activité dans différents niveaux et paliers, l'objectif final c'est que l'apprenant doit maitriser la grammaire de la langue en prenant conscience de la nécessité de faire appel à différentes connaissances acquises. Ce qui nécessite des enquêtes sur le terrain.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Conclusion générale

Au cours de ce travail, nous avons tenté de mener une recherche pluridisciplinaire qui nous a permis d'emprunter des concepts théoriques et méthodologiques à deux disciplines différentes et autonomes mais complémentaires, qui sont la linguistique et la didactique, afin d'étudier ***Les définitions-explications des concepts de la grammaire amazighe dans les manuels scolaires***.

Nous avons inscrit notre travail dans le domaine de la linguistique appliquée à l'enseignement-apprentissage des langues parce que c'est un domaine qui essaye de trouver des solutions aux problèmes, ainsi que des réponses aux questions, posées dans des situations où le langage est sollicité par l'activité intellectuelle et les besoins de communication.

Nous avons soutenu la thèse qui stipule qu'une définition formulée dans le respect des principes et des regles relatives à sa forme et à son contenu, et qui reflète l'organisation conceptuelle du domaine en mettant en évidence les relations entre les concepts, est une définition qui peut être utile pour le destinataire et dont il peut tirer profit.

Nous avons donc modestement exploré le domaine de la définition à partir des manuels scolaires de langue, tamazight en l'occurrence, dans le but de comprendre son fonctionnement étant donné que le manuel scolaire est différent du dictionnaire par son organisation, son contenu, ses objectifs et, notamment, par son destinataire.

La question à laquelle nous avons essayé d'apporter une réponse au cours de ce travail concerne *la forme et le contenu* des définitions-explications des concepts de la grammaire ainsi que *les types de relations* qu'elles entretiennent entre elles, et qui permettent de mieux expliciter les relations existantes entre les concepts.

Pour rappel, notre question principale est conctituée de deux questions secondaires. La première concerne *la forme* et *le contenu* des définitions-explications et la deuxième concerne *les relations* entre ces définitions-explications, et de ce fait entre les concepts. Ainsi, pour apporter des réponses à ces deux questions, nous avons émis deux hypothèses. La première concerne *la rédaction, c'est-à-dire la forme et le contenu, des définitions-explication* et stipule qu'on peut trouver *celles qui sont plus ou moins conformes aux normes de rédaction des définitions terminologiques et d'autres qui ne le sont pas puisque les supports dans lesquels elles se trouvent ne sont pas des dictionnaires mais des manuels scolaires de langue*. La deuxième concerne *les relations entre les concepts, et entre les définitions-explications qui les accompagnent, et elle suppose qu'il y a des relations entre les différentes activités, c'est-à-dire*

des relations horizontales, et entre les différents niveaux et paliers dans la même avtivité, c'est-à-dire des relations verticales.

Concernant le premier point, le volet linguistique ou plutôt l'étude du texte définitoire, c'est-à-dire l'étude de la forme et du contenu des définitions-explications, la littérature scientifique relative à ce sujet parle d'un certain nombre de recommandations concernant la rédaction des définitions des concepts scientifiques, c'est-à-dire la définition terminologique, qu'un rédacteur doit respecter. Par ailleurs, ces recommandations concernent les dictionnaires, d'où notre hypothèse qui stipule qu'on peut trouver des définition-explications plus ou moins conformes à ces règles et à ces principes puisqu'il s'agit de définir des concepts scientifiques. En revanche, les supports ne sont pas des dictionnaires mais des manuels scolaires qui sont organisés d'une autre manière, et de ce fait ces règles et ces principes sont susceptibles d'être adaptés pour des besoins purement didactiques. Le premier chapitre : *Etude de la forme des définitions-explications*, et le deuxième chapitre : *Etude du contenu des définitions-explications* de la deuxième partie de cette étude confirment clairement cette hypothèse.

Quant au deuxième point, c'est-à-dire les relations succeptibles d'exister entre les définitions-explications, et par elles entre les concepts, nous avons émis l'hypothèse qui stipule qu'étant donné que les supports sont des manuels où un même concept est proposé et travaillé plusieurs fois dans le cursus de l'élève, et qu'il n' ya pas qu'une seule activité où les concepts de la grammaire, au sens large, sont proposés, les manuels ont pris en considération les relations entres les concepts des différents activités et des différents niveaux. Là aussi, le troisième chapitre : *Etude des relations horizontales*, et le quatrième chapitre : *Etude des relations verticales*, de la deuxième partie de ce travail confirment largement notre hypothèse de départ.

Nous pouvons affirmer donc que les définitions-explications qui constituent notre corpus cadrent avec la vision théorique adoptée dans notre recherche concernant la rédaction des définitions terminologique/terminoographique. Néanmoins, elles présentent quelques caractéristiques qui leurs sont propres parce qu'il ne s'agit pas de définir des concepts scientifiques mais des concepts scolaires. Par ailleurs, quelques erreurs méritent d'être signalées ici parce qu'on peut les éviter.

Quelques erreurs de forme :

- présence du défini dans la définition,

- séparation de l'élément générique du reste de la définition par le point,

- quelque fois le défini et le générique constituent une phrase à eux seuls,

- emploi de termes scientifiques dans la définition qui ne sont pas connus par l'apprenant d'un certain niveau,

- certaines définitions sont dépourvues de l'élément générique,

- certaines définitions manquent d'informations importantes,

- les définitions du cycle moyen sont très longues, et de ce fait l'apprenant ne peut pas les retenir (nous pensons que certaines définitions-explications doivent être apprises par cœur),

- dans certaines définitions on constate la présence d'informations qui ne sont pas nécessaires à la compréhension du concept,

- présence de deux définitions-explications pour un seul concept, et

- certaines définitions ne sont pas complètes, et elles se terminent généralement par les trois points de suspenssion

Quelques erreurs du contenu :

- dans certains cas, la définition concerne un autre terme que celui désigné dans le titre de la leçon,

- certaines définitions présentent d'informations en plus de ceux qui sont nécessaire à la compréhension du concept,

- dans certains cas, le mot *awal* (« mot »), utilisé comme élément générique ou définisseur initial, peut poser problème notament dans le cas des morphèmes grammaticaux comme les pronom affixes qui ne sont pas des mots, du moins pour l'apprenant, mais des lettres, dès fois une seule,

- utilisation des mots plus techniques notamment au niveau primaire peut constituer un obstacl à la comprehension,

- certaines définitions portent sur plus d'un concept,

- dans certaines définitions il y a l'expression de doute par le mot *ahat* qui est l'équivalent de *(« peut être »)* en langue française, et

- certaines définitions ne sont pas générales, c'est-à-dire il y a spécification soit au dialecte kabyle soit à un parler kabyle, or les manuels sont élaborés pour enseigner tamazight « stantandard ? »

Comme nous pouvons aussi affirmer qu'il y a des relations entre les différentes définitions-explications. Ces relations se présentent de deux manière : entre les différentes activités (relations horizontales) et entre les différents niveaux et paliers (relations verticales). Par ailleurs, ces relations ne sont pas toujours explicites et apparentes. Nous pensons que seuls les inspecteurs et les enseignants expérimentés, et qui ont une vue d'ensemble sur les programmes, peuvent les constater.

Ces deux constats nous amènent à répondre à notre question de départs dans laquelle nous cherchons ce qui caractése *la forme* et *le contenu* des définitions-explications des manuels que nous avons explorés ainsi que *les relations* que ces dernières sont succeptibles d'établir entre les concepts, de la manière suivante :

D'après ce qui précède, nous pouvons affirmer que les manuels ont pris en charge l'aspect linguistique (la forme et le contenu) et l'aspect didactique (les relations entre concepts) dans la définition et l'explication des concepts de la grammaire qu'ils contiennent.

Les écarts que nous avons relevés concernant la forme et le contenu de ces textes définitoires sont faciles à palier d'autant plus que les enseignants disposent d'un moyen qui est la fiche pédagogique de cours. De ce fait, les apprenants ne sont pas obligés de porter sur leurs cahiers et de de *retenir* la définition-explication proposé dans le manuel. En somme, l'étude linguistique des définition-explications des concepts de la grammaire dans les manuels scolaires nous a permis de confirmer qu'elle ne ressemble pas aux définitions qui se trouve dans les ouvrages de lexicographie générale ou spécialisée, c'est-à-dire dans les différents types de dictionnaires. Ce qui peut être justifié par le fait que les manuels scolaires ont une organisation différente et des objectifs différents de ceux des dictionnaires.

Concernant l'aspect didactique, nous avons constaté que nous pouvons parler de deux types de relations : les *relations horizontales* et les *relations verticales*. Néanmoins, ces relations ne sont pas explicites dans les manuels et directement accessibles pour l'apprenant.

Ici, l'enseignant doit jouer un rôle primordial dans la mise en évidence de ces relations. Il doit amener l'apprenant à enlever les barrières, imaginaires bien sûr, qu'il y a entre les différentes activités et concevoir le tout comme un seul travail sur la langue : c'est ce qu'on appelle *le décloisonnement*. C'est ça qui va lui permettre d'acquérir un savoir grammatical global sur la langue. Sans ce savoir global, l'apprenant ne peut et ne pourra pas maitriser la langue dans les différentes situations de communication.

Dans le chapitre consacré à l'étude des relations horizontales nous avons constaté que cette relation peut être remarquée ou reconnue par deux procédés à savoir : les titres des leçons et la définition-explication qui accompagne chaque concept proposé dans chaque leçon. Cependant, nous pouvons affirmer que c'est la définition-explication qui nous aide beaucoup plus à reconnaitre cette relation car il s'agit ici d'activités différentes où chacune propose des concepts très propres à elles. Par exemple, dans l'activité Taseftit (« Conjugaison ») on trouve des leçons qui traitent le concept *amyag* (« *le verbe* »), par contre dans celle de Tajerrumt (« Grammaire ») c'est toujours le concept *isem* (« *le nom* ») qui est le sujet de discussion. Nous avons remarqué que chaque leçon exige des connaissances préalables, ou des pré-acquis, qu'on trouve dans celles qui la précèdent, comme elle constitue à son tour une base pour une ou plusieurs leçons qui vont suivre. Ainsi, les définitions-explications des concepts constituent des bases de connaissances importantes pour la construction et l'acquisition des nouveaux savoirs.

Quant à l'étude des relations verticales, qui sont des relations entre les leçons d'une même activité, d'une année à l'autre et d'un palier à l'autre, nous avons constaté également que le principe de progression est respecté dans la majorité des cas. D'une manière générale, nnous avons remarqué que les définitions-explications du palier moyen sont plus longues et plus riches en informations. Ce qui implique que celles du palier primaire donne juste les informations de base concernant le concept objet de la leçon, et celle du cycle secondaire peuvent être considérées comme des résumés condensés des connaissances précédentes sur un concept donné.

Par ailleurs, il faut noter que les concepts scolaires ne sont pas comme les concepts qu'on trouve dans les sciences, c'est-à-dire les concepts scientifiques, ou dans la vie courante, c'est-à-dire les concepts quotidiens. Les concepts scolaires sont des concepts construits à partir de l'un de ces deux pour se comporter comme tel dans un contexte bien précis qui est l'école. Leur existence est une évidence étant donné que parmi les fonctions de la définition on trouve qu'elle atteste l'existence d'un concept. Autrement dit, l'existence de la définition implique l'existence du concept. Ce qui les caractérise c'est leur forme : mot simple (amyag, isem, …)

mot composé (amyag aḥerfi, addad n yisem, …), phrase/énoncé (tamsertit gar d+t), et des formes plus « obsolètes » (isem : addad) … mais aussi leur définition qui n'est pas comme celle qu'on connaît dans le domaine des dictionnaires, généraux ou spécialisés. Dans les limites de notre corpus, nous pouvons dire que ce sont des définitions bien particulières dans lesquelles on trouve des éléments définitoires concernant le concept, mais aussi des explications, des descriptions, des prescriptions et des ordres. Comme nous avons aussi constaté l'emploie de quelques techniques qu'on trouve dans les textes procéduraux, comme les numérotations et les puces.

Nous pensons que les définitions-explications des concepts dans les manuels scolaires que nous avons étudiés sont pour la plupart indissociables des exemples travaillés en classe, dont certains sont proposés dans les manuels. Par ailleurs, il faut noter que ce ne sont pas des définitions encyclopédiques bien que certaines sont longues et donnent beaucoup d'informations. Certs des informations superfétatoires dans certains cas, mais pas des informations encyclopédiques.

En somme, nous pouvons affirmer que même si les manuels scolaires algériens de tamazight sont critiquables sur certains points, d'ailleurs c'est le cas peut-être de tous les manuels, ce n'est pas pour autant qu'on a le droit de minimiser les efforts fournis par les concepteurs. C'est leur première expérience et c'est la première expérience de cette langue. Par ailleurs, il faut avouer que les principes et les règles de rédaction des définitions terminologique ne sont pas applicables à la lettre sur les définitions des concepts scolaires parce que ces derniers sont proposés dans des manuels scolaires où on trouve des leçons qui servent de contexte dans lequel ces concepts sont travaillés. Nous pouvons dire, du moins en ce qui concerne les manuels que nous avons étudié, que la définition-explication d'un concept donné est une synthèse de la leçon. Par conséquent, la forme et le contenu de cette définition sont dictés, d'abord par l'objectif de la leçon, ensuite par les besoins des apprenants. Nous pensons que c'est la raison pour laquelle nous trouvons des définition-explications longues par rapport à la norme dictée dans la littérature scientifique et des définitions dont le contenu dépasse, dans la plupart des cas, ce qui est nécessaire à la comprehension et à la (re)connaissance du concept proposé. La longueur des définitions-explications est généralement la conséquence de l'insertion des exemples illustratifs dans la rubrique *Ad cfuɣ* (« Je retiens »). Par ailleurs, ces exemples sont souvent d'une grande utilité pour l'apprenant notamment dans la « mémorisation » des informations clés qui sont importantes et nécessaires à l'assimilation du concept : si la définition-explication est l'analyse et la description de la langue, l'exemple est la langue elle-

même. D'une manière indirecte, et certainement supplémentaire, l'exemple fait partie du métalangage, ou plutôt, dans le cas qui nous concerne, du métamétalangage, écrit Petiot :

« Indirectement, l'exemple participe de ce fait au métalangage d'un ouvrage de grammaire, en répétant et en apprivoisant règle et terme, et en entrant dans un jeu rédactionnel de dégradé du plus spécialisé au moins spécialisé. La variation de la densité métalinguistique manifeste la relation de la langue à l'analyse de la langue, et « traduit » en langage mondain l'analyse elle-même. », (2000 : 120).

Dans le domaine de la terminologie proprement dite, la double définition d'un même concept n'est pas souhaitée. Selon les principes et les règles de rédaction de la définition terminologie/terminographique, la répétition des informations contenues dans la définition d'une autre manière est considérée comme une erreur. Sur le plan de la forme, la répétition aboutie à une définition longue et inutilement chargée d'informations qui sont déjà mentionnées dans la première définition. Sur le plan du contenu, si les deux définitions contiennent les mêmes informations, à part la répétition, le problème est minim. Autrement, l'apprenant va se retrouver devant un problème qui est celui de la polysémie du terme désigné causée par les deux définitions. Généralement, on se retrouve devant deux types différents de définitions. Il est possible, dans ce cas, que l'une des définitions porte sur le concept, ce qui est recommandé en terminologie, et l'autre porte sur le terme qui le désigne. Dans ce dernier cas, on obtient ce qu'on appelle une définition métalinguistique, c'est-à-dire une définition « qui est axée sur la description linguistique de terme plutôt que sur le concept lui-même » (Vézina, 2009 : 37), qui n'est pas souhaitée dans le domaine de la terminologie qui est censée définir le concept.

Cependant, en ce qui concerne notre corpus, qui est constitué de définitions des concepts scolaires, la répétition de la définition par d'autres mots peut être considérée comme une explication. Là encore, en terminologie, expliquer une définition est une sorte de reconnaissance de l'échec de l'acte de définir au moment où la définition doit être claire, précise et notamment accessible. En revanche, dans un manuel scolaire ce n'est pas évident que les lecteurs de la définition, en l'occurrence les apprenants, aient le même niveau. Or, nous pensons que dans le cas des manuels scolaires, qui sont destinés à un ensemble d'apprenants qui n'ont pas le même niveau, le rédacteur peut envisager d'expliquer la définition pour atteindre un nombre maximum d'apprenants qui vont la comprendre. A notre avis, c'est une chose qu'nous pouvons considérer comme une stratégie ou une technique spécifique à la définition des concepts scolaires. Toutefois, dans ce cas, pour que la deuxième tentative de définition soit considérée comme une explication, et de ce fait une nécessité, elle doit être constituée de mots plus accessibles aux apprenants. En d'autres termes, elle doit aider les apprenants, qui ont des difficultés à comprendre la définition proprement dite, à (re)connaitre les limites assignées au

concept, à l'assimiler et à le mobiliser dans les différentes situations d'apprentissage et de communication réele.

Loin d'être un travail qui apporte des réponses à toutes les questions relatives à la terminologie grammaticale de tamazight à l'école, cette modeste contribution ouvre des pistes pour de futures investigations qui peuvent concerner, de manière générale, la didactique de la grammaire amazighe. Plein de question peuvent être posées concernant l'enseignement de la grammaire de cette langue parce que le terrain nous enseigne que c'est une langue polynnmique. De ce fait, il est souhaitable de penser à la didactique de la grammaire de chaque parler notamment dans le palier primaire. Puisque la stratégie du ministère de l'éducation nationale est d'arriver à une langue standard au niveau du secondaire, nous pensons qu'il est impératif de penser aux mécanismes par lesquels les concepts descriptifs de la langue seront unifiés et définis de manière précise. Pour concrétiser le rêve de posséder une langue standard qui puisse favoriser l'intercompréhension entre les locuteurs amazighophones, il faut d'abord élaborer une grammaire de référence pour chaque dialecte existant en Algérie. Il faut penser ensuite à l'élaboration d'une grammaire globale dans laquelle la langue standard souhaitée sera décrite. Ainsi, les grammaires des différents dialectes seront descriptives et la grammaire standard sera prescriptive, ou normative, le mieux possible, dans toutes ses parties.

Une grammaire de référence va permettre l'unification de la terminologie grammaticale dans tous les niveaux et dans tous les paliers. Elle va constituer une référence pour les enseignants dans l'élaboration de leurs leçons et pour les apprenants dans l'approfondissement de leurs connaissances acquises en classe. Une grammaire de référence sera considérée comme un support parascolaire à coté du manuel scolaire officiel.

Quant au cœur de la présente étude, c'est-à-dire les définitions-explications des concepts de la grammaire dans les manuels scolaires, nous sommes convaincu qu'il faut en tirer profit de la littérature scientifique relative à la définition des concepts scientifiques et techniques qu'on trouve dans les domaines de la terminologie et de la terminographie. C'est un savoir qui sera bénéfique pour les concepteurs des manuels et pour les enseignants dans l'élaboration de leurs fiches pédagogiques.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

ABROUS N. (2017), *L'enseignement du berbère : analyse comparée Algérie/Maroc*, Thèse de doctorat, université d'Aix-Marseille, sous la direction du Professeur CHAKER Salem.

ACHAB R. (2013), *L'aménagement du lexique berbère de 1945 à nos jours*, Editions Achab, Tizi-Ouzou.

ADAM J.M. (2011), *La linguistique textuelle*, Paris, Armand Colin (3ème édition).

ADJAOUT R. (2011), *Essai de définition dans la langue berbère (kabyle)*, Thèse de doctorat CRB-INALCO, Paris, sous la direction du Professeur NAIT-ZERRAD Kamal.

AGRAW IYM (2020), *Asegzawal ameẓẓyan n tesnilest n tmaziɣt*, Berri, Bejaia.

AIT OUALI N. (2013), *De la pédagogie de projet et de l'enseignement de la langue amazighe en Kabylie*, L'Odyssée, Tizi-Ouzou.

ALIK K. (2019), « Les normes morphosyntaxiques recomposées dans les manuels scolaires de tamazight : étude comparative entre l'Algérie et le Maroc », *Timsal n tamazight*, n° 10, Revue du CNPLET, pp. 43- 62.

ALMOU D. (2007), *La didactique de l'amazigh : Situations d'apprentissage axées sur les compétences*, Bouregreg, Rabat.

AL-SIYUTI (1998), *Al-Mazhar*, Commentaire de Mansour F, Beyrouth, Maison des livres scientifique, pp. 17-350.

AMAOUI M. (2017), *Le processus de grammatisation du kabyle*, Thèse de doctorat, université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou, sous la direction du Professeur BRUGNATELLI Vermondo.

AMAOUI M. (2021), « Tajeṛṛumt n tmaziɣt de Mouloud Mammeri : terminologie grammaticale et métalangage », *Revue Multilinguales*, v. 9, n° 1, pp. 82-105.

AMARI S. (2009), *Les pratiques évaluatives des enseignants de langue amazighe en 2ème année moyenne : le cas de la séquence descriptive*, Mémoire de magistère, université Abderrahmane Mira de Bejaia, sous la direction du Professeur RISPAIL Marielle.

ARRIVE et *al*. (1986), *La grammaire aujourd'hui*, Flammarion.

ASTOLFI J.P. et DEVELAY M. (1989), *La didactique des sciences*, PUF, Paris.

AUGER A. (1997), *Repérage des énoncés d'intérêt définitoire dans les bases de données textuelles*, Thèse de doctorat ?, université de Neuchâtel, sous la direction du Professeur KNECHT Pierre.

BEJOINT H. et THOIRON Ph. (1996), *Les dictionnaires bilingues*, Duculot, Belgique.

BELARD A. et *al*. (2008), *Enseigner la grammaire à l'école primaire*, document publié par le groupe départemental maîtrise de la langue.

BELLIL Y. (2013), « Enseignement de tamazight en Algérie : état des lieux », in Ait Ouali N. (dir.), *De la pédagogie de projet et de l'enseignement de la langue amazighe en Kabylie*, L'Odyssée, Tizi-Ouzou, pp. 15-35.

BENDALI S. (2007), *Awfus amaynut n tutlayt tamaziɣt*, HCA, Algérie.

BENVENISTE E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, tomes 1, Gallimard.

BENVENISTE E. (1974), *Problèmes de linguistique générale*, tomes 2, Gallimard.

BERDOUS N. (2012), « Programmes de l'enseignement de tamazight au collège : Approches et méthodes », *Timsal n Tamazight*, v. 4, n°1, pp. 23-36.

BERDOUS N. (2017), *La question du kabyle en Algérie. Individualisation sociolinguistique et processus d'élaboration didactique*, Thèse de doctorat, université Di Corsica Pasquale Paoli, sous la direction du Professeur DI MEGLIO Alain.

BERKAÏ A/A. (2009), *Lexique de la linguistique français-anglais-tamazight*, Achab, Tizi-Ouzou. (L'Harmattan, 2007).

BERKAÏ A/A. (2011), « Les spécificités morphosyntaxiques du parler kabyle d'Aokas », *Asinag*, n 6, pp. 95-114.

BESSE H. (2006), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier, France.

BESSE H. et PORQUIER R. (1991), *Grammaires et didactique des langues*, Hatier/Didier.

BILHAJ H., (2016), « Le manuel scolaire et son rôle dans l'action d'enseignement en classe de F.L.E en Libye », *Norsud* n° 8, Université Misurata (Libye), pp.47-65. https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03081361

BISHOP M.-F. (2010), « La rénovation de la grammaire scolaire, une impossible transposition ? », *Synergie France*, n° 6, pp. 19-26.

BLANCHON, E. (1997) « Point de vue sur la définition », *Méta, Journal des traducteurs*, vol. 42, n 1, pp. 168-173.

BOISSON C, (1996), « L'antiquité et la variété des dictionnaires bilingues », in *Les dictionnaire bilingues*, Duculot, Belgique, pp. 17-30. [Béjoint H. et Thoiron Ph. Coordonnateurs].

BORE C. (2007), « Dénommer, désigné en classe : aspects du métalangage et interactions », Feb 2007, France. <halshs-00355876>. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00355876

BOUAMARA K. (2007), *Amawal n tunuɣin n tesnukyest, Lexique de la rhétorique,* HCA Alger.

BOUAMARA K. (2010), *Issin : Asegzawal n teqbaylit s teqbaylit. Dictionnaire kabyle-kabyle*, L'Odyssée, Tizi Ouzou.

BOUAMARA K. (2017), *Issin wis sin : Asegzawal n teqbaylit. Dictionnaire kabyle-kabyle*, L'Odyssée, Tizi Ouzou.

BOUDRIS B. (1993), *Tamawalt usegmi, Vocabulaire de l'éducation*, Impr. Najah el-Jadida, Casablanca.

BOUKHERROU R. (2017), « La définition lexicographique en tamazight. Etude comparative entre le kabyle et le parler de la vallée Dadès (Sud-est du Maroc) », *in Revue Iles d Imesli*, volume 9, n°01, pp. 93-102. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/45008

BOUMALK A. et NAIT-ZERRAD K. (2009), *Amawal n tjerrumt (Vocabulaire grammatical)*, IRCAM, Maroc.

BRIOT M. (1993), « Esquisse de la problématique dans l'élaboration d'une terminologie grammaticale », *LIDIL*, n° 8, pp. 17-33.

BRUGNATELLI V. (2005), « Enseigner tamazight en tamazight, Notes de métalinguistique berbère », in Mariel Rispail (sous la direction de), *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement. Le cas de la langue amazighe*, [C.R. du Colloque international sur « L'enseignement des langues maternelles », Tizi-Ouzou 24-26 mai 2003] Paris : L'Harmattan, 2005, pp. 311-320.

CGCCM : *cadre général du curriculum du cycle moyen*, M.E.N. 2016. http:// https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2016/09/Introduction-Doc-dac-Moyen.pdf

CGCCP : *cadre général du curriculum du cycle primaire*, M.E.N. 2016. http:// https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2016/09/Cadre-g%C3%A9n%C3%A9ral-Prog-primaire.pdf

CHAKER S. (1985), « Adjectif (qualificatif) », *Encyclopédie berbère*, n° II, pp. 129-136.

CHAKER S. (1997), « Fonctions (syntaxiques », *Encyclopédie berbère*, n° XIX, pp. 2880-2886.

CHARRETTE-POIRIER F. et LE PAILLEUR-GERMAIN M. (1995), *Je joue et j'apprends : une pédagogie interactionnelle pour las quatre et cinq ans*, Centre franc-ontarien de ressources pédagogiques, Vanier.

CHARTRAND S.G. (1999), « Enseigner la grammaire autrement. Animer une démarche active de découverte », *Québec-français* (hors série), pp. 10-12.

CHEVALIER J.C. (1994), *Histoire de la grammaire française*, PUF, France.

CHEVALIER J.C., (1968), *Histoire de la syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*, Droz, Genève.

CHEVELLARD Y. (1991), *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné,* La Pensée Sauvage, Grenoble.

CHIABOTTI F. (2010), « *Naḥw al-qulūb al-ṣaġīr* : La « grammaire des cœurs » de ʿAbd al-Karīm al-Qušayrī », *Bulletin d'études orientales,*Tome LVIII, Septembre 2009, mis en ligne le 01 septembre 2010, http://beo.revues.org/83

CHISS et al. (2013), *Introduction à la linguistique française. Tome 1 : notions fondamentales, phonétique, lexique,* Hachette Supérieur, Paris.

CHISS J.-L. (2002), « Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire », *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage,* nº 13, Université de Lausanne, p. 5-16.

CHISS J.-L. (2009), « Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée », *Synergies Roumanie,* nº 4, p. 127-137.

CHISS J.-L. (2011), « Débat dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire », in *Le français aujourd'hui,* n° HS 01, pp. 129-138.

CHOPPIN A. (1992), *Manuels scolaires : Histoire et actualité,* Paris, Hachette-Education.

CICUREL F. (1985), *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue,* CLE, didactique des langues étrangères.

CLAIRIS C. (2005), « A propos de la terminologie ou Berke Vardar fondateur », in *Dilbilim XIV*, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dillerive Edebiyatları Bölümü, Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Dergisi, İstanbul.

CLAS A. (1985), *Guide de recherche en lexicographie et terminologie,* Agence de coopération culturelle et technique, Paris.

COHEN D. (1996), « Langue arabe », in *Encyclopaedia Universalis,* S. A. pp. 707-713.

COSTE D. (1985), « Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère », dans *DRLAV Revue de linguistique. Métalangue. Métadiscours. Métacommunication,* n° 32, pp. 63-92

CREISSELS D. (1993), « Les notions fondamentales de la syntaxe », *LIDIL*, n 8, pp. 51-83.

CUQ J.-P. (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère,* Didier, Paris.

CUQ J.-P. (2010), « sciences du langage et didactique des langues » in *Synergie Brésil,* numéro spécial n 1, pp. 85-88.

DARDOUR F. (2008), *Langue enseignée et dialecte arabe : quelle méthodologie et quelle formation pour l'acquisition la compétence communicative en arabe standard ? Le cas des*

lycées libyens, Thèse de doctorat, Université Nancy 2, sous la direction du Professeur DUDA Richard.

DE BESSÉ B. (1990), « La définition terminologique », *La définition* [Dir. CHAURAND, J. et MAZIERE F.], Larousse, Paris, p. 252-261.

DE BESSÉ B. (1991), « Le contexte terminographique », *Méta, Journal des traducteurs*, vol. 36, n° 1, p. 111-120.

DE BESSÉ B. (1996), « Chapitre 1 : Qu'est-ce que la terminologie ? », *Notes de cours* (non publié), pp. 1-7. (Cité par Seppala, 2004).

DELEN KARAAĞAÇ N. (2011), « Comment peut-on redéfinir les termes techniques de la grammaire française ? », *The journal of international Socoal Research*, v. 4, Issue 17, pp. 81-88. https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/comment-peuton-redefinir-les-termes-techniques-de-la-grammaire-franaise-.pdf

DHAYF C. (1992), *Les écoles de la grammaire*, Centre le savoir, Caire, pp. 11-122.

DOURARI A (2015), *De F. de Saussure à Noam Chomsky : Essai de présentation critique de théories linguistiques*, Frantz Fanon, Alger.

DUBOIS J. et *al*. (1999), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse-Bordas, Paris.

DUMEZ H., (2011), « Qu'est-ce qu'un concept ? » in *AEGIS Le Libellio d'*, n. 1 v. 7 supplément printemps 2011, pp 67-79. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00574166

FLETCHER, T.J. (1970) *L'apprentissage de la mathématique aujourd'hui – Essai d'une didactique nouvelle pour l'enseignement du second degré*. 4ème Edition. OCDL. Paris

FRECON G. (2012), *Formuler une problématique*, Dunod, (2e édition).

GAUTHIER A. (1979), « Autonomie, contrôle, métalangage », *Bulletin de l'A.F.L.A*, n°3-4, juin-sept.

GREIMAS A.J. (1966), *Sémantique structurale*, Larousse, Paris.

GUERCHOUH L. (2015), *Les classes syntaxiques en berbère (kabyle) : critères d'identification et de catégorisation des lexies*, Thèse de doctorat, université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou, sous la direction du Professeur IMARAZEN Moussa.

GUIRRAUD P. (1970), *La grammaire*, PUF, Paris.

HAMDI N. (2018), *Le rôle de la maitrise du lexique dans la production écrite des élèves : le cas de la 4AM)*, Thèse de doctorat, université Abderrahmane Mira de Bejaia, sous la direction du Professeur MEKSEM Zahir.

HANOTEAU A. (1858), *Essai de grammaire kabyle*, Batiste, Alger.

HANOTEAU A. (1896), *Essai de grammaire de la langue tamachek'*, A. Jourdain, Alger.

HANOUZ S. (1968) *Grammaire berbère. La langue. Les origines du peuple berbère*, Klincksieck, Paris.

HCA (2000), *Actes des seminaires sur la formation des enseignants de tamazight et l'enseignement de la langue et de l'histoire amazighes*, HCA, Alger.

HCA (2004), *Tannant usileɣ n iselmaden n tmaziɣt, Stage de perfectionnement des enseignants de la langue amazighe*, Zeralda, les 30 et 31 mars 2004, HCA, Alger.

HCA (2009), *Actes des journées d'études : sur l'enseignement de tamazight, sur la genèse de l'enseignenemt de tamazight et stage de perfectionnement pour les enseignants de tamazight du primaire*, HCA, Alger.

HERMANS A. (1989), « La définition des termes scientifiques », *Méta, Journal des traducteurs*, vol. 34, n 3, pp. 529-532.

IBN-JINNI, (s.d.), *Al-Kassys*, Bibliothèque Electronique Générale, http://www.shamela.ws/.

IMARAZEN M. (2017), « Le dictionnaire amazigh et le manuel scolaire », *Iles d Imesli*, V. 9, n° 1, pp. 233-242.

KAHLOUCHE R. (2017), « Le terme générique, un des supports de la définition lexicographique. Quelle est la situation de ces mots en berbère ? », *In Revue Iles d Imesli*, volume 9, n°01, pp.75-198. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/45006

KEBIR B. (2006), *Lmed tamaziɣt 1 : Tirawalt, Agemmay*, El-Amel, Tizi-Ouzou.

KEBIR B. (2007), *Lmed tamaziɣt 2 : Amawal*, El Amel, Tizi-Ouzou.

KEBIR B. (2012), *Awfus n tutlayt tamaziɣt*, HCA, Algérie.

KLINKENBERG J.M. (1996), *Précis de sémiotique générale*, De Boeck Université.

KRASHEN S.D. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon Press, Oxford, New-York.

KRASHEN S.D. (1982), *Principales and practice in second language acquisition*, Pergamon Press, Oxford, New-York.

KRISTEVA J. (1981), *Le langage, cet inconnu. Une initiation à la linguistique*, Seuil, Paris.

LARIVIERE, L. (1996), « Comment formuler une définition terminologique », *Méta, Journal des traducteurs*, vol. 41, n° 3, pp. 405-418.

LAUZON F. (2000), « Comment aider les élèves à intégrer et à transférer leurs apprentissages ? Proposition d'un itinéraire en cinq actions-réflexions », in *Pédagogie collégiale*, v. 14, n° 2, pp. 34-40.

LE NY J.-F. (2002), « Représentation », *Dictionnaire des sciences cognitives,* sous la direction de Guy Tiberghien, Armand-Colin.

LECLERCQ D. (2005), *Edumétrie et docimologie pour praticiens chercheurs. Editions de l'Université de Liège –Chapitre 4 : Une Taxonomie des Objectifs Instrumentée au Service de l'Evaluation (TOISE)*. https://www.yumpu.com/fr/document/view/6097250/edumetrie-et-docimologie-toise-labset

LEEMAN D. (2002), « La construction du sens par la grammaire », in *description grammaticale et enseignement de la grammaire en français langue étrangère*, Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage (l'ILSL) n° 13, Presse Centrales de Lausanne, pp. 17-36.

LERAT P. (1995), *Les langues spécialisées,* PUF, France.

LYONS J. (1970), *Linguistique générale : introduction à la linguistique théorique*, Larousse, Paris.

MAHRAZI M. (2013), *Lexique de didactique et des sciences du langage, français-amazigh/amazigh-français*, HCA, Algérie.

MAINGUENEAU D. (1996), *Aborder la linguistique,* Seuil, Paris.

MAMMERI M. (1990[1976]), *Tajerrumt n tmaziɣt (Tantala taqbaylit), Grammaire berbère (Kabyle),* Bouchene, Alger

MANSOURI H.-A. (2011), « A propos des textes de lecture dans les manuels scolaires amazighs du cycle moyen. Entre la recherche de la structure et valorisation de la lecture amazighe » en *Standardisation du berbère à la lumière des évolutions récentes en Europe et dans le Nord de l'Afrique. Revue des études berbères,* vol. 5-2010, actes du colloque organisé à l'Inalco (Paris), Nait-Zerrad K. (éd.), p. 157-173.

MARCHELLO-NIZIA C. (1995), *L'évolution du français,* Armand Colin, France.

MARTIN R. (1990), « La définition naturelle », *La définition* [Dir. CHAURAND J. et MAZIERE F.], Larousse, Paris, pp. 86-95.

MARTIN R. (2002), *Comprendre la linguistique*, PUF, Paris.

MEILLET, A. (1965). *Linguistique historique et linguistique générale,* Paris : Champion.

MEKSEM Z. (2007), *Pour une sociodidactique de la langue amazoghe : approche textuelle*, Thèse de doctorat, université Stendhal, Grenoble III (LIDILEM), sous la direction du Professeur RISPAIL Marielle.

MEN, (2004-2005), *Adlis-iw n tamaziɣt*, ONPS, Algérie. (Manuel de tamazight, première année moyenne).

MEN, (2005), *Adlis n tamaziɣt*, ONPS, Algérie. (Manuel de tamazight, quatrième année primaire).

MEN, (2006-2007), *Adlis-iw n tamaziɣt*, ONPS, Algérie. (Manuel de tamazight, quatrième année moyenne).

MEN, (2007-2008), *Tamaziɣt seg yiles ɣer tira*, ONPS, Algérie. (Manuel de tamazight, deuxième année secondaire).

MEN, (2007-2008), *Tamaziɣt seg yiles ɣer tira*, ONPS, Algérie. (Manuel de tamazight, première année secondaire).

MEN, (2012-2013), *Adlis n tamaziɣt*, ONPS, Algérie. (Manuel de tamazight, deuxième année moyenne).

MEN, (2013-2014), *Adlis n tamaziɣt*, ONPS, Algérie. (Manuel de tamazight, cinquième année primaire).

MEN, (2014-2015), *Adlis n tamaziɣt*, ONPS, Algérie. (Manuel de tamazight, troisième année moyenne).

MEZIANI Y. (2011-2012), *Étude descriptive de la définition terminographique en tamazight*, Mémoire de magistère, université de Bejaïa, sous la direction du Professer BOUAMARA Kamal.

MEZIANI Y. (2020), « Les définitions des concepts de la grammaire dans les manuels scolaires : étude de la forme », *Iles d Imesli,* vol. 12, n° 01, pp. 65-81.

MOUNIN G. (1967), *Histoire de la linguistique, des origines au XXe siècle,* PUF, France.

NAIT-ZERRAD K. (1995), *Tajeṛṛumt n tmaziɣt tamirant (taqbaylit) I-talɣiwin (Grammaire du berbère contemporain (kabyle) I-Morphologie,* ENAG, Alger.

NAIT-ZERRAD K. (1996), *Tajeṛṛumt n tmaziɣt tamirant (taqbaylit) II-taseddast (Grammaire du berbère contemporain (kabyle) II-Syntaxe,* ENAG, Alger.

OUELLET J., (2005), « Les fondement de la sémantique conceptuelle et l'analyse des parties du discours », *Langues et linguistique*, n° 31, pp. 145-187.

OUVRIER-BUFFET C. (2003), *Construction de définitions/construction de concept : vers une situation fondamentale pour la construction de définitions en mathématiques,* Université Joseph-Fourier – Grenoble I, France. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00005515

PELLETIER I (2008), *Les connaissances grammaticales liées au métalangage chez les étudiantes et étudiants en formation des maîtres,* Mémoire de recherche présenté comme exigence de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski.

PETIOT G. (2000), *Grammaire et linguistique,* Armand Colin, Paris.

PICOCHE, J. (1992), *Précis de lexicologie française, l'étude et l'enseignement du vocabulaire*, Nathan, France.

PINTO A.-M. et EL EUCH S. (2015), *La conscience métalinguistique : Théorie, développement et instruments de mesure*, Presse de L'université Laval, Suisse.

PY B. (1986), « Didactique et modèles linguistiques », *ÉLA : Etude de linguistique appliquée,* n° 72, pp.7-13.

RAYNAL F. et RIEUNIER A. (1997), *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*, ESF, Paris.

REUTER Y. et al. (2011), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, El Midad, Algérie.

REY A. (1992), *La terminologie : noms et notions,* PUF, France. (2e édition).

REY-DEBOVE J. (1971), *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, Mouton, Paris.

REY-DEBOVE J. (1978), *Le métalangage, étude linguistique du discours sur le langage,* Les dictionnaires ROBERT, Montréal, Canada.

REY-DEBOVE J. (1993), « Le contournement du métalangage dans les dictionnaires pour enfants » in *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n° 08. Pour une didactique des activités lexicales à l'école*, pp. 79-91. https://www.persee.fr/docAsPDF/reper_1157-1330_1993_num_8_1_2094.pdf

REY-DEBOVE J. (1998), *La linguistique du signe, une approche sémiotique du langage*, Armand Colin, Paris.

RIEGEL et al. (1994), *Grammaire méthodique du français,* PUF, Paris.

RIEGEL M. (1990), « La définition, acte du langage ordinaire : De la forme aux interprétations », *La définition*, Centre d'études du lexique-Librairie Larousse, Paris, pp. 97-110.

RIVENC P. (1982), « Et la grammaire dans tout cela ? », *Revue de phonétique appliquée*, n° 61, 62, 63.

ROPÉ F. (1990), *Enseigner le français : didactique de la langue maternelle*, Éditions Universitaires, Belgique.

ROULET E. (1972), *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Nathan, Paris.

SABRI M. (2012), « Enseignement de la langue tamazight : entre insuffisance du présent et exigences du futur », *Timsal n Tamazight*, v. 4, n°1, pp. 03-07.

SABRI M. et BOUKHERROUF R. (2018), « L'enseignement de la langue amazighe en Algérie. Quelle formation pour quelle variété ? », *Timsal n tamazight,* n°09, Revue du CNPLET, Algérie, pp. 197-214.

SABRI M. et Ibri S. (2012), « De la néologie dans les manuels de tamazight : Nécessité d'un dictionnaire », *Timsal n Tamazight*, v. 4, n°1, pp. 26-49.

SABRI M. et IBRI S. (2013), « La néologie dans les manuels de tamazight du moyen et du secondaire : tentative d'aménagement ou de purification ? », *Timsal n Tamazight,* v. 5, n°1, pp. 45-59.

SADIQI F. (1997), *Grammaire du berbère*, L'Harmattan, Paris.

SALHI M.-A. (2006), *Agraw amecṭuḥ n wawalen n tsekla*, HCA/ANEP, Alger.

SALHI M.-A. (2012), *Asegzawal ameẓẓyan n tsekla*, L'odysée, Tizi-Ouzou.

SALHI M.-A. et Pognan P. (2017), « Traitement automatique de manuels scolaires en vue d'applications dictionnairiques », *Iles d Imesli,* n° 9, pp. 203-211.

SAUSSURE F. (2004), *Cours de linguistique générale,* ENAG, Alger.

SCHNEWLEY B. (1990), « Diversifier l'enseignement du français écrit », in *Actes du IVe colloque international de la didactique du français langue maternelle*, Paris, Delachaux et Niestlé.

SEGUIN R., (1989), *L'élaboration des manuels scolaire : guide méthodologique,* Unesco.

SEPPÄLÄ S. (2004), *Composition et formalisation conceptuelle de la définition terminographique*, Mémoire présenté à l'école de traduction et d'interprétation pour l'obtention du DEA en traitement informatique multilingue, Université de Genève, Genève.

SEPPÄLÄ S. (2005), *Structure des définitions terminographiques : une étude préliminaire*, Conférence TIA-2005, Rouen, 4 et 5 avril 2005, disponible sur http://www.unige.ch/eti/personnel/Seppala.htm

SEPPÄLÄ S. (2007), « La définition en terminologie : typologies et critères définitoires » *in Terminologies et Ontologies : Théories et applications.* Actes de la première conférence TOTh, Annecy, 1er juin 2007, pp.23-43. file:///C:/Users/Moi/Downloads/seppala_TOTh2007_final_web_2.pdf

SGHIR M. (2014), *Essai de confection d'un dictionnaire monolingue amazighe : méthodologie et application. Parler de la vallée du Dadès (Sud-Est du Maroc),* Thèse de Doctorat, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Saïs-Fès, Maroc.

SGHIR M. (2017), « La définition lexicographique en amazigh : carence de métalangage et excès de néologisme », *Revue Iles d Imesli,* volume 9, N°01, pp. 83-92. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/45007

SIBLOT P. et al. (2001), *Termes et concepts pour l'analyse du discours, une approche praxématiqu*e, Champion.

SIMARD C. (1999), « Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue », *Québec-français* (hors série), pp. 6-9.

SIOUFFI G. et RAEMDONCK V. (1999), *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Bréal, Paris.

SWIGGERS P. (2010), « Le métalangage de la linguistique : réflexion à propos de la terminologie et de la terminographie linguistique », in Revista do GEL, Sao Paulo, v. 7, n° 2, pp. 09-29.

TEHRANI F. (2010), « Le rôle et la place du métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère », *Revue des études de la langue française*, Première année, n° 2, Printemps-Eté 2010.

TESNIERE L. (1959), *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Editions Klinksieck.

TIDJET M. (2013), *La patronymie dans les Dairas de Timezrit, Sidi Aich et Chemini, étude morphologique et sémantique*, Thèse de doctorat, université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou, sous la direction du Professeur CHERIGUENE Foudil.

TIGZIRI N. et NABTI A. (2000), *Etude sur l'enseignement de la langue amazighe, Bilan et perspectives*, Etude réalisée pour le HCA, Alger.

TOURATIER Ch. (2010), *La sémantique*, Armand Colin, Paris. (2e édition).

TREVISE A. (2009), « Miser sur l'inévitable activité métalinguistique des apprenants dans l'enseignement des langues », in https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00434335

VENDRYES, J. (1968). *Le langage, Introduction linguistique à l'histoire,* Paris : Albin Michel.

VENTURE DE PARADIS J.-M. (1844), *Grammaire et dictionnaire abrégés de la langue berbère*, Impr. royale, Paris.

VEZINA R. (2009), *La rédaction de définitions terminologiques*, Office québécois de la langue française, Québec.

ANNEXES

Annexe I
Les tableaux des concepts

Tableua I : Les concepts du cycle primaire

	Tirawalt (page)	**Tajerrumt (page)**	**Taseftit (page)**
4AP	Tiɣra « a », « e » (1) Tiɣra « i » d « u » (3)	Awal (2) Isem (5) Isem anamay d yisem amaẓlay (7) Arbib (9) Tawsit n yisem (11) Amḍan n yisem (13) Addad n yisem (15) Tinzaɣ (17)	Imqimen ilelliyen (4) Amyag (6) Afeggag d umatar udmawan (8) Amyag n tɣara (10) Izri (12) Urmir s *ad* (14) Urmir ussid (16) Anaḍ (18)
5AP	Tira n teɣri tilemt (1) Tussda n « w » (4) Tussda (7) Imesla [gw], … (10) Tamsertit d+t (13) Ad+amatar udmawan (16) Tamsertit gar « n » d « w » (19) Tamsertit tanzeɣt « n »+ « y » (22)	Tawsit n yisem (2) Amḍan n yisem (5) Addad n yisem (8) Arbib (11) Amernu (14) Amqim awsil n yisem (17) Amqim awsil n umyag (20) Tinzaɣ (23)	Talɣa taḥerfit n umyag (3) Afeggag n umyag d umatar udmawan (6) Talɣa n yizri (9) Amyag n tɣara (12) Urmir s *ad* (15) Urmir ussid (18) Izri anibaw (21) Urmir anibaw (24)

Tableau II : Les concepts du cycle moyen

	Tajerrumt (page)	**Taseftit (page)**	**Tirawalt (page)**
1AM	Isem : asbadu n wanawen (1) Tawsit n yisem (4) Amḍan n yisem (7) Addad n yisem (10) Arbib (13) Tinzaɣ (16) Amernu (19) Amqim awsil n yisem (22)	Amyag (2) Afeggag n umyag akked umatar udmawan (5) Imqimen ilelliyen (8) Izri (11) Amyag n tɣara (14) Urmir s « ad » (17) Urmir ussid (20) Anaḍ (23)	Asemgired gar « e » d « a » deg tira (3) Tamsertit : ww----bbw/ggw (6) Tanɣit n tussda (9) Tamsertit gar « d » n tilawt akked « t » n wunti (12) Tizelɣiwin n tnila : d, n (15) Tamsertit n+u(w), n+y (18) Tamsertit : n+m, n+b, n+t (21) Tamsertit : « ad » n wurmir d umatar udmawan (24)
2AM	Isem : addad (1) Imerna (4) Asemmad usrid (7) Asemmad arusrid (10) Isemmaden s tenzeɣt (13) Imeskaren (16) Asemmad n umeggay (19) Asemmad n yisem (22)	Amyag : talɣa taḥerfit (2) Izri (5) Izri ibaw (8) Urmir aḥerfi (11) Amyag n tɣara (14) Urmir ussid (17) Urmir ibaw (20) Anaḍ (23)	Imesli [tt] akked tira-ines (3) Imesli [ṛ] akked [ṣ] (6) Aɣelluy n teɣra (9) Ajerrid n tuqqna d umqim awsil n umyag (12) Ajerrid n tuqqna : amqim awsil n yisem/ amqim awsil n tenzeɣt (15) Adeg n « e » deg wawal (18) Tazelɣa n tnila « d » (21) Tamsertit : tanzeɣt « n »+isem (24)
3AM	Talɣa d twuri n waddad n yisem (1) Imattaren (4) Arbib (7) Tibawt (10) Isemmaden deg tefyirt taḥerfit (asmekti) (13) Anamal n usentel (16) Asemmad agensay (19) Tafyirt tumyigt d tefyirt tarumyigt (22)	Timeẓra n umyag (2) Amyag : ifeggagen n tmeẓra (5) Amaɣun n yizri (8) Amaɣun n wurmir aḥerfi (11) Amaɣun n wurmir ussid (14) Amaɣun n yizri ibaway (17) Amaɣun n wurmir ussid ibaway (20)	Tizelɣiwin n tnila (3) Asigez (6) Tamsertit i+i/y (9) Tamsertit ḍ+t, d+t (12) Tamsertit : tazelɣa n tnila « d » d umatar « t » (15) Tamsertit : ad+ « d » n tnila (18) Tamsertit : « d » n tnila+amqim awsil n umyag (21) Tamsertit ad+amqim awsil n umyag (23)
4AM	Addad n yisem : talɣa d twuri (1) Imattaren (4) Isem anamal n usentel (7) Tibawt (10) Tafyirt tumyigt (13) Asemgired gar tɣuni d usagel (16) Tisɣunin n usagel (19) Tisɣunin n tɣuni (22)	Talɣa tasuddimt n umyag : aswaɣ (2) Talɣa n umyag : attwaɣ (5) Talɣa tasuddimt n umyag : amyaɣ (8) Talɣa tasuddimt tuddist n umyag (11) Azalen n wurmir s « ad » (14) Izri yezwaren (17) Imal yezwaren (20)	Tamsertit d+t (3) Tamsertit ad d-t (6) Tamsertit : tanzeɣt « n » +isem (9) Tamsertit : deg, ɣer, seg, …+isem (12) Tizdit gar yisem d yiwsilen-is (15) Tizdit gar umyag d yiwsilen-is d tzelɣiwin n tnila (18) Tizdit gar tenzeɣt d umqim awsil (21) Tizdit (23)

Tableau III : Les concepts du cycle secondaire

	Tirawalt (page)	**Tajerrmt n tefyirt (page)**	**Taseftit (page)**	**Tajerrumt n uḍris (page)**
1AS	Tafyirt (1) Asigez (4) Tizdit (6) Tamsertit d-t (9) Amaruz s « u » d « w » (11) Amaruz s « y » (14) Imesli ussid (16) Imesli ussid (19)	Isegren n tefyirt (2) Isemmaden n yisem (7) Tafyirt tasemmadt tusridt (12) Amsentel aemmad n tefyirt (akud) (17)	Tibawt/tilawt (3) Asswaɣ (8) Urmir ussid (13) Imyagen s talɣa am afeg (18)	Asemres n yixulaf : amatar udmawan+amqim awsil (5) Asentel d yisali (10) Uddim n usentel amatu (15)

Annexe II : Le corpus

Les définitions-explication avec traduction en français

Corpus de la quatrième année primaire

1/4AP : Tiɣra : « a », « e » : page 10

Tiɣra : deg tmaziɣt, llant 4 n teɣra. Isekkilen « a », « e » qqaren-asen : tiɣra

Les voyelles « a », « e »

Voyelles : dans la langue amazighe, il y a 4 voyelles. Les lettres « a », « e » on les appelle : voyelles.

2/4AP : Awal : page 11

Awal : mi ttmeslayen medden neɣ mi ttarun, semrasen awalen. Awal, d tagrumma n yimesla yesɛan anamek. Md. Nekk, ussan, Furulu…d awalen.

Le mot

Mot : quand les gens parlent ou quand ils écrivent, ils utilisent les mots. Le mot, c'est un ensemble de sons qui ont un sens. Ex. *Nekk* (je/moi), *ussan* (jours), *Furulu* (Fouroulou)… sont des mots.

3/4AP : Tiɣra : « i » d « u » : page 13

Tiɣra : deg tmaziɣt, llant 4 n teɣra. Isekkilen « i », « u » qqaren-asen : tiɣra

Les voyelles : « i » et « u »

Voyelles : dans la langue amazighe, il y a 4 voyelles. Les lettres « i », « u » on les appelle : voyelles.

4/4AP : Imqimen ilelliyen : page 14

Amqim ilelli, d awal. Semrasen-t medden akken ur d-ttalsen ara i wawal ay smersen yakan. Mi ara yili umqim, iman-is, qqaren-as : amqim ilelli.

- Kečč, nekk, nutni, kunemti…, d imqimen ilelliyen.

Les pronoms isolés (indépendants/autonomes)

Le pronom isolé est un mot. On l'utilise pour ne pas répéter le mot qu'on a déjà employé. Quand le pronom est seul, on l'appelle : *amqim ilelli* (« pronom isolé »).

- *kečč* (tu/toi), *nekk* (je/moi), *nutni* (ils/eux), *kunemti* (vous)…, sont des pronoms isolés.

5/4AP : Isem : page 20

Isem, d awal. Yemmal amdan (md. argaz) neɣ aɣersiw (md. amcic) neɣ taɣawsa (md. adlis).

Le nom

Le nom, est un mot. Il désigne l'être humain (ex. homme) ou l'animal (ex. chat) ou une chose (ex. livre).

6/4AP : Amyag : page 22

Amyag, d awal. Yemmal-d taɣara (amek imugg kra) neɣ tigawt (ayen yexdem walbeɛḍ). Amyag, ifetti almend n wudmawen (tettbeddil talɣa-s yal mi ara ibeddel win ixedmen tigawt : lsiɣ, telsiḍ, yelsa…)

Le verbe

Le verbe, est un mot. Il désigne l'état (commet quelque chose est faite) ou une action (ce que quelqu'un a fait). Le verbe, se conjugue selon les personne (sa forme change en fonction de celui qui fait l'action : *lsiɣ, telsiḍ, yelsa*…)

7/4AP : Isem anamay d yisem amaẓlay : page 30

Isem, d awal. Yezmer ad yili d anamay, (md. aɣrum, tameṭṭut, amagraman) neɣ d amaẓlay (md. Yuba, Bgayet, Lezzayer, Tiṭanik). Isem amaẓlay, d isem n umdan neɣ n wadeg, yezga ibeddu s usekkil ameqqran.

Le nom commun et le nom propre

Le nom, est un mot. Il peut être commun, (ex. aɣrum (pain/galette), tameṭṭut (femme), amagraman (l'aunée) ou propre (ex. Yuba, Bgayet, Lezzayet, Tiṭanik). Le nom propre, c'est le nom d'un être humain ou d'un lieu, il commence toujours par une lettre majuscule.

8/4AP : Afeggag d umatar udmawan : page 33

Amyag, d awal. Yemmal tigawt neɣ taɣara.

- Mi yefti umyag, ttilin deg-s sin n yimuren : afeggag d umatar.
- Ayen i d-yemmalen win ixedmen tigawt : d ayen iwumi qqaren amatar udmawan.
- Ayen id-yeqqimen, mi nekkes amatar, qqaren-as afeggag

Md : - uliɣ « ɣ » d amatar udmawan ; uli : d afeggag

-Tuliḍ « t…ḍ » d amatar udmawan ; uli d afeggag
- Yuli « y »…d amatar udmawan.

Le radical et l'indice de personne

Le verbe, est un mot. Il désigne une action ou un état.

- quand le verbe est conjugué, il est composé de deux éléments : le radical et l'indice

- ce qui désigne celui qui a fait l'action : c'est ce qu'on appelle l'indice de personne

- ce qui reste, quand on a enlevé l'indice, s'appelle radical

Ex. - *uliɣ* « ɣ » est l'indice de personne, *uli* : est le radical

- *tuliḍ* « t…ḍ » est l'indice de personne, *uli* : est le radical

- *yuli* « y » est l'indice de personne, *uli* : est le radical

9/4AP : Arbib : page 39

Arbib, d awal. Yemmal amek imugg kra, ama d amdan, ama d aɣersiw, ama d taɣawsa. Md : aberkan, awezzlan, uḥdiq, atg.

L'adjectif

L'adjectif, est un mot. Il nous dit comment une chose est faite, soit un être humain, soit un animal, soit une chose. Ex. *aberkan* (noir), *awezzlan* (court), *uḥdiq* (sage), etc.

10/4AP : Amyag n tɣara : page 42

Deg tmaziɣt, llan yimyagen n tigawt (md : yufa, yeččа, iwala…) llan daɣen yimyagen n tɣara. Amyag n tɣara yemmal-d amek imugg kra (lqay, ɣezzif, meẓẓi, wezzil, werraɣ, …)

Le verbe d'état

En tamazight, il y a les verbes d'action (ex. *yufa* (trouver), *yeččа* (manger), *iwala* (voir)…) il y a aussi les verbes d'état. Le verbe d'état il nous dit comment une chose est faite (*lqay* (« profond »), *ɣezzif* (« long »), *meẓẓi* (petit), *wezzil* (cout), *werraɣ* (jaune), …)

11/4AP : Tawsit n yisem : page 49

Isem, deg tmaziɣt, ɣur-s snat n tewsatin :

- Isem amalay (md : aqcic, awtul, axxam).
- Isem unti (md : taqcict, tawtult, taxxamt).

Le genre du nom

Le nom, en tamazight, a deux genres :

- le nom masculin (ex. *aqcic* (enfant), *awtul* (lapin), *axxam* (maison)

- le nom féminin (ex. *taqcict* (fille), *tawtult* (lapine), *taxxamt* (chambre)

12/4AP : Izri : page 52

Mi ara bɣun medden ad d-meslayen ɣef wayen yezrin, seftayen amyag deg yizri.

Le prétérit

Quand les gens veulent parler de ce qui est passé, ils conjuguent le verbe au prétérit.

13/4AP : Amḍan n yisem : **page 58**

Isem, d awal. Yemmal-d amdan neɣ taɣawsa neɣ aɣersiw. Isem, ɣur-s sin n yimḍanen :

Asuf, (mi ara yili yiwen kan). md. argaz.
Asget (mi ara ilin aṭas : seg sin d asawen). md. irgazen

Le nombre du nom

Le nom, est un mot. Il désigne l'être humain ou une chose ou un animal. Le nom, a deux nombres :

- le singulier, (quand il y a un élément seulement) ex. *argaz* (homme).

- le pluriel (quant il y a plusieurs éléments : deux et plus) ex. *irgazen* (hommes)

14/4AP : Urmir s « ad » : page 61

Urmir aḥerfi s « ad », yemmal tigawt ur teḍri neɣ ahat ad teḍru. Md. Ad leɛben, ad qqimen.

L'aoriste avec « ad »

L'aoriste simple avec « ad », désigne une action qui n'est pas encor réalisée ou qui va peut-être se réaliser. Ex. *ad leɛben* (ils vont jouer), *ad qqimen* (ils vont rester/s'assoir).

15/4AP : Addad n yisem : page 68

Isem, ɣur-s sin n waddaden :

1- addad ilelli : arrac – aqcic – taneggarut

2- addad amaruz : warrac – uqcic – tneggarut

3- kra n yismawen ur ttbeddilen ara addad. D amedya : seksu, lewḥuc, tala, tuɣmas…

L'état du nom

Le nom a deux états :

- l'état libre : *arrac* (enfants) – *aqcic* (enfant) – *taneggarut* (dernière)

- l'état d'annexion : *warrac* (enfants) – *uqcic* (enfant) – *tneggarut* (dernière)

- quelques noms ne changent pas d'états. Par exemple : seksu (couscous), lewḥuc (animaux), tala (fontaine), tuɣmas (dents), …

16/4AP : Urmir ussid : page 71

Urmir ussid, yemmal tigawt ɣezzifen, tigawt i d-yettuɣalen, tigawt n tannumi. D amedya : - yettnadi, yettnadi, armi yufa ajgagal n waḍil. – yettarew-d yimi-s aman.

L'aoriste intensif

L'aoriste intensif, désigne une action longue, une action qui se répète, une action habituelle. Par exemple : *yettnadi, yettnadi, armi yufa ajgagal n waḍil. – yettarew-d yimi-s aman*.

17/4AP : Tinzaɣ : page 77

Tanzeɣt, d awal. Talɣa-s ur tettbeddil ara. Tinzaɣ tteqqnent gar sin n wawalen, ama d isem ɣer yisem (afurk n useklu), ama d isem ɣer umyag (yettidir deg teẓgi). Ad d-nebder kra seg tenzaɣ : deg, seg, ɣef, ɣer, n, fell, ddaw, nnig, s, i, …

Les prépositions

La préposition est un mot. Sa forme ne change pas. Les prépositions relient entre deux mots, soit un nom à un nom *afurk n useklu* (branche d'arbre), soit un nom à un verbe *yettidir deg teẓgi* (il vie dans la jungle). On cite quelque préposition : *deg, seg, ɣef, n, fell, ddaw, nnig, s, i,* ...

18/4AP : Anaḍ : **page 80**

Talɣa n umyag ay sexdamen medden akken ad snedhen albeɛḍ, qqaren-as anaḍ. Asefti n umyag deg wanaḍ, yesɛa rebɛa n wudmawen kan : kečč, kemm, kunwi, kunemti. D udmawen-a kan ay tzemreḍ ad tesnedheḍ.

L'impératif

La forme du verbe que les gens utilisent pour donner l'ordre à quelqu'un, s'appelle l'impératif. La conjugaison du verbe à l'impératif, a quatre personnes seulement : *kečč* (tu : pour le masculin), *kemm* (tu : pour le féminin), *kunwi* (vous : pour le masculin), *kunemti* (vous : pour le féminin). C'est seulement à ces personnes que tu peux donner un ordre.

Corpus de la cinquième année primaire

1/5AP : Tira n teɣri tilemt « e » : page 08

Deg tmaziɣt, ulac awal i yettfakkan s « e ». ttarun medden « e » deg tazwara n yimyagen ur nesɛi ara tiɣri : *ečč, eğğ, ekk, err* (maca : *ččiɣ, ğğan, ččant,* kkan)

Els, ens, enɣ, ers, eḍs.(maca : *lsiɣ, nsiɣ, ḍsiɣ, rseɣ, nɣiɣ).*

Ttarran daɣen « e » mi ara ilint ugar n 2 n tergalin akken ad yishil ususru.

Md : *krez*, xdem, aferṭeṭṭu, azrem.

La notation de la voyelle vide « e »

Dans la langue amazighe, il n'y a pas de mot qui se termine par « e ». les gens écrivent « e » en début de verbes qui n'ont pas de voyelles : ***ečč*** (manger), ***eğğ*** (laisser), ***ekk*** (passer « par »), ***err*** (rendre/vomir) (mais : ***ččiɣ*** (manger), ***nsiɣ*** (dormier/passer la nuit), ***ḍsiɣ*** (rire), ***rseɣ*** (descendre), ***nɣiɣ*** (tuer)).

On met aussi « e » quand on a 2 consonnes, c'est pour faciliter l'articulation.

Ex. *krez* (labourer), *xdem* (travailler), *aferṭeṭṭu* (papillon), *azrem* (serpent).

2/5AP : Tawsit n yisem : page 09

Isem, d awal. Yemmal taɣawsa neɣ amdan neɣ aɣersiw neɣ imɣi. Ɣur-s snat n tewsatin :

- **Amalay :** amɣar, aqabac, amcic, afeqqus.
- **Unti :** tamɣart, taqabact, tamcict, tafeqqust.

Yettuɣal yisem amalay d unti s tmerna n **« t »** deg tazwara akked taggara n wawal.

Amɣar ⟶ tamɣart, ilef ⟶ tileft, aqerruy ⟶ taqerruyt

Kra n yismawen, sɛan kan yiwet n tewsit : aɣrum, tiziri, tudert, Ibir, iṭij, …

Le genre du nom

Le nom, est un mot. Il désigne la chose ou l'être humain ou l'animal ou la plante. Il a deux genres :

- Le masculin : ***amɣar*** (vieux/vieil), *aqabac* (pioche), *amcic* (chat), *afeqqus* (melon).
- Le feminin : ***tamɣart*** (vieille), *taqabact* (petite pioche. Binette), *tamcict* (chate), *tafeqqust* (melon « une pièce »).

Le nom masculin se transforme en féminin par l'ajout de « t » au début et à la fin du mot.

Amɣar/tamɣart (vieux/vieille), *ilef/ tileft* (sanglier, porc /laie, truie), *aqerruy/ taqerruyt* (tête)

Quelques noms, ont un seul genre seulement : ***aɣrum*** (galette/pain), *tiziri* (claire de lune), *tudert* (vie), *Ibir* (puit), *iṭij* (soleil), …

3/5AP : Talɣa taḥerfit n umyag : page 11

Amyag, d awal. Yemmal tigawt (xdem, ečč, krez…) neɣ taɣara (imlul, izyin…)

Nbedder-d amyag s talɣa taḥerfit : d talɣa n umyag uqbel ad yefti. Md. Aru, ffeɣ, kker…

La forme simple du verbe

Le verbe, est un mot. Il désigne l'action (*xdem* (travailler), *ečč* (manger), *krez* (labourer) ou la qualité (*imlul* (être blanc), *izwiɣ* (être rouge)…

On cite le verbe dans la forme simple : c'est la forme du verbe avant la conjugaison. Ex. *aru* (écrire), *ffeɣ* (sortir), *kker* (se mettre debout/se lever)…

4/5AP : Tussda n « w » : page 16

Deg kra n wawalen, mi ara tessed tergalt « w », tettuɣal d [gg] neɣ d [ggw] neɣ d [bbw] deg lmenṭeq. D acu kan deg tira ilaq ad aruɣ « ww ».

Ɣas nniɣ-d [**ireggwel / ireggel]**, ad aruɣ : **irewwel.** D amyag : **rwel**

Ɣas nniɣ-d [**icebbwel],** ad aruɣ : **icewwel**. Isem : **ccwal.**

La tension de « w »

Dans quelques mots, quand la consonne « w » est tendue, elle devient [gg] ou [ggw] ou [bbw] dans la prononciation. Cependant on doit écrire « ww ».

Même si je dis/j'articule [*ireggwel*/*ireggel*], j'écris : *irewwel*. C'est le verbe : *rwel*

Même si je dis/j'articule [*icebbwel*], j'écris : *icewwel.* Le nom : *ccwal.*

5/5AP : Amḍan n yisem : page 17

Isem, deg tmaziɣt yesɛa sin yimḍanen : asuf (axxam), asget (ixxamen). Yettaleɣ usget :

S ubeddel n teɣri tamezwarut d tmerna n tehrayt (irgazen)

S ubeddel n teɣri tamezwarut d temlellit n teɣra (isura)

Tamawin :

- Kra n yismawen yemxalaf uẓar s way-s yuleɣ wasuf ɣef win s way-s yuleɣ usget (*tameṭṭut / tilawin) ;*
- Kra n yismawen sɛan yiwen n umḍan kan, d asuf kan (*udi*) neɣ d asget kan (*aman*)

Le nombre du nom

Le nom, en tamazight a deux nombres : le singulier (*axxam* (maison)), le pluriel (*ixxamen* (maisons)). Le pluriel se forme :

Par le changement de la première voyelle et l'ajout de la désinence (*irgazen* (hommes))

Par le changement de la première voyelle et l'alternance des voyelles (*isura* (fimls))

Remarques :

- Dans quelques noms, la racine du singulier et celle du pluriel sont différentes (*tameṭṭut* (femme)/*tilawin* (femmes))
- Quelques noms ont un seul nombre seulement, singulier seulement (*udi* (beure), ou pluriel seulement (*aman* (eau/eaux))

6/5AP : Afeggag n umyag d umatar udmawan : page 19

Talɣa n umyag uqbel ad yefti qqaren-as talɣa taḥerfit : ẓer, wali, ini, sel,…

Mi yefti umyag ttilin deg-s sin yimuren :

Amezwaru d amatar udmawan, yemmal-d amigaw meḥsub win ixedmen neɣ win iɣef teḍra tigawt.

Ma tekkseḍ amatar, ad d-yeqqim ufeggag n umyag.

Amedya : *yunag,* yella deg-s : y = amatar udmawan n « netta ».

Unag = afeggag n umyag, yefti ɣer yizri

Le radical du verbe et l'indice de personne

La forme du verbe avant la conjugaison s'appelle la forme simple : ***ẓer*** (regarder/voir/savoir), *wali* (regarder/voir/apercevoir), *ini* (dire/parler), *sel* (écouter/ entendre),…

Quand le verbe est conjugué, il a deux parties :

La première c'est l'indice de personne, il désigne le sujet c'est-à-dire celui qui fait ou subit l'action.

Quand on met de côté l'indice, il reste le radical du verbe.

Exemple : *yunag* (voyager), on a *y* c'est l'indice de personne de « *netta* » (il/lui).

Unag : radical du verbe, conjugué au prétérit.

7/5AP : Tussda : page 24

Imesli ussid, ttarun-t s sin n yisekkilen. Md : ye**kk**er, afe**ll**aḥ

Deg kra n temnaḍin, mi ara yessed usekkil **« s »** deg kra n yimyagen deg wurmi ussid, iteffeɣ-d imesli **« tt »** deg ususru, maca deg tira, tuwi-d ad naru **« ss »**

Fsi …….. [fetti] maca ad naru : fe**ss**i

Fser …… [fetter] maca ad naru : fe**ss**er

ḥseb ……. [ḥetteb] maca ad naru : ḥe**ss**eb

La tension

Le son tendu, on le note avec deux lettres. Ex. *ye**kk**er* (se mettre debout), *afe**ll**aḥ* (fellah/paysan)

Dans quelques régions, quand la lettre « **s** » est tendue dans quelques verbes de l'aoriste intensif, on aura le son « **tt** » dans la prononciation, mais on doit noter « **ss** »

Fsi …… [*fetti*] mais on note : *fe**ss**i* (fondre/démonter)

Fser …… [*fetter*] mais on note : *fe**ss**er* (étendre)

Hseb …… [*ḥetteb*] mais on note : *ḥe**ss**eb* (calculer)

8/5AP : Addad n yisem : page 25

Isem, ila sin n waddaden : **ilelli** (**a**fellaḥ) d **umaruz** (**u**fellaḥ).

- Yettaleɣ umaruz s ubeddel n teɣri tamezwarut. Md : **a**fellaḥ ……. **u**fellaḥ, t**a**ylewt…..t**e**ylewt) neɣ s uɣelluy-is : t**a**murt…….tmurt.
- Yettaleɣ daɣen s tmerna n « **w »** neɣ « **y** » Md : ass …… **w**ass, izem……**y**izem).
- Maca llant kra n tsuraf Md : tala, tizi, fad, lexla…)

L'état du nom

Le nom, a deux états : libre (*afellaḥ*) et d'annexion (*ufellaḥ*) (fellah/paysan)

- L'état d'annexion se forme par le changement de la première voyelle. Ex : *afellaḥ* …… *ufellaḥ* fellah/paysan), *taywalt* …… *teywalt* (communication), ou par sa chute : *tamurt* …… *tmurt* (terre/pays).
- Il se forme aussi par l'ajout de « w » ou « y » Ex : *ass* …… *wass* (jour), *izem* …… *yizem* (lion).
- Mais il existe quelques exceptions Ex. *tala* (fontaine), *tizi* (colline), *fad* (soif), *lexla* (campagne/champs)…)

9/5AP : Talɣa n yizri : page 27

Izri, d talɣa n umyag yeftin. Tigawt-is, tezri, temmed neɣ tfukk.

Md : **Yeṭṭef**-d ugellid agḍiḍ, **yefka**-t i umcic **yečča**-t.

La forme du prétérit

Le **prétérit**, c'est la forme du verbe conjugué. Son action, est achevée, accomplie ou terminée. Ex : *Yeṭṭef-d ugellid agḍiḍ, yefka-t i umcic yečča-t*. (le roi à attrapé/chassé un oiseau, il l'a donné au chat il l'a mangé).

10/5AP : Imesla [gw], [kw], [qw], [ɣw], [xw] : page 34

Imesla [gw], [kw], [qw], [ɣw], [xw], deg kra n temnaḍin n tmurt n Leqbayel, mačči akken i ten-neṭṭqen i ten-ttarun.

Xas ad d-tiniḍ : [agwlim]……. Ad taruḍ : **aglim**

[axwlenǧ]……..ad taruḍ : **axlenǧ**

[aɣwebbar]……ad taruḍ : **aɣebbar**

[asegwas]……ad taruḍ : **aseggas**

[ameqqwran]……..ad taruḍ : **ameqqran**

Les sons [gw], [kw], [qw], [ɣw], [xw]

Les sons [gw], [kw], [qw], [ɣw], [xw], dans quelques régions de la Kabylie, on ne les prononce pas comme on les note.

Même si on dit/on prononce/on articule :

[*agwlim*]……. on écrit : ***aglim*** (peau)

[*axwlenǧ*]……..on écrit : ***axlenǧ*** (bruyère)

[*aɣwebbar*]……on écrit : ***aɣebbar*** (poussière)

[*asegwas*]……on écrit: ***aseggas*** (an/année)

[*ameqqwran*]……..on écrit : ***ameqqran*** (grand)

11/5AP : Arbib : page 35

Arbib, d awal. Yemmal amek yemmug kra, ama d amdan, ama d taɣawsa, ama d imɣi…Amedya : Amcic **aberkan.** Igenni **azgzaw.**

Awal « *aberkan* » akked wawal « *azegzaw »* d irbiben.

L'adjectif

L'adjectif, est un mot. Il désigne/indique comment quelque chose est faite, soit une personne, soit une chose, soit une plante… Exemple : *amcic **aberkan*** (chat **noir**). *Igenni **azegzaw*** (ciel **bleu**).

Le mot « *aberkan* (noir) et le mot « *azegzaw* (bleu) sont des adjectifs.

12/5AP : Amyag n tɣara : page 37

Imyagen, bḍan ɣef sin deg wayen yeɛnan anamek-nsen :

- **Imyagen i d-yemmalen tigawt** (am : ruḥ, ddu, ddem, aru, …) ;
- **Imyagen i d-yemmalen taɣara,** meḥsub mmalen amek yella neɣ amek iga kra.

(am : imɣur, iwsir, ihriw, izwiɣ, ifsus, …)

Deg waṭas n temnaḍin, yemgarad usefti n umyag n tɣara ɣef usefti n umyag n tigawt ɣer yizri. Yella wanda qqaren **wezzil, berrik…**yella wanda qqaren : **iwezzil, iberrik**

Le verbe d'état

Les verbes, sont divisés en deux en ce qui concerne leur sens :

- **Les verbes qui désignent une action** (comme : *ruḥ* (partir), *ddu* (marcher), *ddem* (prendre), *aru* (écrire), …) ;
- **Les verbes qui désignent un état,** c'est-à-dire ils désignent comment est fait quelque chose. (comme : *imɣur* (devenir grand/devenir vieu), *iwsir* (devenir vieu), *ihriw* (devenir large), *izwiɣ* (devenir rouge), *ifsus* (devenir léger)

Dans beaucoup de régions, il y a une différence dans la conjugaison entre le verbe d'état et le verbe d'action au prétérit. Il y a où on dit **wezzil, berrik…**il y a où on dit : **iwezzil, iberrik**

13/5AP : Tamsertit : d + t : page 42

Mi ara yemlil « d » akked « t » n yisem unti ttakken-d imesli « tt ».

md. D taddart. Teɣriḍ-t-id [ttaddart] maca, ad taruḍ d + t… (isem unti).

L'assimilation : d + t

Quant « d » se rencontre avec « t » du nom feminin ils donnent le son « tt ».

Ex. *d taddart* (c'est un village). Tu l'a lis [*ttaddart*] mais, tu écris d + t … (nom féminin)

14/5AP : Amernu : page 43

Amernu, d awal armeskil (*ur yettbeddil ara*). Irennu ɣer umyag (ɣriɣ **aṭas**) neɣ ɣer umernu niḍen (as-d **cwiṭ zik**)

Ha-ten-i kra n yimerna niḍen : dagi, dinna, drus, ddeqs, wakali, tiffudemt, azkka, iḍelli…Atg.

L'adverbe

L'adverbe, est un mot invariable (il ne change pas). Il s'ajoute au verbe (***ɣriɣ aṭas*** « j'ai lu **beaucoup**) ou à un autre adverbe (*as-d* ***cwiṭ zik*** « viens un **peut tôt** »)

15/5AP : Urmir s « ad » : page 45

Urmir s « ad », d talɣa yeftin n umyag. Yemmal tigawt ur neḍri, ahat ad teḍru ɣer sdat.

L'aoriste avec « ad »

L'aoriste avec « ad », c'est la forme conjuguée d'un verbe. Il désigne une action qui n'a pas eu lieu/qui n'est pas réalisée, peut-être elle sera réalisée dans l'avenir.

16/5AP : Ad + amatar udmawan : page 51

Urmir, izewwir-it-id « **ad** ». mi ara yemlil « **ad** » d umatar udmawan « **t** », iteffeɣ [tt] deg ususru.

Ula mi ara yemlil akked « **n** », tazelɣa n wurmir tettuɣal d « **a** ». d acu kan deg tira, ad tettaruḍ « **ad** » weḥd-s, amatar udmawan daɣen wehd-s.

Ad d-teɣreḍ : [atteddud, atteddu, aneddu, atteddum, atteddumt]

Ad tarud : ad tedduḍ, ad teddu, ad neddu, ad teddum, ad teddumt.

Ad + l'indice de personne

L'aoriste, est précédé par « ad ». Quand « ad » se rencontre avec l'indice de personne « t », on obtient [tt] dans la prononciation.

Même quand il se rencontre avec « n », la particule de l'aoriste devient un « a ». Cependant dans la notation, tu écris « ad » seul, et l'indice de personne aussi seul.

Tu lis : [*atteddud, atteddu, aneddu, atteddum, atteddumt*]

Tu écris : *ad tedduḍ, ad teddu, ad neddu, ad teddum, ad teddumt*. (marcher)

17/5AP : Amqim awsil n yisem : page 52

Amqim awsil n yisem d awal yettilin deffir yisem. Yemmal-d wi-ilan ayen d-yemmal yisem ; ameddakkel-**iw,** axxam-**nsen,** adlis-**is** *atg.*

Imqimen iwsilen n yisem teddun d yisem, maca tettili gar-asen tezdit : axxam-**iw,** axxam-**ik,** axxam-**im**, axxam-**is**, axxam-**nneɣ**, axxam-**nnteɣ**, axxam-**nwen,** axxam-**nkent**, axxam-**nsen**, axxam-**nsent.**

Tella talɣa taɣezzfant : -inu, -inek, -inem, -ines

Le pronom affixe du nom

Le pronom affixe du nom est le mot qu'on met derrière le nom. Il indique le propriétaire de ce que le nom désigne ; *ameddakel-iw* (mon ami), *axxam-nsen* (leur maison), *adlis-is* (son livre) etc.

Les pronoms affixes du nom accompagnent le nom, mais ils sont séparés de lui par le trait d'union *: axxam-**iw,** axxam-**ik,** axxam-**im**, axxam-**is**, axxam-**nneɣ**, axxam-**nnteɣ**, axxam-**nwen,** axxam-**nkent**, axxam-**nsen**, axxam-**nsent.***

Il y a une forme longue : *-inu, -inek, -inem, -ines*

18/5AP : Urmir ussid : page 54

Urmir ussid d yiwet seg talɣiwin n umyag. Tigawt-is d taɣezzfant, d tamalast.

Yettaleɣ wurmir ussid :

S usezwer n « tt » neɣ « t » : aɣ ….i**tt**aɣ, ddu…..i**t**eddu

S tussda n tergalt tis snat : xdem….ixe**dd**em

S temlellit n teɣra : ssirem….yess**a**r**a**m

Gar tamawt : llan kra n yimyagen ttbeddilen akk : wet/kkat, ini/qqar.

L'aoriste intensif

L'aoriste intensif est l'une des formes du verbe. Sont action est longue, répétitive. L'aoriste intensif se forme :

par l'anticipation de « tt » ou « t » : ***aɣ*** …… *ittaɣ* (acheter), *ddu* …… *iteddu* (marcher)

par la tension de la deuxième voyelle : *xdem* ……*xeddem* (travailler)

par l'alternance des voyelles : *ssirem* …… *yessaram* (espérer)

remarque : on a quelques verbes qui changent complètement : *wet*/*kkat* (frapper), *ini*/*qqar* (dire).

19/5AP : Tamsertit gar « n » d « w » : page 59

Mi ara temlil tenzeɣt « n » akked yisem i ibeddun s yimesli « w », sin n yimesla-a ttemsertayen deg umeslay.

Ad d-iniɣ : « Taxxamt **bbw**arrac » neɣ ggwarrac neɣ wwarrac, ad aruɣ « Taxxamt **n w**arrac »

Ad d-iniɣ : « Takurt **bbw**dfel », ggwedfel neɣ wwadfel, ad aruɣ « takurt **n u**dfel »

L'assimilation entre « n » et « w »

Quand la préposition « n » se rencontre avec un nom qui commence par un « w », ces deux sons s'assimilent dans la prononciation.

Je dis : « *Taxxamt **bbw**arrac* » ou *ggwarrac* ou *wwarrac*, j'écris « *Taxxamt **n w**arrac* » (chambre des enfants)

Je dis : « *Takurt **bbw**dfel* », *ggwedfel* ou *wwadfel*, j'écris « *takurt **n u**dfel* » (boule de neige)

20/5AP : Amqim awṣil n umyag : page 60

Amqim awsil n umyag iteqqen ɣer umyag s tezdit.

- Yezmer ad yili sdat n umyag : md : ad **as-**yini
- Neɣ deffir umyag : Md : yenna-**as.**

Le pronom affixe du verbe

Le pronom affixe du verbe s'attache au verbe par le trait d'union.

- Il peut se placer devant/avant le verbe : ex : *ad **as**-yini* (il va lui dire)
- Ou après derrière/après le verbe : ex : *yenna-**as*** (il lui a dit)

21/5AP : Izri anibaw : page 62

Izri anibaw yettaleɣ s tmernan « **ur** »…« **ara** » i umyag. Tibawt, deg yizri, tgellu-d s temlellit n teɣri taneggarut, deg waṭas n yimyagen :

Yedd**a**…….ur yedd**i** ara

Yeff**eɣ**…….ur yeff**iɣ** ara

Maca, ib**a**n……..ur ib**a**n

Le prétérit négatif

Le prétérit négatif se forme avec l'ajout de « *ur* » (ne) …… « *ara* » (pas) au verbe. La négation, dans le prétérit, s'accompagne de l'alternance de la dernière voyelle, dans beaucoup de verbes :

*Yedd**a**…….ur yedd**i** ara* (marcher)

*Yeff**eɣ**…….ur yeff**iɣ** ara* (sortir)

Mais, *ib**a**n……..ur ib**a**n* (clair)

22/5AP : Tamsertit : tanzeɣt « **n** » + « **y** » : **page 67**

Mi ara temlil tenzeɣt « **n** » akked « **y** » n yisem amaruz, ttuɣalen d [gg] neɣ d [yy] deg umeslay [ggiṭij/yyiṭij] maca ad taruḍ n yiṭij. Sdat kra n yismawen niḍen (wid ibeddun s « i », ur sɛin ara amaruz deg umeslay) tettruḥu tenzeɣt « n » ma isem-nni i tt-id-iḍefren ur yesɛi ara « y » deg umeslay maca ad tettaruḍ : tiẓɣal **n yi**ɣamacen, tarbaɛt n yinelmaden xas ma teɣriḍ-d [tiẓɣal iɣamacen], [tarbaɛt inelmaden].

L'assimilation : la préposition « n » + « y »

Quand la préposition « n » se rencontre avec le « y » du nom en état d'annexion, ils deviennent un [gg] ou un [yy] dans la prononciation [*ggiṭij*/*yyiṭij*] cependant tu écris *n yiṭij* (iṭij=soleil). Devant quelques autres noms (ceux qui commencent par « i », qui n'ont pas d'état d'annexion dans la prononciation) la préposition « n » disparait si le nom qui la suit ne possède pas de « y » dans la prononciation mais tu écris : *tiẓɣal n yiɣamacen* (chaleurs des canicules), *tarbaɛt n yinelmaden* (groupe d'apprenants) même si tu lis [*tiẓɣal iɣamacen*], [*tarbaɛt inelmaden*].

23/5AP : Tinzaɣ : page 68

Tanzeɣt, d awal armeskil (ur tettbediil ara talɣa-s). tetteqqen amyag ɣer yisem. Maca tinzaɣ « **d** », « **s** », « **n** », zemrent ad qqnent isem ɣer yisem (**md :** ččiɣ seksu n ubelluḍ.

Isem, deffir tenzeɣt yettuɣal d amaruz, slid deffit : « **ar** » d « **s** » n tnila (**Md : ar** azekka. / Yekcem **s** axxam).

Ha-tent-i kra n tenzaɣ : **di/deg, si/seg, ɣer, ar, fell, i, s, n, d(yid), ddaw, nnig, gar/ger, ɣef…**

Les prépositions

La préposition, est un mot invariable (sa forme ne change pas). Elle relie le verbe au nom. Cependant les prépositions « d », « s », « n », peuvent relier un nom à un nom (ex : ččiɣ seksu n ubelluḍ (j'ai mangé le couscous des glands).

Le nom, derrière/après la préposition devient en état d'annexion, sauf derrière/après : « ar » et « s » de direction (Ex : *ar azekka* (à demain) / *Yekcem s axxam* (il est rentré à la maison).

Voici quelques prépositions : ***di/deg, si/seg, ɣer, ar, fell, i, s, n, d(yid), ddaw, nnig, gar/ger, ɣef…***

24/5AP : Urmir anibaw : page 70

Deg talɣa tanilawt, yella wurmir aḥerfi, yella wurmir ussid ma deg talɣa tanibawt yella kan wurmir ussid anibaw.

Yettaleɣ wurmir anibaw s tmerna n tzelɣiwin n tibawt (ur…..ara) i wurmir ussid.

L'aoriste négatif

Dans la forme affirmative, il y a l'aoriste simple, il y a l'aoriste intensif et dans la forme négative i y a seulement l'aoriste intensif négatif.

L'aoriste négatif se forme par l'ajout des particules de négation (*ur* (ne)…… *ara* (pas) à l'aoriste intensif.

Corpus de la première année moyenne

1/1AM : Isem : asbadu n wanawen : page 11

1. Isem, d awal ; yemmal amdan (tameṭṭut, argaz…) neɣ aɣersiw (iwtal, tafunast…), neɣ taɣawsa (tuga, abrid, adlis…) neɣ amḍan (yiwen, sin…) neɣ tigawt (tuffɣa, tikli…)

2. Llan yismawen **imugna**, llan yismawen **imaẓlayen**, wigi mmalen isem n yiwen n umdan (Masensen, Mɛemri, Ɛebban, Ben Mhidi, Meɛtub…) neɣ yiwet n tmurt (Tizi-Uzzu, Bgayet, Wehran, Qsenṭina, Marikan…), asekkil-nsen amezwaru d ameqqran.

3. Llan daɣ yismawen yemmalen ayen yezmer umdan ad t-iwali neɣ ad t-yennal, qqaren-as ismawen **ikmamen** ; llan wid yemmalen ayen yettilin kan kan deg tedmi (lbal) n umdan (tilelli, asirem, tayri…) qqaren-asen ismawen **imadwanen**.

Le nom : définition des genres

1. Le nom, est un mot ; il désigne une personne (*tameṭṭut* (femme), *argaz* (homme)) ou un animal (*iwtal* (lapins), *tafunast* (vache)), ou une chose (*tuga* (foin), *abrid* (chemin/route), *adlis* (livre)…), ou un nombre (*yiwen* (un), *sin* (deux)) ou une action (*tuffɣa* (sortie), *tikli* (marche))

2. Il y a les noms **communs**, il y a les noms **propres**, ceux-ci désignent une personne (*Masensen*, *Mɛemri, Ɛebban, Ben Mhidi, Meɛtub*…) ou un pays (*Tizi-Uzzu*, *Bgayet*, *Wehran*, *Qsenṭina*, *Marikan*…), leur première lettre est en majuscule.

3. Il y a aussi des noms qui désignent ce qu'on peut voir ou toucher, on les appelle les noms **concrets** ; il y a ceux qui désignent ce qui existe seulement dans la pensée d'une personne (*tilelli*, (liberté) *asirem* (espoire), *tayri* (amour)…) on les appelle les noms **abstraits**.

2/1AM : Amyag : page 12

1. Amyag, d awal ; yemmal tigawt (ffeɣ, ddu, fres, aru, ečč) neɣ taɣara (imɣur, iwsir, ifsus, ihriw, iwzil, ismiḍ…)

2. Amyag ifetti almend n wudmawen : ddiɣ, teddiḍ, yedda, tedda, nedda, teddam… ; ifetti daɣen almend n tmeẓra : ddiɣ, ttedduɣ, ad dduɣ.

3. Talɣa s-way-s ay d-beddren medden amyag, qqaren-as talɣa taḥerfit : d talɣa n umyag mi ara yili ulac d acu yernan ɣur-s : sel, ẓer, cfu, awi, aweḍ,ɣer, bnu…

Le verbe

1. Le verbe, est un mot ; il désigne l'action (*ffeɣ* (sortir), *ddu* (marcher), *fres* (élaguer), *aru* (écrire), *ečč* (manger)) ou la qualité (*imɣur* (être grand/grandir), *iwsir* (etre agé), *ifsus* (être léger), *ihriw* (être large), *iwzil* (être court), *ismiḍ* (être froid) …)

2. Le verbe se conjugue selon les personnes : *ddiɣ, teddiḍ, yedda, tedda, nedda, teddam* … (marcher) ; il se conjugue aussi selon les aspects : *ddiɣ, ttedduɣ, ad dduɣ* (marcher).

3. La forme par laquelle on annonce un verbe, on l'appelle la forme simple : c'est la forme du verbe quand il est seul : *sel* (écouter/entendre), *ẓer* (voir/regarder), *cfu* (se souvenir), *awi* (prendre/ramener)), *aweḍ* (arriver), *ɣer* (appeler/lire/étudier), *bnu* (construire)…

3/1AM : Asemgired gar « e » d « a » deg tira : page 13

Asekkil « e » ttarun yis-s tiɣri tilemt [e] ; tiɣri-a, ur yerkid ara ususru-ines. Mi ara d-tezg d tama n kra n tergalin am **[ɛ], [ɣ], [ɾ], [ʐ]…**yettuɣal d **[a]** deg ususru, maca deg tira ad yeqqim d « **e** ». Ayen ?

- **Tamezwarut** : limer d [a] tili ur yettbeddil ara amkan, deg ususru, mi ara yernu uwṣil ɣer yisem-nni ideg yella, d amedya : **leɛmer-is**, yettuɣal deg ususru **[lɣemr-is].**
- **Tis snat :** deg usefti n umyag akka am « **ruḥ** », ma yella « **a** » deg wudem amezwaru ilaq ad yili ula akked wudmawen akk niḍen : d amedya deg umyag « **wali** » yella « **a** » deg « walaɣ » am wakken yella deg « **iwala** », « **twala** », « **nwala** »…ma deg umyag « **ruḥ** », ɣas ad as-terreḍ « **a** » i wudem amezwaru, d wudmawen niḍen ulac « **a** » : **iruḥ**, **truḥ**, **nruḥ**.
  G.M. Kra n medden, ttarun « a » deg umkan n « e » ɣas ulac asekkil ara as-ibeddlen asusru :
  Md : ddarya, deg umur n dderya, …

La différenciation entre « e » et « a » dans la notation/orthographe

La lettre « e » on transcrit avec la voyelle vide [e] ; cette voyelle, sa prononciation/articulation n'est pas stable. Quand elle est devant quelques consonnes comme [ɛ], [ɣ], [ɾ], [ʐ]… elle devient un [a] dans la prononciation, mais dans la notation/orthographe elle reste un « e ». pourquoi ?

- Premièrement : si c'est un [a] il ne changera pas de place, dans la prononciation, quand un relatif (pronom) s'ajoute au nom dans lequel il figure, comme exemple : *leɛmer-is*, devient en prononciation [*lɛemr-is*].
- Deuxièmement : dans la conjugaison du verbe comme « *ruḥ* » (partir), s'il y a un « a » dans la première personne il doit figurer dans toutes les autres personnes : par exemple dans le verbe « *wali* » (voir) il y a un « a » dans « *walaɣ* » comme il y est dans « *iwala* », « *twala* », « *nwala* » … quant au verbe « *ruḥ* » (partir) même si tu mets un « a » pour la première personne, dans les autres personnes on ne l'a pas : *iruḥ, truḥ, nruḥ.*

N.B. quelques gens écrivent « a » à la place de « e » même s'il n'y a pas de lettre qui change la prononciation :

Ex : *ddarya*, (enfants) à la place de *dderya*, …

4/1AM : Tawsit n yisem : page 20

Isem, d awal. Yemmal amdan neɣ aɣersiw neɣ taɣawsa. ɣur-s snat n tewsatin : amalay : uccen : unti : tuccent.

Yettuɣal yisem amalay d unti s tmerna n « t » di tazwara d taggara n yisem : amɣar, tamɣart. acu kan llan yismawen untiyen ur nettfakka ara s « t » di taggara : tili, tiddi, tama…

Llan yismawen imalayen ur nesɛi ara unti : akal, ayla, lbir, seksu, fad…

Llan yismawen untiyen ur nesɛi ara amalay : tala, tikkelt, tayri, tamemt…

Llan kra n yismawen imalayen mi ara yuɣalen d untiyen tettbeddil talɣa-nsen : azger-tafunast… ; argaz-tameṭṭut ; izem-tasedda

G.M : ur yelli ara wunti ittfakkan s « u ».

Le genre du nom

Le nom, est un mot. Il désigne une personne ou un animal ou une chose. Il a deux genres : le masculin : *uccen* (chacal): le féminin : *tuccent* (chacal ???).

Le nom masculin devient féminin par l'ajout de « t » au début et à la fin du nom : *amɣar*(vieu), *tamɣart* (vieille), mais il y a des noms féminins qui ne se terminent pas par un « t » à la fin : *tili* (ombre), *tiddi* (marche/taille), *tama* (côté/proximité/région)…

Il y a des noms masculins qui n'ont pas de féminin : *akal* (terre), *ayla* (richesse/propriété), *lbir* (puit), *seksu* (couscous), *fad* (soif),…

Il y a des noms féminins qui n'ont pas de masculin : *tala* (fontaine), *tikkelt* (foie), *tayri* (amour), *tamemt* (miel)…

Il y a quelques noms masculins quand ils deviennent féminins leur forme change : *azger* (beuf)-*tafunast* (vache)… ; *argaz*(homme)-*tameṭṭut* (femme) ; *izem* (lion)-*tasedda* (lionne)

N.B : il n'y a pas de féminin qui se termine par un « u ».

5/1AM : Afeggag n umyag akked umatar udmawan : page 21

Mi ara yefti umyag, ttilin deg-s sin n yimuren : amatar udmawan akked ufeggag n umyag.

- **Amatar udmawan :** yemmal-d ameskar, meḥsub win ixedmen tigawt neɣ win terza tigawt n umyag.
- **Afeggag :** d ayen d-yettɣimin mi ara tekkseḍ amatar

Amedya : yura : **y**, d amatar

ura, d afeggag n umyag « aru » deg yizri.

Le radical du verbe et l'indice de personne

Quand le verbe est conjugué, on trouve en lui deux parties : l'indice de personne et le radical du verbe.

- **L'indice de personne :** il désigne le sujet, c'est-à-dire celui qui fait l'action ou celui concerné par l'action du verbe.
- **Le radical :** c'est ce qui reste quand on enlève l'indice

Exemple : *yura* (il a écrit) : ***y***, c'est l'indice

Ura, c'est le radical du verbe « *aru* » (écrire) au prétérit.

6/1AM : Tamsertit : ww---------bbw/ggw : page 22

Amyag « awi » akked umyag « aweḍ », mi ara ftin deg yizri (am yimyagen igan am nutni deg talɣa) « a » nni n tazwara, yettuɣal d « u ». « u »-agi, mi ara yemlil d tergalt « w » yellan deg uẓar-nsen, yettuɣal, ɛlaḥsab n temnaḍin d [ww] neɣ d [bbw], neɣ d [ggw], neɣ [ppw]. Ma deg tira, ilaq « u » akked « w » ad uɣalen ɣer wansi i d-kkan, am wakka :

Ames----yumes	Ali----yuli
Anef----yunef	Ani----yuni
Aweḍ---- yuweḍ	Awi----yuwi

L'assimilation : ww……bbw/ggw

Le verbe « awi » (prendre) et le verbe « aweḍ » (arriver), quand ils sont conjugués au prétérit (comme les verbes qui leurs ressemblent dans la forme) le « a » du début, devient un « u ». Ce « u », quand il se rencontre avec la consonne « w » de la racine, devient, selon les régions, un [ww] ou un [bbw] ou un [ggw] ou un [ppw]. Mais dans l'écrit, « u » et « w » doivent reprendre leur place d'origine, comme ça :

Ames----yumes (être sal)	*Ali----yuli* (monter)
Anef----yunef (laisser)	*Ani----yuni* (chercher)
Aweḍ---- yuweḍ (arriver)	*Awi----yuwi* (prendre)

7/1AM : Amḍan n yisem : page 28

Isem, yesɛa snat n tewsatin, sin waddaden d sin yimḍanen : asuf (azger), asget (izgaren) : yettaleɣ usget n yisem :

- S ubeddel n teɣri tamezwarut d tmerna n tehrayt (**i**rgaze**n**)
- S ubeddel n teɣri tamezwarut d temlellit n teɣra (**iɣya**l)
- S tmerna n tehrayt « awen » d uɣelluy n teɣri n yilem.

Iz**e**m----izm**awen** -ud**e**m----udm**awen**

Gret tamawt : kra n yisegten yemgarad uẓar-nsen d uẓar n wasuf :

- Aqcic----arrac – tafunast----tistan(tisita)
- Tameṭṭut----tilawin, tixsi----ulli
- Kra n yismawen ur sɛin ara asuf : aman, allen…
- Kra n yismawen ur sɛin ara asget : tamemt, iṭij, udi…
- Kra n wawalen n taɛrabt ṭṭfen asget-nsen aneṣli :
- Ccɣel----lecɣal, lebḥer----lebḥur,

Le nombre du nom

Le nom possède deux genres, deux états et deux nombres : le singulier (*azger*) (beuf), le pluriel (*izgaren*) (beufs): le pluriel du nom se forme :

- Par le changement de la première voyelle et l'ajout d'une désinence (*irgazen*) (hommes)
- Par le changement de la première voyelle et l'alternance vocalique (*iɣyal*) (ânes)
- Par l'ajout de la désinence « *awen* » et la chute de la voyelle vide.

Izem (lion)……*izmawen* (lions), *udem*(visage/face)……*udmawen* (visages/faces)

Remarque : la racine de quelques pluriels est différente de la racine du singulier :

- *Aqcic* (enfant/garçon) ----*arrac* (enfants/garçons) – *tafunast* (vache)----*tistan* (*tisita*) (vaches)
- *Tameṭṭut* (femme) ----*tilawin* (femmes), *tixsi* (brebie) ----*ulli* (brebies)
- Quelques noms n'ont pas de singulier : *aman* (eaux), *allen* (yeux)…
- Quelques noms n'ont pas de pluriel : *tamemt* (miel), *iṭij* (soleil), *udi* (beurre)…
- Quelques noms arabes ont gardé leur pluriel d'origine :
- *Ccɣel* (travail/tâche) ----*lecɣal* (travaux/tâches), *lebḥer* (mer/plage) ----*lebḥur* (mers/plages),

8/1AM : Imqimen ilelliyen : page 29

Amqim, d awal i semrasen medden i wakken ad kksen allus. Mi ara yili umqim-a iman-is, qqaren-as : **ilelli (nekk, kunwi, nutenti,** atg). Mi ara yili yeqqen s tezdit ɣer wawal niḍen (d amyag, d isem neɣ d tanzeɣt) : qqaren-as amqim **awsil.** (Yura-**as**, axxam-**im**, deg-**sen,** sdat-**neɣ,** atg)

Imqimen ilelliyen, bḍan ɣef sin : wid n wasuf d wid n usget. Ha-t-a wamek ay myezwaren :

Asuf	**Asget**
Udem 1^{u} : **nekk**	Udem 1u amalay **: Nekkni**
Udem wis 2 amalay : **Kečč**	Udem 1u unti : **Nekkenti**
Udem wis 2 unti : **Kemm**	Udem wis 2 amalay : **Kunwi**
Udem wis 3 amalay : **Netta**	Udem wis 2 unti : **Kunemti**
Udem wis 3 unti : **nettat**	Udem wis 3 amalay : **Nutni**
	Udem wis 3 unti : **Nutenti**

Les pronoms isolés (indépendants, autonomes)[115]

Le pronom, est le mot qu'on utilise pour éviter la répétition. Quand ce pronom est seul, on l'appelle : isolé **(*nekk* (je/moi), *kunwi* (vous), *nutenti* (elles)**, etc). Quand il est rattaché par le trait d'union à un autre mot (verbe, nom ou préposition) : on l'appelle pronom affixe. (Yura-as, axxam-im, deg-sen, sdat-neɣ, etc)

Les pronoms libres sont devisés en deux : ceux du singulier et ceux du pluriel. Voici comment ils sont organisés :

Singulier	**Pluriel**
1ere personne : *nekk* (je/moi)	1ere personne masculin : *nekkni* (nous)
2e personne masculin : *kečč* (tu/toi)	1ere personne feminin : *nekkenti* (nous)
2e personne feminin : *kemm* (tu/toi)	2e personne masculin : *kunwi* (vous)
3e personne masculin : *netta* (il)	2e personne feminin : *kunemti* (vous)
3e personne feminin : *nettat* (elle)	3e personne masculin : *nutni* (ils)
	3e personne feminin : *nutenti* (elles)

9/1AM : Tanɣit n tussda : page 30

Di kra n yimyage, asekkil « w » mi issed deg wurmir ussid iteffeɣ-d imesli « ggw neɣ bbw » deg ususru, maca deg tira, tuwi-d ad taruḍ « ww »

Zwi ---- [zeggi] maca ad naru zewwi

Rwi ---- [reggi] maca ad naru rewwi

Rwel ----[reggel] maca ad naru rewwel

G.M : ula d ismawen neɣ irbiben i yesɛan « w » deg uẓar-nsen am izwiɣ ---- azewwaɣ, ad naru azewwaɣ ɣas ma qqaren [azeggaɣ/azeggwaɣ],, ḍwel ---- aḍewwal [aḍeggal/aḍeggwal], ilwiɣ ---- alewwaɣ [aleggaɣ/aleggawaɣ] …atg.

L'hiatus de la tension

Dans quelques verbes, la lettre « w » quand elle est tendue dans l'aoriste intensif on obtient le son « qqw ou bbw » dans la prononciation, mais dans l'écrit, il faut écrire « ww »

Zwi ---- [*zeggi*] mais on écrit zewwi (????)

Rwi ---- [*reggi*] mais on écrit rewwi (mélanger)

Rwel ---- [*reggel*] mais on écrit rewwel (fuir)

N.B : même les noms ou les adjectifs qui on un « w » dans leur racine comme *izwiɣ* (être rouge) …… *azewwaɣ* (rouge), on écrit *azewwaɣ* même si on dit [*azeggaɣ*/*azeggwaɣ*],, *ḍwel* (???)---- *aḍewwal* (gendre) [*aḍeggal*/*aḍeggwal*], *ilwiɣ* (être mou) ---- *alewwaɣ* (mou) [*aleggaɣ*/*aleggawaɣ*] …etc.

[115] Nait-Zerrad (1995, 139)

10/1AM : Addad n yisem : page 37

Isem yesɛa sin waddaden : addad ilelli d waddad amaruz. Yettili d ilelli mi ara yili weḥd-s ur yekcim ara di tefyirt : aman, tameṭṭut, ulli, ifassen.

Yettuɣal d amaruz mi ara yeqqen ɣer wawal i t-yezwaren di tefyirt : rɣan waman, talaba n tmeṭṭut ; taḍut n wulli ; ɣer yifassen i tella

Mi ara yuɣal yisem d amaruz, tettbeddil deg-s teɣri tamezwarut :

- Yezmer ad yernu sdat-s uzgen-aɣri (w neɣ y) : **w**aman, **y**ifassen, **w**ulli
- Tezmer ad teɣli teɣri tamezwarut : t**a**meṭṭut – talaba n tmeṭṭut
- Tezmer ad tuɣal teɣri tamezwarut d tiɣri niḍen : a….u (afus….ufus ; ameksa …. Umeksa)

Llan yismawen ur ttbeddilen ara talɣa deg waddad amaruz :

- Ismawen imaziɣen : laẓ ; fad ; beṭṭ ; medden ; tasa ; tala ; tizi
- Ismawen ireṭṭalen : ṣṣbeḥ ; lǧar ; nnfaq…

L'état du nom

Le nom possède deux états : l'état libre et l'état d'annexion. Il est libre quand il est seul, il n'est pas entré/employé dans la phrase : *aman* (eau), *tameṭṭut* (femme), *ulli* (betail), *ifassen* (mains).

Le nom se met en état d'annexion quand il est relié au mot qui le précède dans la phrase : *rɣan waman* (l'eau est brulée/surchauffée), *talaba n tmeṭṭut* (vêtement de femme), *taḍut n wulli* (laine de détail), *ɣer yifassen i tella*

Quand le nom devient annexé, la première voyelle change :

- On peut lui ajouter au début la semi-voyelle (*w* ou *y*), *waman*, *yifassen*, *wulli*
- La première voyelle peut tomber : *tameṭṭut* – *talaba n tmeṭṭut*
- La première voyelle peut devenir une autre voyelle : *a……u* (*afus……ufus* ; *ameksa……umeksa*)

Il y a des noms qui ne changent pas de forme en état d'annexion :

- Les noms amazighs : *laẓ* (faim/famine) ; *fad* (soif) ; *beṭṭu* (séparation/partage); *medden* (gens); *tasa* (foie); *tala* (fontaine); *tizi* (colline)
- Les noms empruntés : *ṣṣbeḥ* (matin/matinée); *lǧar* (voisin) ; *nnfaq* (rébellion/protestation)…

11/1AM : Izri : page 38

Izri n umyag yemmal-d tigawt yeḍran, dayen temda, tfukk.

Md : yečča imensi ; ibeddel tamurt ; urgaɣ targit ; temla-as abrid.

Le prétérit

Le prétérit du verbe indique l'action réalisée, accomplie, terminée.

Ex : *yečča imensi* (il a mangé/pris le dîner); *ibeddel tamurt* (il a changé de pays); *urgaɣ targit* (j'ai rêvé un rêve); *temla-as abrid* (elle lui a montré le chemin).

12/1AM : Tamsertit gar « d » n tilawt akked « t » n wunti : page 39

Mi ara yemlil « d » n tilawt akked « t » n wunti, ttemsertin, iteffeɣ-d yimesli « tt » ; maca, di tira yessefk ad bḍun : « d » ur ineṭṭeḍ akked « t ». D amedya, ad d-nessusru [ttamurt], maca ad naru d tamurt.

L'assimilation entre « d » de la réalité et « t » du feminin

Quand « d » de la réalité et « t » du féminin se rencontrent, ils s'assimilent, et on obtient le son « tt » ; mais, dans l'écrit il faut qu'ils soient dissociés/séparés : « d » ne s'attache pas avec « t ». par exemple, on prononce [*ttamurt*], mais on écrit *d tamurt* (c'est un pays)

13/1AM : Arbib : page 48

Arbib, d awal ; itteddu d yisem, yemmal-d amek iga (amek yemmug) kra : ama d amdan, ama d aɣersiw, ama d taɣawsa (ayen akk izmer ad t-id-imel yisem). Irbiben, tteffɣen-d seg yimyagen n tɣara. D acu, llan kra n yirbiben ur d-nekki ara seg umyag akka am : alemmas, aqbayli, azzayri, amesbaṭli, amsedrar …

L'adjectif

L'adjectif, est un mot ; il marche/fonctionne avec le nom, il indique comment est faite une chose : soit une personne, soit un animal, soit une chose (tout ce qu'un nom peut désigner). Les adjectifs, dérivent des verbes de qualité. Cependant, il existe quelques adjectifs qui ne sont pas dérivés du verbe comme : *alemmas* (moyen/central), *aqbayli* (kabyle), *azzayri* (algérien), *amesbaṭli* (injuste), *amsedrar* (montagnard)…

14/1AM : Amyag n tɣara : page 49

Deg unamek, amyag n tɣara am urbib. Yemmal amek iga kra (amdan, aɣersiw, taɣawsa…). Asefti-s deg yizri, deg umur ameqqran n tmeslayin, yemgarad ɣef win n umyag amagnu deg usemres n yimataren udmawanen. Kra n yimyagen, ɣas mmalen taɣara, taseftit-nsen am tin n umyag amagnu, md : icbiḥ, icmit, immliḥ…

Ger tamawt : llant temnaḍin ideg taseftit n umyag n tɣara ur temgarad ara ɣef tin n umyag amagnu.

Le verbe d'état/qualité

Sur le plan sémantique, le verbe d'état est comme l'adjectif. Il indique comment est faite la chose (une personne, un animal, une chose…). Sa conjugaison dans le prétérit, dans la plupart des parlers, est différente de celle du verbe ordinaire dans l'emploie des indices de personne. Quelques verbes, même s'ils désignent l'état, leur conjugaison est comme celle du verbe ordinaire, ex : *icbiḥ* (être blanc/beau), *icmit* (être laid), *imliḥ* (être beau/être salé) …

Remarque : il y a des régions dans lesquelles la conjugaison du verbe d'état n'est pas différente de celle du verbe ordinaire.

15/1AM : Tizelɣiwin n tnila : d, n : page 50

Amyag n tmaziɣt, rennunt ɣur-s snat n tzelɣiwin –d neɣ - n ; tigi, qqaren-asent : **tizelɣiwin n tnila**, meḥsub sskanent-d anta tanila (sani tettuwelleh) uɣur tḍerru tigawt n umyag, ma ɣer win yettmeslayen neɣ ɣer win iwumi yettmeslay.

d : yettarra tigawt ɣer win yettmeslayen : yusa-**d**, iruḥ-**d**, atg.

n : yettarra tigawt ɣer win iwumi ttmeslayen : **yusa-n, iruḥ-n,** atg. Neɣ ɣer umkan ibeɛden, ur yelli deg-s la win yettmeslayen, la win i-wum ttmeslayen : **walaɣ-t iḍelli iruḥ-n ɣer ssuq.**

Tizelɣiwin n tnila zemrent ad ilint sdat neɣ deffir umyag. Gar-asent d umyag tezga tella tezdit, ama zwarent, ama ggrant.

Les particules de direction : d, n

Le verbe amazigh, s'ajoutent à lui deux particules *–d* ou *–n* ; celles-ci, s'appellent : **particules de direction,** c'est-à-dire elles indiquent quelle direction (où est orientée) l'action du verbe, si vers celui qui parle ou vers celui à qui on parle.

D : dirige l'action vers celui qui parle : *yusa-d* (il est venu-vers là-bas), *iruḥ-d* (il est venu-vers là-bas), etc.

N : dirige l'action vers celui à qui on parle : *yusa-n* (il est venu-vers ici), *iruḥ-n* (il est venu-vers ici), etc. ou vers un lieu loin, dans lequel il n'y a ni celui qui parle ni celui à qui on parle : *walaɣ-t iḍelli iruḥ-n ɣer ssuq* (je l'ai vu hier partir au marché).

Les particules de direction peuvent être avant ou après de verbe. Entre elles et le verbe, il y a toujours un trait d'union, qu'elles soient avant, qu'elles soient après.

16/1AM : Tinzaɣ : page 56

Tanzeɣt, d awal armeskil (ur tettbeddil ara talɣa-s). tetteqqen amyag ɣer yisem. Maca tinzaɣ **« d », « s », « n »,** zemrent ad qqnent isem ɣer yisem (**md :** ččiɣ seksu s ibawen neɣ ifires d waḍil neɣ daɣen aɣrum n temẓin). Tanzeɣt tettarra isem i tt-id-iḍefren d amaruz slid tinzaɣ : **« ar » d « s »** n tnila. (**Md : ar** ass-a mazal-it/ iruḥ **s** axxam).

Ha-tent-i kra n tenzaɣ : **n, di/deg, si/seg, ɣer, ar, fell, i, s, n, d, ddaw, nnig, gar, ɣef, sufella n…, sdat…daxel n… atg.**

Les prépositions

La préposition, est un mot invariable (sa forme ne change pas). Elle rattache un verbe à un nom. Mais les prépositions « *d* », « *s* », « *n* », peuvent relier/rattacher un nom à un nom (ex : *ččiɣ seksu s ibawen* (j'ai mangé du couscous avec des fèves) ou *ifires d waḍil* (poire et raisin) ou aussi *aɣrum n temẓin* (galette de l'orge)). La préposition transforme le nom qui la suit en état d'annexion sauf les prépositions :

« *ar* » et « *s* » de direction. (**Ex : *ar*** *ass-a mazal-it/ iruḥ* **s** *axxam*).

Voici quelques prépositions : ***n, di/deg, si/seg, ɣer, ar, fell, i, s, n, d, ddaw, nnig, gar, ɣef, sufella n…, sdat…daxel n…*** **etc.**

17/1AM : Urmir s « ad » page 57

Urmir s « ad » yemmal tigawt ur neḍri ara. Neɣ teḍru (neɣ ahat ad teḍru) ɣer sdat.

Timawin :

1- Di tuget, urmir aḥerfi, akka tura, di tutlayt, yezga iteddu yid-s « ad », maca yezmer yezmer ad yili d **uzzif**, ur as-d-izewwir ara « ad », d amedya : win ibɣan tamaziɣt, **yissin** tira-s.

2- Di tuget, urmir s « ad » yemmal imal (md : azekka ad n-aseɣ), maca ɣur-s azalen niḍen :

- Asfillet : ***ad ig*** *Rebbi ad yidir*
- Ayen ideg ur yelkin ara umdan : *waqila* ***ad iruḥ*** *ɣer tnezruft*.

L'aoriste avec « ad »

L'aoriste avec « *ad* » indique/exprime l'action non réalisée. Ou en cours (ou peut être elle va se réaliser) dans l'avenir.

Remarques :

1- Da la majorité des cas, l'aoriste simple, actuellement, dans la langue, il est toujours accompagné de « *ad* », cependant il peut être seul (*d uzzif*), il n'est pas précédé de «*ad* », par exemple : *win yebɣan tamaziɣt, yissin tira-s* (celui qui aime tamazight, qu'il apprenne son écriture).

2- dans la majorité des cas, l'aoriste avec « *ad* » désigne le future (ex : azekka ad n-aseɣ (demain je viendrai)), mais il a d'autres valeurs :

- Asfillet : *ad ig Rebbi ad yidir* (Que Dieu lui donne vie)
- Quelque chose dont on n'est pas sûr : *waqila ad iruḥ ɣer tneẓruft* (je pense qu'il va partir au Sahara).

18/1AM : Tamsertit : n + u(w), n + y : page 58

Mi ara temlil tenzeɣt « n » d yismawen ibeddun s « u/w » neɣ s « y » tettili temsertit deg umeslay : n + u/w [b-bw] [ttallit bbwesgunfu] neɣ n + y [g-g] [iẓenẓaren ggiṭij], maca di tira tuwi-d ad taruḍ « n » iman-is, isem iman-is : *tallit **n u**sgunfu ; iẓenẓaren **n yi**ṭij.*

Xas ad d-tiniḍ [tikli bbwelɣem/neɣ [tikli wwelɣem], ad taruḍ tikli **n u**lɣem.

Tissas bbwergaz/ neɣ [ggwergaz, neɣ wwergaz], ad taruḍ tissas **n u**rgaz

Tiḥerci ggizem/ neɣ [y-yizem], ad taruḍ tiḥerci n yizem

Axxam ggelmeẓyen/ neɣ [gaxxam y yelmezyen], ad taruḍ axxam n yilmeẓyen.

L'assimilation : n + u(w), n + y

Quand la préposition « *n* » se rencontre avec les noms qui débutent avec (u/w) ou avec « y » il y a assimilation dans la prononciation : *n + u/w* [*b-bw*] [*ttallit bbwesgunfu*] (période du repos) ou *n + y* [*g-g*] [*iẓenẓaren ggiṭij*] (rayons du solleil), mais dans l'écrit il faut que tu écris « *n* » seul, le nom seul : *tallit n usgunfu*, *iẓenẓaren n yiṭij*.

Même si tu dis [*tikli bbwelɣem*/ou [*tikli wwelɣem*], tu écris *tikli n ulɣem* (marche du chameau).

Tissas bbwergaz/ ou [*ggwergaz*, ou *wwergaz*], tu écris *tissas **n u**rgaz* (principes de l'homme)

Tiḥerci ggizem/ ou [*y-yizem*], tu écris *tiḥerci n yizem* (intelligence/ruse du lion)

Axxam ggelmeẓyen/ ou [*gaxxam y yelmezyen*], tu écris *axxam n yilmeẓyen* (maison de jeunes).

19/1AM : Amernu : page 67

Amernu, d awal, d armeskil. Izmer ad yernu ɣer umyag (yessen aṭas) neɣ ɣer umernu niḍen (deffir maḍi), akken ad ibeddel kra deg unamek-is.

- Llan yimerna n wakud : zik, iḍelli, ass-a, aseggas-a, ilindi, tura, ass-nni…
- Llan yimerna n wadeg : da, dagi, dihin, din, sya, s ufella, deffir, sdat, atg.
- Llan wid n tɣara : akken, akka, tiffudemt, wakali, s tazzla, tinnegnit…
- Llan wid n tesmekta : cwiṭ, aṭas, mennaw, drus, ugar, ddeqs…

L'adverbe

L'adverbe, est un mot, il est invariable. Il peut s'ajouter au verbe (*yessen aṭas*) (il connait beaucoup) ou à un autre adverbe (*deffir maḍi*) (derrière ?????), pour qu'il change de son sens.

- Il y a des adverbes du temps : *zik* (jadis), *iḍelli* (hier), *ass-a* (aujourd'hui), *aseggas-a* (cette année), *ilindi* (l'année passée), *tura* (maintenant), *ass-nni* (ce jour là)…
- Il y a des adverbes de lieu : *da* (ici), *dagi* (ici), *dihin* (là-bas), *din* (???), *sya* (par ici), s *ufella* (en dessus), *deffir* (derrière), *sdat* (devant), etc.
- Il y a ceux d'état : *akken* (comme), *akka* (comme ça), *tiffudemt* (????), *wakali* (????), *s tazzla* (rapidement), *tinnegnit* (sur le dos)…
- Il y a ceux de quantité/de mesure : *cwiṭ* (un peut), *aṭas* (beaucoup), *mennaw* (???), *drus* (peu), *ugar* (plus), *ddeqs* (pas mal/ça vaux le cout)…

20/1AM : Urmir ussid : page 68

Urmir ussid yemmal tigawt iḍerrun. Tigawt-is, d taɣezzfant, tettwallas, tettkemmil. Ussid, s umata, yettaleɣ akka :

- Asezwer s tmerna n « t » neɣ « tt » sdat ufeggag : yuwi ---- yettawi, nker---- ittenkar
- Tullsa n tergalt tis snat n ufeggag : yebren ---- iberren, yemceḍ ---- imecceḍ
- Tamlellit n teɣra : sgen ---- sgan, iger ---- iggar
- Tamlellit n teɣra + tullsa n tergalt : ger ---- ggar, gen ---- ggan

L'aoriste intensif

L'aoriste intensif indique/exprime une action qui se déroule/en train de se dérouler. Son action, est longue, elle se répète, elle continue. L'intensif, en général, se forme comme ça :

- L'anticipation par l'ajout de « *t* » ou « *tt* » devant le radical : *yuwi*……*yettawi* (prendre/ramener), *nker*……*ittenkar* (se lever)
- La répétition de la deuxième consonne du radical : *yebren*……*iberren* (rouler), *yemceḍ*……*imecceḍ* (coiffer)
- L'alternance vocalique : *sgen*……*sgan* (endormir), *iger*……*iggar* (faire entrer)
- L'alternance vocalique + répétition de la consonne : *ger*……*ggar* (faire entrer), *gen*……*ggan* (dormir)

21/1AM : Tamsertit : n + m, n + b, n + t : page 69

Mi ara temlil tenzeɣt « n » akked kra n yismawen izewwiren s « t » neɣ « m » neɣ « b » tettili temsertit deg ususru, ulac-it di tira. Ad taruḍ : « Axxam n Mayas » xas ma teqqareḍ [axxam m-Mayas].

« n » tuwi-d ad tettaruḍ yal tikkelt ɣas ulac-itt deg lmenṭeq.

L'assimilation : n + m, n + b, n + t

Quand la préposition « *n* » se rencontre avec quelques noms qui débutent par un « *t* » on « *m* » ou « *b* » il y a assimilation dans la prononciation, elle ne l'est pas dans la notation/écriture. Tu écris : « *Axxam n Mays* » même si tu prononce [*axxam m-Mayas*] (maison de Mayas).

« *n* » tu dois l'écrire à chaque fois même s'il n'est pas dans la prononciation.

22/1AM : Amqim awsil n yisem : page 76

Twalaḍ yagi belli isem yezmer ad t-yessenfel umqim udmawan ilelli, **amedya :** *tameṭṭut teddukkel-d d mmi-s ;* ***nettat*** *tetteddu ɣer tḥanut, ma d* ***netta*** *iteddu ɣer uɣerbaz.*

Ilaq ad teẓreḍ llan yimqimen niḍen izemren ad sneflen isem maca nutni qqnen ɣer yisem, meḥsub ma ulac isem ur zmiren ara ad ilin. Daɣ-netta deg tira tettili tezdit gar-asen d yisem-nni uɣur qqnen. **Imedyaten :** axxam-**iw** (neɣ axxam-**inu**), axxam-**ik** (axxam-**inek**), axxam-**im** (axxam-**inem**), axxam-**is** (axxam-**ines**), axxam-**nneɣ**, axxam-**nteɣ**, axxam-**nwen**, axxam-**nkent**, axxam-**nsen**, axxam-**nsent**.

Le pronom affixe du nom

Tu as déjà vu que le nom peut être exprimé par le pronom personnel isolé, **exemple :** *tameṭṭut teddukkel-d d mmi-s ;* ***nettat*** *tetteddu ɣer tḥanut, ma d* ***netta*** *iteddu ɣer uɣerbaz.* (une femme est accompagnée de son fils, elle se rend à l'épicerie, qaunt à lui il se rend à l'école).

Tu dois savoir qu'il existe d'autres pronoms qui peuvent exprimer le nom mais eux sont reliés au nom, c'est-à-dire s'il n'y a pas de nom ils ne peuvent pas exister. C'est pour cela dans l'écrit il y a un trait d'union entre eux et ce nom au quel ils sont rattachés. **Exemples :** *axxam-**iw*** (*neɣ axxam-**inu***) (ma maison), *axxam-**ik*** (*axxam-**inek***) (ta maison), *axxam-**im*** (*axxam-**inem***) (ta maison), *axxam-**is*** (*axxam-**ines***) (sa maison), *axxam-**nneɣ*** **(notre maison)**, *axxam-**nteɣ*** **(notre maison)**, *axxam-**nwen*** **(votre maison)**, *axxam-**nkent*** (votre maison), *axxam-**nsen***, (leur maison) *axxam-**nsent*** (leur maison).

23/1AM : Anaḍ : page 78

Anaḍ, yessenfalay-d asendeh, meḥsub mi ara as-tiniḍ i yiwen ad yexdem kra. Yella **wanaḍ aḥerfi** mi ara tesnedheḍ yiwen akken ad yexdem kra, yiwet n tikelt, d amedya : **aru** tabtrat ; yella daɣ **wanaḍ ussid** mi ara tesnedheḍ yiwen ad yexdem kra, aṭas n tikkal, d amedya, **ttaru** tibratin.

Anaḍ, ifetti d kraḍ n wudmawen kan : udem wis sin n wasuf ama d amalay (**kečč**) ama d unti (**kemm**), udem wis sin n usget, ama d amalay (**kunwi**), ama d unti (**kunemti**).

L'impératif

L'impératif, exprime l'ordre, c'est-à-dire quand tu dis/tu demande à quelqu'un de faire quelque chose. Il y **l'impératif simple**, quand tu donne l'ordre à quelqu'un de faire quelque chose, une seule fois, par exemple : *aru tabrat* (écris une lettre); il y a aussi **l'impératif intensif** quand tu ordonne quelqu'un de faire quelque chose, plusieurs fois, par exemple, *ttaru tibratin* (écris, toujours, des lettres).

L'impératif se conjugue avec trois personnes seulement : deuxième personne du singulier que ce soit le masculin (*kečč* (tu)) que ce soit le féminin (*kemm* (tu)), la deuxième personne du pluriel, que ce soit le masculin (*kunwi* (vous)), que ce soit le féminin (*kunemti* (vous)).

24/1AM : Tamsertit : « ad » n wurmir d umatar udmawan : page 80

Urmir trennu ɣur-s tzelɣa « ad » ; tazelɣa-a mi ara temlil d kra n yimataren udmawanen, tettemsertay yid-sen : udem wis sin n wasuf : ad tawiḍ [attawiḍ], udem wis krad asuf unti : ad tawi [attawi], udem amezwaru n usget : ad nawi [a nawi], udem wis sin n usget : ad tawim [attawim], ad tawimt [attawimt].

D acu kan, deg tira, tazelɣa « ad », ad tt-taruḍ iman-is ; amatar, iman-is.

L'assimilation : « ad » de l'aoriste et l'indice de personne

A l'aoriste s'ajoute la particule « *ad* » ; cette particule quand elle se rencontre avec quelques indices de personne, elle s'assimile avec eux : la deuxième personne du singulier : *ad tawiḍ* [*attawiḍ*] (tu prendras), la troisième

personne singulier féminin : *ad tawi* [*attawi*] (elle prendra), la première personne du pluriel : *ad nawi* [*a nawi*] (nous prendrons), la deuxième personne du pluriel : *ad tawim* [*attawim*] (vous prendrez), *ad tawimt* [*attawimt*] (vous prendrez).

Cependant, dans l'écrit, la particule « *ad* », tu l'écris seule ; l'indice, seul.

Corpus de la deuxième année moyenne

1/2AM : Isem : addad : page 10

Llan sin waddaden deg yisem : ilelli d umaruz. Yettaleɣ umaruz s ubeddel neɣ s uɣelluy n teɣri tamezwarut (md : afus ufus, tameṭṭut tmeṭṭut). Yettaleɣ daɣen s tmerna n « w » neɣ « y » (md : asif wasif, izem yizem). Maca llant kra n tsuraf (md : tala, tizi, fad, laẓ, zzit, lexla…)

Yettuɣal yisem d amaruz mi ara yili deffir umyag neɣ deffir tenzeɣt neɣ deffir yisem n umḍan.

Tamawt : kra n yismawen i beddun s « i » ur ttbeddilen ara addad deg umeslay maca di tira yif-it ma nerra-asen « y » di tazwara (md : imensi yimensi)

Le nom : l'état

Il y a deux états dans le nom : le libre et l'annexé. L'annexé se forme par le changement ou la chute de la première voyelle (ex : *afus ufus* (main), *tameṭṭut tmeṭṭut* (femme)). Il se forme aussi par l'ajout de « *w* » ou « *y* » (ex : *asif wasif* (fleuve), *izem yizem* (lion)). Cependant il y a quelques exceptions (ex : tala (fontaine), *tizi* (colline), *fad* (soif), *laẓ* (faim), *zzit* (huile), *lexla* (???)…)

Le nom devient en état d'annexion quand il est après le verbe ou après la préposition ou après le nom de nombre.

Remarque : quelques noms qui commencent par « *i* » ne change pas d'état dans la parole/l'oral mais dans l'écrit il est préférable de leur mettre un « *y* » au début (ex : *imensi*/*yimensi* (dîner(le)).

2/2AM : Amyag : talɣa taḥerfit : page 11

Di tmaziɣt, nettadder-d amyag s talɣa taḥerfit : d talɣa n umyag uqbel ad yefti (md : ini, sel, ẓer…). Mi yefti umyag llan deg-s sin yimuren : amatar udmawan akked ufeggag n umyag. Amatar d amur n umyag i d-yemmalen ameggay (win igan tigawt). Afeggag d tafekka n umyag yeftin ma nekkes-as amatar. Afeggag ur ittbeddil ara xas ibeddel wudem n usefti.

Amedya : yuli, deg-s : - y amatar udmawan yemmalen « netta ».

- uli d afeggag n umyag « ali » ɣer yizri.

Le verbe : la forme simple

En tamazight, on annonce le verbe par la forme simple : c'est la forme du verbe avant sa conjugaison (ex : *ini* (dire), *sel* (écouter/entendre), *ẓer* (regarder/voir)…). Quand le verbe est conjugué il est composé de deux parties : l'indice de personne et le radical du verbe. L'indice est la partie du verbe qui indique l'agent (celui qui a fait l'action). Le radical c'est le corps du verbe conjugué si on lui enlève l'indice. Le radical ne change pas même si la conjugaison a changé.

Exemple : *yuli*, contient : *y* indice de personne indiquant « *netta*) (il)

uli c'est le radical du verbe « *ali* » au prétérit.

3/2AM : Imesli [tt] akked tira ines : page 12

Imesli [tt] nettaru-t s sin yisekkilen « tt » ama yessed ama ur yessid. Md : yettnadi, yettazzal, ttaṛ, ttxil-m…

Maca yella wanida i t-id-nneṭṭeq yerna ur nettaru ara « tt » :

Mi ara yili aẓar-is d « ss », d tussda kan i aɣ-yerran neqqar-d [tt]. Md : ifessi, ixessi, ifesser, iḥesseb, ikesseb, iɣesseb…

Mi ara yili yekka-d si temsertit ger « d » n tilawt d « t » n wunti. Md : d axxam d taxxamt= di lmenṭeq : [ttaxxamt]

Di taggara n yisem unti xas nenna-d [tt], ad nettaru kan yiwen n « t ». Md : tasarut, tamacahut, tulmut, ticerket, tafeɣwet…

Mi ara yemlil « ad » n wurmir akked « t » n umatar n wudem wis sin ama d asuf ama d asget. Md : ad teččeḍ neqqar-d [atteččeḍ], ad teččemt neqqar-d [atteččemt]

Le son [tt] et sa notation/son orthographe

Le son [*tt*] on le note avec deux lettres « *tt* » qu'il soit tendu ou non-tendu. Ex : *yettnadi* (il cherche), *yettazzal* (il court), *ttaṛ* (vengeance), *ttxil-m* (s'il te plaît)…

Cependant il y a des cas où on le prononce mais on n'écrit pas « *tt* » :

Quand sa racine est « *ss* », c'est la tension qui nous oblige à prononcer [*tt*]. Ex : *ifessi, ixessi, ifesser, iḥesseb, ikesseb, iɣesseb*…

Quand il est le résultat de l'assimilation entre « *d* » de la réalité et « *t* » du féminin. Ex : *d axxam d taxxamt* = dans la prononciation : [*ttaxxamt*]

A la fin du nom féminin même si on prononce [*tt*], on écrit un seul « *t* » seulement. Ex : *tasarut, tamacahut, tulmut, ticerket, tafeɣwet*…

Quant « *ad* » de l'aoriste se rencontre avec « *t* » de l'indice de la deuxième personne singulier ou pluriel. Ex : *ad teččeḍ* on dit [*atteččeḍ*], *ad teččemt* on dit [*atteččemt*]

4/2AM : Imerna : page 23

Amernu d awal armeskil. Irennu ɣer umyag (Yečča aṭas) neɣ ɣer yisem (cwiṭ n uɣrum) neɣ ɣer umernu niḍen (kker-d cwiṭ zik.) i wakken ad ibeddel kra deg unamek-is.

Llan yimerna n wadeg : da, dagi, dihi, din, sya, agemmaḍ,nnig, s ufella, yeffus, sdat.....

Llan wid n wakud : ass-a, aseggas-a, ass-nni, azekka, iḍelli, tura, ilindi, zik-nni, imir-a…

Llan wid n tɣara : akka, akken, bessif, jelweḥ, tinnegnit, tiffudemt, nani, s leɛqel…..

Llan wid n tesmekta : aṭas, drus, cwiṭ, ddeqs, ugar, nezzeh, bezzaf, maḍi, kan…

Les adverbes

L'adverbe est un mot invariable. Il s'ajoute au verbe (*Yečča aṭas* (il a mangé beaucoup)) ou au nom (*cwiṭ n uɣrum* (un peut de galette)) ou à un autre adverbe (*kker-d cwiṭ zik* (réveille toi un peut tôt) pour changer quelque chose de son sens.

Il y a des adverbe de lieu : *da* (ici), *dagi* (ici), *dihi* (là bas), *din* (???), *sya* (par ici), *agemmaḍ* (???), *nnig* (en dessus), *s ufella* (sur), *yeffus* (à gauche), *sdat* (devant)...

Il y a des adverbes de temps : *ass-a* (aujourd'hui), *aseggas-a* (cette année), *ass-nni* (ce jour-là), *azekka* (demain), *iḍelli* (hier), *tura* (maintenant), *ilindi* (l'année passée), *zik-nni* (jadis), *imir-a* (à ce moment-là)…

Il y a des adverbes de qualité : *akka* (comme ça), *akken* (comme ça), *bessif* (obligatoirement), *jelweḥ* (???), *tinnegnit* (???), *tiffudemt* (???), *nani* (???), *s leɛqel* (avec raisonnement)…..

Il y a des adverbes de quantité : *aṭas* (beaucoup), *drus* (peu), *cwiṭ* (peu), *ddeqs* (moyennement), *ugar* (plus), *nezzeh* (beaucoup), *bezzaf* (trop), *maḍi* (du tout), *kan* (seulement)…

5/2AM : Izri : page 24

Izri d timeẓri n umyag. Tigawt i d-yemmal yizri teḍra, tsellek.

Le prétérit

Le prétérit est un aspect du verbe. L'action que l'aoriste désigne/exprime est réalisé, terminée.

6/2AM : Imesla [ṛ] akked [ṣ] : page 25

Imesla [ṛ] akked [ṣ] ad ten-nettaru s wagaz s-wadda (« ṛ », « ṣ ») deg wawalen ideg yezmer ad ibeddel anamek ma nekkes agaz-nni. Imedyaten : ṛwiɣ rwiɣ, ṣṣer sser. Ma d anida ur ittbeddil ara unamek yif-it ma nekkes agaz yellan s-ddaw. Imedyaten : tabrat, iruḥ, rgiɣ…

Ur nettarra ara daɣen agaz i « r » akked « s » mi ara d-zgen d tama n yisekkilen-a : ḍ, ẓ, ṭ, q, ɣ, x, acku d wigi i ten-yettarran ttwanṭaqen, tamara, d [ṛ] akked [ṣ].

Les sons [ṛ] et [ṣ]

Les sons [*ṛ*] et [*ṣ*] on les notes avec un point en dessous (« *ṛ* », « *ṣ* ») dans les mots qui sont susceptibles de changer le sens si on enlève ce point. Exemples : *ṛwiɣ* (rassasier) *rwiɣ* (mélanger), *ṣṣer* (???) *sser* (charme). Quant à là où il ne change pas il est préférable d'enlever le point qui est dessous. Exemples : *tabrat* (lettre), *iruḥ* (partir), *rǧiɣ* (attendre)…

On ne met pas aussi le point pour le « *r* » et le « *s* » quand ils sont placés devant ces lettres : *ḍ, ẓ, ṭ, q, ɣ, x*, parce que c'est ceux-ci qui les rendent, obligatoirement, [*ṛ*] et [*ṣ*].

7/2AM : Asemmad usrid : page 35

Asemmad usrid d awal yesmaden anamek n umyag. Itteqqen srid ɣer umyag, ulac tanzeɣt gar-asen. Isem di twuri n usemmad usrid yettili deg waddad ilelli. Asemmad usrid yezmer ad yili d isem neɣ d asenfal n yisem (amqimawsil n umyag). Akken ad d-naf asemmad usrid, ad d-nefk asestan s yimattaren « anwa ?) neɣ « acu ? »

Le complément direct

Le complément direct c'est le mot qui complète le sens du verbe. Il est rattaché directement au verbe, il n'y a pas de préposition entre eux. Le nom dans sa fonction de complément direct il est en état libre. Le complément direct peut être un nom ou un « substitut » du nom (pronom relatif du verbe). Pour trouver/repérer le complément direct, on donne la question par les interrogatif « anwa ? » (qui ?) ou « acu ? » (quoi ?)

8/2AM : Izri ibaw : page 36

Yella yizri ilaw, yella yizri ibaw. Yettaleɣ yizri ibaw s tmerna n « ur….ara » i yizri ilaw. Llan yimyagen i ilan afeggag yettbeddil ger talɣa tilawt akked talɣa tibawt : afeggag n yizri ibaw yettawi « i » sdat neɣ deffir n tergalt taneggarut.

Le prétérit négatif

Il y a le prétérit positif, il y a le prétérit négatif. Le prétérit négatif se forme par l'ajout de « *ur*……*ara* » (ne…… pas) pour le prétérit positif. Il y a des verbes qui ont un radical qui change entre la forme positive et la forme négative : le radical du prétérit négatif porte un « *i* » avant ou après la dernière consonne.

9/2AM : Aɣelluy n teɣra : page 37

Mi ara mlilent snat n teɣra (yiwet di taggara n wawal amezwaru, tayeḍ di tazwara n wawal i d-yezgan d tama-s), deg umeslay, ntekkes yiwet n teɣri (di tuget d tamezwarut) maca di tira, ad nettaru tiɣra di snat.

Tamawt : mi ara temlil teɣri n yisem akked d tin n umqim awsil, d tin n umqim i iɣellin xas akken d tis snat : Axxam-iw / ayla-w

Axxam-ik / ayla-k

Axxam-is / ayla-s

Axxam-im / ayla-m

maca di kra n temnaḍin ur ttekksen ara tiɣri n umqim, ttağğan-tent di snat :

Ayla-iw

Ayla-ik

Ayla-is

Ayla-iw

La chute des voyelles

Quand deux voyelle se rencontrent (l'une à la fin du premier mot, l'autre au début du mot qui est à coté de lui (après lui)), dans l'oral, on supprime une voyelle (souvent la première) mais dans l'écrit, on note les deux voyelles.

Remarque : quand la voyelle du nom et celle du pronom relatif se rencontrent, c'est celle du pronom qui tombe même si elle est la deuxième :

Axxam-iw (ma maison)/ *ayla-w* (la mienne)

Axxam-ik (ta maison)/ *ayla-k* (la tienne)

Axxam-is (sa maison)/ *ayla-s* (la sienne)

Axxam-im (ta maison)/ *ayla-m* (la tienne)

Cependant dans quelques régions on n'enlève pas la voyelle du pronom, on les laisses toutes les deux :

Ayla-iw

Ayla-ik

Ayla-is

Ayla-iw

10/2AM : Asemmad arusrid : page 54

Asemmad arusrid yesmad anamek n umyag. Asemmad arusrid d isem deg waddad amaruz, tettili sdat-s tenzeɣt « i », d nettat i t-itteqqnen ɣer umyag. Asestan swayes ara d-nettaf asemmad arusrid d wa : i wumi ? neɣ i wacu ?

Tamawt : am usemmad usrid, asemmad arusrid yezmer a-d yili d asenfal n yisem : amqim udmawan awsil n umyag. Yella daɣen wanida i nezmer ad naf tafyirt akka :

Yessawal-as i tmeddakkelt-is

Amqim udamawan asemmad arusrid. Allus n umqim asemmad arusrid

Di tefyar am tigi, d amqim i d asemmad arusrid ma d isem-nni amaruz yellan deffir tenzeɣt « i », ad as-nessawal allus n umqim asemmad arusrid.

Le complément indirect

Le complément indirect complète le sens du verbe. Le complément indirect est un nom en état d'annexion, il y a toujours devant lui la préposition « *i* », c'est elle qui le rattache au verbe. La question par laquelle on trouve le complément indirect est celle là : *i wumi* ? (pour qui ?) ou *i wacu* ? (pour quoi ?)

Remarque : comme le complément direct, le complément indirect peut être le « substitut » du nom : pronom personnel relatif du verbe. Il y a aussi des cas où on trouve une phrase comme ça :

Yessawal-as i tmeddakkelt-is (il appelé sa copine)

Le pronom relatif complément indirect. Répétition du pronom complément indirect

Dans des phrases comme celle-ci, c'est le pronom qui est complément indirect, quant au nom en état d'annexion qui se trouve après la préposition « *i* », on le dénomme répétition du pronom complément indirect.

11/2AM : Urmir aḥerfi : page 55

Urmir aḥerfi yemmal tigawt ur neḍri ara. Ad teḍru (neɣ ahat ad teḍru) ɣer sdat.

Timawin :

1- Di tuget, urmir aḥerfi, akka tura, di tutlayt, yezga iteddu yid-s « ad », maca yezmer ad yili war « ad », amedya : Ziɣ win yeɣlin gma-s yeĕĕ-it.

2- Di tuget, urmir aḥerfi yemmal imal (md : azekka ad inigeɣ), maca ɣur-s azalen niḍen :

- asfillet (ad ig Rebbi ad yerbeḥ)
- ayen ideg ur nelkin ara (ad yili sin yiseggasen di leɛmer-is).

3- Mi ara yemlil « ad » n wurmir akked kra n yimataren udmawanen, tettili temsertit deg umeslay, maca ad naru « ad » weḥd-s, amatad weḥd-s. imedyaten : ad tawiḍ xas ma neqqar-d [attawiḍ], ad tawim xas ma neqqar-d [attawim], ad nawi xas ma neqqar-d [a-nawi].

L'aoriste simple

L'aoriste simple indique une action qui ne s'est pas réalisée. Elle sera réalisée (ou peut être réalisée) dans l'avenir.

Remarques :

1- généralement, l'aoriste simple, actuellement, dans la langue, est toujours accompagné de « *ad* », mais il peut exister sans « *ad* », exemple : *Ziɣ win yeɣlin gma-s yeĕĕ-it*.

2- généralement, l'aoriste simple exprime le future (ex : azekka ad inigeɣ (demain je voyagerai)), mais il a d'autre valeurs :

- Le souhait (*ad ig Rebbi ad yerbeḥ*) (que Dieu fasse qu'il soit riche)
- Ce que (chose) dont on n'est pas sûr (*ad yili sin yiseggasen di leɛmer-is*) (il peut avoir deux ans).

3- quand « *ad* » de l'aoriste se rencontre avec quelques indices de personne, il y assimilation dans l'oral, cependant on écrit « *ad* » seul, le pronom seul. Exemples : ad tawiḍ (tu prendras) même si on dit [*attawiḍ*], *ad tawim* (vous prendrez) même si on dit [*attawim*], *ad nawi* (nous prendrons) même si on dit [*a-nawi*].

12/2AM : Ajerriḍ n tuqqna d umqim awsil n umyag : page 56

Ger umyag d umqim udmawan awsil, ama d asemmad usrid ama d asemmad arusrid, nettarra tajerriḍt n tuqqna acku limer ulac amyag ur yettili ara umqim awsil n umyag. Yettili umqim awsil sdat neɣ deffir n umyag (md : yenna-as, ur as-yenni ara).

Mi ara d-yemlil umqim awsil asemmad usrid akked umqim awsil asemmad arusrid, tetteqqen-iten di sin ɣer umyag s ujerriḍ n tuqqna (yesselmed-as-tt).

Le trait d'union et le pronom affixe du verbe

Entre le verbe et le pronom personnel affixe, que ce soit le complément direct que ce soit le complément indirect, on met le trait d'union parce que si le verbe n'existait pas le pronom relatif du verbe n'existerait pas. Le pronom relatif se place avant ou après le verbe (ex : *yenna-as* (il lui a dit), *ur as-yenni ara*.

Quand le pronom relatif complément directe et le pronom relatif complément indirecte se rencontrent, on les rattache tout les deux au verbe par le trait d'union (*yesselmed-as-tt.*

13/2AM : Isemmaden s tenzeɣt : page 68

Asmekti : tanzeɣt d awal armeskil, tetteqqen asemmad ɣer umyag (slid tanzeɣt « n » i yetteqqnen isem ɣer yisem).

Asemmad s tenzeɣt d isem amaruz (neɣ d tagrumma n yismawen) i d-tetteqqen tenzeɣt (seg, ɣer, ɣef, di, deg…) ɣer umyag. Mi ara nessenfel asemmed-agi s umqim awsil, tamara ad d-teddu tenzeɣt-nni. Amedya :

Yerzef ɣer gma-s

Yerzef ɣur-s

Tamawt : Asemmad i d-tetteqqen tenzeɣt « i » ɣer umyag, neqqar-as asemmad

Arusrid. Mi ara t-nessenfel s umqim ur d-tetteddu ara tenzeɣt.

Amedya : Yessawel i umeddakkel-is.

Yessawel-as.

Les compléments avec préposition

Rappel **:** la préposition est un mot invariable, elle rattache le complément au verbe (sauf la préposition « *n* » qui rattache le nom au nom).

Le complément par la préposition est un nom en état d'annexion (ou un ensemble de mots) que la préposition (*seg* (de), *ɣer* (à/vers), *ɣef* (sur), *di* (à/dans), *deg* (à/dans) …) rattache au verbe. Quand on remplace ce complément par le pronom relatif, obligatoirement cette préposition va avec. Exemple :

Yerzef ɣer gma-s

Yerzef ɣur-s

Remarque : le complément qui est rattaché au verbe par la préposition « *i* » on l'appel complément indirect. Quand on le remplace par un pronom la préposition ne va pas avec. Exemple : *Yessawel i umeddakkel-is*.

Yessawel-as.

14/2AM : Amyag n tɣara : page 69

Amyag n tɣra, deg unamek amenzu d arbib. Maca netta d amyag acku ifetti almend n wudem d tmeẓri. Asefti n umyag n tɣra ɣer yizri temgarad ɣef win n umyag amagnu deg yimataren udmawanen.

Timawin : 1- Kra n yimyagen xas mmalen taɣara, asefti nsen am win n umyag amagnu.

Amedya : yemleḥ, temleḥ, …maca deg usget nezmer ad d-nini melḥen neɣ melḥit.

2- Di kra n temnaḍin, icban idis n tmurt n Leqbayel iqublen ilel, ur ttgan ara amgarad deg usefti n umyag n tɣra akked win n umyag amagnu.

Le verbe d'état

Le verbe d'état/qualité, dans le sens premier c'est un adjectif. Mais lui est un verbe parce qu'il se conjugue selon la personne et l'aspect. La conjugaison du verbe d'état/qualité au prétérit est différente de celle du verbe ordinaire en ce qui concerne les indices de personne.

Remarque :

1- quelques verbes même s'ils expriment la l'état/qualité, leur conjugaison est comme celle du verbe ordinaire. Exemple : *yemleḥ*, *temleḥ*,…mais au pluriel on peut dire *melḥen* ou *melḥit*.

2- dans quelques régions, comme celles de la Kabylie maritime, ils ne font pas la différence dans la conjugaison du verbe de qualité et celle du verbe ordinaire.

15/2AM : Ajerriḍ n tuqqna : amqim awsil n yisem : amqim awsil n tenzeɣt : page 70

Amqim awsil n yisem neɣ n tenzeɣt yessenfal isem am umqim awsil n umyag.

Amqim awsil n yisem yemmal tilit (ssɛaya) : yemmal win ilan ayen akken i d-yebder yisem uɣur yurez. (Tiqucac n Ǧerǧer tiqucac-is neɣ tiqucac ines).

Ad nettarra ajerriḍ n tuqqna ger yisem d yimqimen iwsilen n wasuf kan (…-iw, …-ik, …-im, …-is), acku wigi ur zmiren ara ad ilin iman-nsen di tefyirt, ma ulac isem ur ttilin ara yernu gar-asen d yisem ur yelli kra i nezmer ad t-nger. Ma d imqimen iwsilen n usget (…nneɣ, …nwen, …nkent, …nsent) ad ten-nettaru weḥḥd-sen acku zemren ad ilin mebla ma yella yisem ukkud ara duun ; am wakken daɣen i nezmer ad nerr gar-asen d yisem awalen niḍen.

Amedya : axxam-agi nneɣ d ajdid.

Ger tenzeɣt d umqim awsil yeqqnen ɣur-s, tewwi-d ad nettarra ajerriḍ n tuqqna ama d imqimen n wasuf ama d wid n usget. Amedya : ɣur-i, ɣur-wen, ɣur-sen.

Le trait d'union : pronom affixe du nom : pronom affixe de la préposition

Le pronom affixe du nom ou de la préposition se substitut/remplace le nom comme le pronom affixe du verbe.

Le pronom affixe du nom exprime la possession : il exprime celui qui possède ce que le nom qui lui est rattaché exprime. (*Tiqucac n Ǧerǧer* (les sommets du Djurdjura) *tiqucac-is* ou *tiqucac ines* (ses sommets)).

On met le trait d'union entre le nom et les pronoms affixe du singulier seulement (…*-iw*, …*-ik*, …*-im*, …*-is*) parce que ceux-ci ne peuvent pas exister seuls dans la phrase, s'il n'y a pas de nom ils n'existent pas en plus entre eux et le nom on ne peut pas insérer autre chose. Quant aux pronoms relatifs du pluriel (…*nneɣ*, …*nwen*,…*nkent*,…*nsent*) on les écrits seuls parce qu'ils peuvent exister seuls sans le nom qu'ils accompagnent. Comme on ne peut pas insérer un autre mot entre eux et le nom.

Exemple : *axxam-agi nneɣ d ajdid* (cette notre maison est neuve).

Entre la préposition et un autre mot qui est rattaché à elle, il faut qu'on met le trait d'union que ce soit les pronoms du singulier que ce soit les pronoms du pluriel. Exemple : *ɣur-i*, *ɣur-wen, ɣur-sen.*

16/2AM : Imeskanen : page 80

Ameskan d awal swayes sskanen medden kra. Maeskan yezmer ad yili d arbib neɣ d amqim. D arbib mi ara yernu ɣer yisem ; amedya adlis-a. llant 04 n taggayin n yirbiben imeskanen :
- arbib ameskan n tama, taɣawsa d-tama n win yettmeslayen : axxam-a, axxam-agi.
Arbib ameskan n tuggugt : axxam-ina, axxam-ihin, axxam-ihenna.
Arbib ameskan n ubdar : axxam-nni.
Arbib ameskan n tiḍent : axxam niḍen.
Ameskan d amqim mi ara yili weḥd-s kan. Wagi daɣen yebḍa ɣef 04 :
Amqim ameskan n tama : amalay asuf (wa, wagi), amalay asuf (wi, wigi)
Unti asuf (ta, tagi), unti asget (ti, tigi)
Arawsan : (aya, ayagi)
Amqim ameskan n tuggugt : amalay asuf (wihin), amalay asget (wihid, wihidak)
Unti asuf (tihin), unti asget (tihid, tihidak)
Arawsan : ayihin.
Amqim ameskan n tiḍent : wayeḍ, wiyiḍ, tayeḍ, tiyiḍ.
Amqim ameskan n ubdar : win, wid, tin, tid.

Les démonstratifs

Le démonstratif est le mot par lequel on démontre quelque chose. Le démonstratif peut être un adjectif ou un pronom.
Adjectif quand il s'ajoute au nom ; exemple *adlis-a* (ce livre). il y a 4 situation des adjectifs démonstratifs :
Adjectif démonstratif de rapprochement, la chose est à côté (non loin) de celui qui parle : *axxam-a*, *axxam-agi* (cette maison).
Adjectif démonstratif d'éloignement : *axxam-ina, axxam-ihin, axxam-ihenna*.
Adjectif démonstratif de citation : *axxam-nni*.
Adjectif démonstratif d'altérité : *axxam niḍen*.
Le démonstratif est pronom quand il est seul. Celui-là est aussi devisé en 4 :
Pronom démonstratif de rapprochement : masculin singulier (*wa, wagi* (celui-là), masculin pluriel (*wi, wigi* (ceux-là)), féminin singulier (*ta, tagi* (celle-là), féminin pluriel (*ti, tigi* (celles-là)
Invariable : (*aya*, *ayagi*)
Pronom démonstratif d'éloignement : masculin singulier (*wihin* (celui là-bas)), masculin pluriel (*wihid, wihidak* (ceux là-bas)), féminin singulier (*tihin* (celle là-bas)), féminin pluriel (*tihid*, *tihidak* (celles là-bas))
Invariable : *ayihin*
Pronom démonstratif n tiḍent : *wayeḍ* (autre), *wiyiḍ* (autres), *tayeḍ* (autre), *tiyiḍ* (autres).
Pronom démonstratif de citation : *win* (celui), *wid* (ceux), *tin* (celle), *tid* (celles).

17/2AM : Urmir ussid : page 81

Urmir ussid yemmal tigawt iḍerrun. Tigawt-is tettwallas, tettkemmil, d taɣezzfant. S umata ussid yettaleɣ akka :
Asezwer n « t » neɣ « tt » : iffeɣ---itteffeɣ, idda---iteddu/itteddu
Tussda ɣef tergalt tis snat : ikrez---ikerrez, ikna---ikennu
Tamlellit n teɣra : issawel---issawal, isuffeɣ---isuffuɣ
Tussda + tamlellit n teɣra : iger---iggar, igen---iggan
Asezwer n « tt » + tamlellit n teɣra : ibeddel---ittbeddil, imuqel---ittmuqul
Timerna n « y » di taggara : isefra yessefruy
Timawin : Llan kra n yimyagen ttbeddilen talɣa (di teqbaylit)
Inna---iqqar, ṭṭes---ggan, wwet---kkat

L'aoriste intensif

L'aoriste intensif exprime l'action qui se déroule/qui est en train de se dérouler. Son action se répète, elle continue, elle est longue. En général l'intensif se forme comme ça :
Anticipation de « *t* » ou « *tt* » : *iffeɣ---itteffeɣ* (sortir), *idda---iteddu/itteddu* (marcher)
La tension sur la deuxième voyelle : *ikrez---ikerrez* (labourer), *ikna---ikennu* (se courber)
Tension + alternance vocalique : *iger---iggar* (faire entrer), *igen---iggan* (dormir)
Anticipation de « tt » + alternance vocalique : *ibeddel---ittbeddil* (changer), *imuqel---ittmuqul* (regarder)
L'ajout de « y » à la fin : *isefra---yessefruy* (faire de la poésie)

Remarques : il y a quelques qui changent de forme (en kabyle)
Inna iqqar (dire), *ṭṭes---ggan* (dormir), *wwet---kkat* (frapper)

18/2AM : Adeg n « e » deg wawal : page 82

Deg umeslay, yettbeddil [e] adeg deg wawal mi ara d-yernu uwsil neɣ tazelɣa n tnila ɣer wawal-nni. Maca di tira ad nettaru « e » deg umkan i yettaṭṭaf mi ara yili wawal-nni weḥd-s. Ihi, abeddel n umkan n [e] deg umeslay ulac-it di tira.

Imedyaten : - yexdem---yexdem-as (xas akken neqqar-d [ixedm-as])
- iles---iles-is (xas akken neqqar-d [ils-is])
- kker---kker-d (xas akken neqqar-d [kkred])

La place de « e » dans le mot

A l'oral, le [*e*] change de place dans le mot quand un pronom ou une particule s'ajoute à ce mot. Cependant à l'écrit on note « *e* » dans la place qu'il occupe quand le mot est seul. Donc, le changement de place de [*e*] à l'oral n'existe pas dans l'écrit.

Exemples : *yexdem---yexdem-as* (même si on dit/on articule [*ixedm-as*]) (travailler)
Iles---iles-is (même si on dit/on articule [*ils-is*]) (langue)
Kker---kker-d (même si on dit/on articule [*kkred*]) (se réveiller/se mettre debout)

19/2AM : Asemmad n umeggay : page 91

Asemmad n umeggay d isem amaruz i d-irennun ɣef umyag, yessegzay-d amatar udmawan (win igan tigawt). Tawsit d umḍan n usemmad n umeggay am wid n umatar udmawan i d-yessegzay.

Md : yeffeɣ uqcic, ur nezmir ara ad d-nini yeffeɣ tlawin
Tamawt : asemmad n umeggay :
D isem amaruz. Yeṭṭafar amyag, ur izmir ara ad t-izwir.
Tawsit-is d umḍan-is am wid n umatar.

Le complément d'agent

Le complément d'agent est un nom en état d'annexion qui s'ajoute au verbe, il explique l'indice de personne (celui qui a fait l'action). Le genre et le nombre du complément d'agent sons comme ceux du pronom personnel qu'il explique.

Ex : *yeffeɣ uqcic* (il est sorti l'enfant), on ne peut pas dire *yeffeɣ tlawin* (il est sorti les femmes)
Remarque : le complément d'agent :
C'est un nom annexé. Il suit le verbe, il ne peut pas le précéder.
Son genre et son nombre sont comme ceux de l'indice.

20/2AM : Urmir ibaw : page 92

Di talɣa tilawt yella wurmir aḥerfi, yella wurmir ussid, ma di talɣa tibawt yella wurmir ussid ibaw.

Ad waliɣ---ur ttwaliɣ ara.
Ttwaliɣ---ur ttwaliɣ ara.

L'aoriste négatif

Dans la forme affirmative il y a l'aoriste simple, il y a l'aoriste intensif, quant à la forme négative il y a l'aoriste intensif négatif.

Ad waliɣ---ur ttwaliɣ ara.
Ttwaliɣ---ur ttwaliɣ ara.

21/2AM : Tazelɣa n tnila « d » : page 93

Tazelɣa n tnila « d » d awal itezzin i umyag. Daymi nettarra gar-as d umyag tajerriḍt n tuqqna. Mi ara ternu tzelɣa-a ɣer umyag tettarra tigawt, s umata, ɣer win ittmeslayen.

Tazelɣa n tnila « d », tezmer ad tili sdat neɣ deffir umyag.
Imedyaten : - yusa-d.
- ad d-yas.
- Ur d-yusi.

La particule de direction « d »

La particule de direction « *d* » est le mot qui se tourne au tour du verbe. C'est pour cela qu'on met entre lui et le verbe le trait d'union. Quand cette particule s'ajoute au verbe elle dirige l'action, en général, vers celui qui parle.

La particule de direction « *d* », peut se trouver devant ou derrière le verbe.
Exemples : - *yusa-d.*
- *ad d-yas.*
- *ur d-yusi*.

22/2AM : Asemmad n yisem : page 101

Asemmad n yisem d isem deg waddad amaruz. Yesmad anamek n yisem niḍen. Ger yisem asemmad d yisem amezwaru tettili tenzeɣt « n » : isem 1u + n + isem wis 2
Tamawin :
1- asemmad n yisem yezmer ad yili : - d isem tasarut n tewwurt.
D amqim awsil : axxam-iw.
2- deg wadeg n yisem amezwaru yezmer ad yili :
Urbib : aberkan n uqerru.
Umernu : aṭas n waman.
Umeskan : wid n Fransa.
Umqim arbadu : kra n wussan.
3- deg wadeg n yisem wis sin yezmer ad yili :
Urbib : awal n umeqqran.
Umernu : tagella n da.
Umeskan : axxam n wa.

Le complément du nom

Le complément du nom est un nom en état d'annexion. Il complète le sens d'un autre nom. Entre le nom complément et l'autre nom il y a la préposition « *n* » : 1er nom + *n* + 2e nom.
Remarques :
1- le complément du nom peut être : un nom *tasarut n uxxam* (la clef de la maison). Un pronom relatif : *axxam-iw* (ma maison)
2- à la place du premier nom il peut y avoir :
Un adjectif : *aberkan n uqerru* (noir de tête).
Un adverbe : *aṭas n waman* (beaucoup d'eau).
Un démonstratif : *wid n Fransa* (ceux de la France).
Un pronom indéfini : *kra n wussan* (quelques jours).
3- à la place du deuxième nom il peut y avoir :

Un adjectif : *awal n umeqqran* (le mot du grand).
Un adverbe : *tagella n da* (la nourriture d'ici).
Un démonstratif : *axxam n wa* (la maison de celui-là).

23/2AM : Anaḍ : page 102

Anaḍ yessenfalay-d asendeh : nessemras-it mi ara s-nini i walebɛaḍ ad ixdem kra. Anaḍ yesa kan ukkuẓ (04) n wudmawen : kečč/kemm, kuniwi/kunemti ; tella daɣen talɣa yesxelḍen urmir aḥerfi d wanaḍ mi ara yefti umyag d wudem 1u n usget (nekkni/nekkenti), teqreb aṭas ɣer wanaḍ deg unamek, amedya : ad nruḥet, limer d urmir kan ur yettili ara « t » n taggara.

Tewwi-d daɣen ad d-nini belli yella wanaḍ aḥerfi : asendeh yiwet n tikkelt kan, yella wanaḍ ussid mi ara yili nebɣa ad yexdem win umi ara nettmeslay tigawt aṭas n tikkal. Anaḍ ussid yettaleɣ am wurmir ussid : s usezwer n « tt » neɣ s tussda ɣef tergalt, neɣ s temlellit n teɣra.

L'impératif

L'impératif exprime l'ordre : on l'emploie quand on dit à quelqu'un de faire quelque chose. L'impératif à 4 personne seulement : *kečč/kemm* (tu), *kuniwi/kunemti* (vous) ; on a aussi la forme qui mélange l'aoriste simple et l'impératif quand le verbe est conjugué avec la 1er personne du pluriel (*nekkni/nekkenti*) (nous), elle plus proche de l'impératif en ce qui concerne le sens, exemple : ad nruḥet (allons), si c'est un aoriste seul on n'aura pas de « *t* » à la fin.

On doit dire aussi qu'il y a l'aoriste simple : donner l'ordre une fois seulement, il y a l'aoriste intensif quand on veut que la personne à laquelle on parle fasse l'action plusieurs fois. L'aoriste intensif se forme comme l'aoriste intensif : avec l'anticipation de « *tt* » ou par la tension sur la consonne, ou par l'alternance des voyelles.

24/2AM : Tamsertit : tanzeɣt « n » + isem : page 103

Mi ara temlil tenzeɣt « n » akked kra n yimesla swayes beddun yismawen tettili-d temsertit gar-asen deg umeslay : n+t = [t-t], n+w = [b-bw], n+y = [g-g], n+l = [l-l], n+r = [r-r], n+m = [m-m], atg.
Maca di tira, ad naru tanzeɣt « n » iman-is, isem daɣen iman-is.
Xas ad d-nin - [tamemt t-tzizwa], ad naru ------ tamemt n tzizwa
- [awal bbwergaz /ggwergaz], ad naru ------- awal n urgaz.
- [tarbaɛt g-gergazen], ad naru ------- tarbaɛt n yirgazen.
- [aman l-lebḥer], ad naru ---------- aman n lebḥer.
- [awal r-Rebbi], ad naru ---------- awal n Rebbi.
- [tamurt m-medden], ad naru ------ tamurt n medden.

L'assimilation : la préposition « n » + nom

Quand la préposition « *n* » se rencontre avec quelques sons par lesquels commencent les noms il y a assimilation entre eux dans l'oral : *n + t* = [*t-t*], *n + w* = [*b-bw*], *n + y* = [*g-g*], *n + l* = [*l-l*], *n + r* = [*r-r*], *n + m* = [*m-m*], etc.
Cependant dans l'écrit, on écrit la préposition « *n* » seule, le nom aussi seul.
Même si on dit - [*tamemt t-tzizwa*], on écrit ------ *tamemt n tzizwa* (miel d'abeil)
- [*awal bbwergaz /ggwergaz*], on écrit ------- *awal n urgaz* (parole d'homme).
- [*tarbaɛt g-gergazen*], on écrit ------- *tarbaɛt n yirgazen* (groupe d'hommes).
- [*aman l-lebḥer*], on écrit ---------- *aman n lebḥer* (eau de mer).
- [*awal r-Rebbi*], on écrit ---------- *awal n Rebbi* (parol de Dieu).
- [*tamurt m-medden*], on écrit ------ *tamurt n medden* (pays des gens).

Corpus de la troisième année moyenne

1/3AM : Talɣa d twuri n waddad n yisem : page 11

Isem yesɛa sin n waddaden : addad ilelli (md : ***axxam***) d waddad amaruz (md : ***uxxam***).

Amek yettaleɣ umaruz ? Yettaleɣ :

- S ubeddel n [a] s [u] : **a**brid ---- **u**brid (xas ma neqqar-d webrid)
- S tmerna n [w] : awal ---- **w**awal, udem ---- **w**udem.
- S tmerna n [y] : iles ---- **y**iles, imensi ---- **y**imensi (deg umeslay, imensi ulac amaruz).
- S uɣelluy n teɣri tamezwarut : t**a**meṭṭut ---- tmeṭṭut, t**a**murt ---- tmurt.
- S ubeddel n teɣri [a] neɣ[i] s [e] : t**a**qcict ---- t**e**qcict, t**i**slatin ---- t**e**slatin.

Melmi yettili yisem d amaruz ? Isem, yettili d amaruz mi ara yili d asemmad asegzay, ama d asemmad n umeskar : yedda ***uqcic***), ama d asemmad n useɣru arumyig (d uḥric ***uqcic***-a). yettili daɣ d amaruz mi ara yeḍfer tanzeɣt, ama d asemmad n tenzeɣt (iffeɣ ɣer **uzaɣar**), ama d asemmad n yisem (yuwi tasarut n ***tewwurt***)

Gret tamawt : 1. Llan yismawen ur nesɛi ara addad : wid ibeddun s tergalt (fad, laẓ, beṭṭu, lǧib, lqima…), kra n wuntiyen iwezzlanen : (tama, tala, timmi, tasa…)

2. Ad nettaru : y**i**rgazen, y**i**mdanen xas neqqar-d [y**e**rgazen], [y**e**mdanen].

La forme et la fonction de l'état du nom

Le nom a deux états : un état libre (ex : *axxam*) et un état d'annexion (ex : *uxxam* (maison).)

Comment l'annexé se forme-t-il ? Il se forme :

- Par le changement de [*a*] par [*u*] …… *ubrid* (même si on articule *webrid* (chemin/route))
- Par l'ajout de [*w*] : *awal* …… *wawal* (mot), *udem* …… *wudem* (visage/face).
- Par l'ajout de [y] : *iles* …… *yiles* (langue), *imensi* …… *yimensi* (dîner (le) (dans l'oral, *imensi* n'a pas d'annexion).
- Par la chute de la première voyelle : *tameṭṭut*……*tmeṭṭut* (femme), *tamurt* …… *tmurt* (pays).
- Par le changement de la voyelle [*a*] ou [*i*] par [*e*] : *taqcicit* …… *teqcict* (fille), *tislatin*……*teslatin* (mariées).

Quand est-ce que le nom devient « annexé » ? le nom, devient annexé quand il est complément explicatif, que ce soit un complément d'agent : (*yedda uqcic* (l'enfant est parti)), que ce soit un complément du prédicat non verbal (*d uḥric uqcic-a* (cet enfant est intélligent)). il est aussi annexé quand il suit la préposition, que ce soit un complément de la préposition (*iffeɣ ɣer uzaɣar* (il est sorti au plateau), que ce soit un complément du nom (*yuwi tasarut n tewwurt* (il ramené (avec lui) la clef de la porte).

Remarque : 1. Il existe des noms qui n'ont pas d'état : ceux qui débutent par une consonne (*fad* (soif), *laẓ* (faim/famine), *beṭṭu* (partage/séparation), *lǧib* (poche), *lqima* (valeur)…), quelques féminins courts : (*tama* (coté/région), *tala* (fontaine), *timmi* (sourcil), *tasa* (foie (le)…)

2. on écrit : *yirgazen* (hommes), *yimdanen* (gens) même si on articule [*yergazen*], [*yemdanen*].

2/3AM : Timeẓra n umyag : page 12

Amyag, yezmer ad yefti :

- Deg yizri, d ilaway neɣ d ibaway : tigawt-is teḍra, temda.
- Deg wurmir aḥerfi, s « ad » neɣ war « ad » : tigawt-is urɛad teḍri, ahat ad teḍru.
- Deg wurmir ussid : tigawt-is ɣezzifet, tettwallas, d tigawt n tannumi. Yezmer daɣen ad yefti deg wanaḍ : yessenfalay-d asendeh.

GM : anaḍ ur yettusemma ara d timeẓri n umyag, afeggag n umyag deg wanaḍ am win n wurmir aḥerfi.

Les aspects du verbe

Le verbe, peut être conjugué :

- Au prétérit, affirmatif ou négatif : son action est réalisée, accomplie.
- A l'aoriste simple, avec « *ad* » ou sans « *ad* » : son action n'est pas encor réalisée, peut-être elle sera réalisée.
- A l'aoriste intensif : son action est longue, elle se répète, c'est une action d'habitude. Il peut aussi être conjugué à l'impératif : il exprime l'ordre.

NB : l'impératif n'est pas considéré comme un aspect du verbe, le radical du verbe à l'impératif est comme celui de l'aoriste simple.

3/3AM : Tizelɣiwin n tnila : page 13

Tizelɣiwin n tnila sskanent-d tanila iɣer tettarra tigawt Md : - iruḥ-d, iruḥ-n
Tazelɣa « d » tettarra tigawt ɣer win yettmeslayen, ma d tazelɣa « n » tettarra tigawt ɣer win i wumi ttmeslayen.
Tizelɣiwin n tnila zewwirent amyag neɣ ṭṭafarent-t.
-ad d-yas. – melmi ara d-yas. – ur d-yusi. – la d-yettawi.
- Awi-t-id. – ifka-ten-id. – yuwi-as-t-id. – ayen i d-iqqimen. – amek in-iruḥ ?
Ttarran tizdit :
-ger yimyagen d yiwsilen-nsen : yenna-as.
-ger tzelɣiwin n tnila d umyag (ama zwaren ama ggrant) : yusa-d, ad d-yas.
-ger yisenkaden d yimqimin iwsilen : aql-i, ha-t.
Ger tenzeɣt d uwsil-is : ɣur-sen.

Les particules de direction

Les particules de direction indiquent la direction vers laquelle se dirige l'action Ex : *iruḥ-d* (partir-vers ici), *iruḥ-n* (partir-vers là-bas)
La particule « *d* » dirige l'action vers celui qui parle, quant à la particule « *n* » elle dirige l'action vers celui à qui on parle.
Les particules de direction précèdent le verbe ou elles le suivent.
- ad d-yas. – melmi ara d-yas. – ur d-yusi. – la d-yettawi.
- awi-t-id. – ifka-ten-id. – yuwi-as-t-id. – ayen i d-iqqimen. – amek in-iruḥ ?
On met le trait d'union :

- Entre les verbes et leurs relatifs : *yenna-as*.
- Entre les particules de direction et le verbe (qu'ils soient mis avant ou après) : *yusa-d, ad d-yas*.
- Entre les « présentatifs » et les pronoms relatifs : *aql-i, ha-t.*
- Entre la préposition et son relatif.

4/3AM : Imattaren : page 21

Llant snat n tefyar timattarin :

- Yiwet s umattar. **Md** : *anwa argaz i d-yusan* ?
- Tayeḍ mebla amattar. **Md** : *ad tedduḍ azekka* ?

Amattar yezmer ad d-yas weḥd-s di tazwara n tefyirt. Md : acu teccḍ ? Neɣ ad t-id-tezwir « d » n tilawt. D acu i d-yuwi ? neɣ tanzeɣt « n ». N wacu-ten yidrimen-a ?

Asesten yezmer ad d-yawi ɣef :

- **ɣef wadeg** : - anda yezdeɣ ?
- **ɣef wakud** : - melmi ara d-yaweḍ ?
- **ɣef tɣara** : - amek iga ?
- **ɣef tesmekta** : - acḥal n yidlisen i teɣriḍ ?

ha-ten-i kra n yimattaren : anwa, anta, anwi, anti, acu, anda, melmi, sani, ayɣer, acuɣef, acuɣer, acimi, ukkud, sayes, uɣur, amek… ?

Les interrogatifs

Il y a deux phrases interrogatives :

- l'une avec l'interrogatif. Ex : *anwa argaz i d-yusan* ? (quel est l'homme venu)
- l'autre sans l'interrogatif. Ex : *ad tedduḍ azekka* ? (tu viendras demain ?)

L'interrogatif peut être seul au début de phrase. Ex : *acu teccid* ? ou précédé par « *d* » de réalité. *D acu i d-yewwi* ? ou la préposition « *n* ». *n wacu-ten yidrimen-a* ?

La question peut porter sur :

- le lieu : *anda yezdeɣ ?* (où habite-t-il ?)
- le temps : *melmi ara d-yaweḍ ?* (quand est-ce qu'il va arriver)
- la qualité : *amek iga ?* (comment est-il ?)
- la quantité : *acḥal n yidlisen i teɣriḍ ?* (combiens de livres a tu lus ?)

voici quelques interrogatifs : *anwa* (quel), *anta* (quelle), *anwi* (quels), *anti* (quelles), *acu* (quoi), *anda* (où), *melmi* (quand), *sani* (où), *ayɣer* (porquoi), *acuɣef* (pourquoi), *acuɣer* (pourquoi), *acimi* (pourquoi), *ukkud* (avec), *sayes* (???), *uɣur* (…), *amek* (comment)… ?

5/3AM : Amyag : ifeggagen n tmeẓra : page 22

Llan yimyagen sɛan 04 n yifeggagen, yal timeẓri s ufeggag-is : afeggag deg yizri, wayeḍ deg yizri ibaway, wayeḍ deg wurmir aḥerfi, wayeḍ deg wurmir ussid. D amedya : amyag *aḍen*.

- Llan yimyagen yesɛan kan tlata n yifeggagen, ur ttgen ara amgarad ger yizri d wurmir (Md : yekrez / ad yekrez).
- Llan daɣen yimyagen sɛan kan sin yifeggagen : yiwen ufeggag deg yizri d yizri ibaway d wurmir, afeggag niḍen deg wurmir ussid (Md : imuqqel, ur imuqqel, ad imuqel / ittmuqul).

Le verbe : les radicaux des aspects

Il y a des verbes qui ont 04 radicaux, chaque aspect a son radical : un radical au prétérit, un autre au prétérit négatif, au autre à l'aoriste simple, l'autre à l'aoriste intensif. Par exemple : le verbe *aḍen* (être malade).

- Il y a des verbes qui ont seulement 03 radicaux, ils ne font pas de différence entre le prétérit et l'aoriste (EX : *yekrez* / *ad yekrez*) (labourer).
- Il aussi des verbes qui ont deux radicaux seulement : un radical dans le prétérit et le prétérit négatif et l'aoriste, un autre radical dans l'aoriste intensif (Ex : *imuqqel, ur imuqqel, ad imuqqel/ ittmuqul*) (regarder).

6/3AM : Asigez : page 23

Deg umeslay, anya d uẓawan n taɣect n umdan rennun-d anamek i tefyirt. Yezmer ad d-yesteqsi neɣ ad d-yefk isali neɣ ad d-imel yewhem di kra neɣ iɛğeb-it kra s unya d uẓawan n taɣect. Maca di tira, ur d-tettbin ara taɣect, daymi ttarran medden isɣalen n usigez. Asigez, d tagrumma n yisɣalen i d-yessisdiden anamek n tefyirt, di tira. Isɣalen n usigez d wi :

Agaz (.) agaz n ubhat (!), agaz n usesten (?), sin wagazen (:), agazen n wagal (…), agaz d tefrayt (;), tafrayt (,). Isɣalen-agi, ɣur-sen mennaw n twuriwin. Ttilin ger wawalen neɣ ger taggayin n wawalen neɣ ger tefyar.

Agaz : di taggara n tefyirt tamseɣrut neɣ timsendeht. **Agazen n wagal** : mi ara tili tesgunfut maca takti neɣ ameslay mazal ur ifukk ara. **Agaz n usesten** : di taggra n tefyirt n usesten. **Agaz n ubhat** : di teggara n tefyirt i d-yessenfaliyen afrayen (awham, aɛğab, urrif). **Agaz d tefrayt** : daxel n tefyirt mi ara tili tesgunfut tugar tugar tin n tefrayt maca ur tuwiḍ ara am tin n wagaz. **Tafrayt** : mi ara tili tesgunfut d tawezzlant mliḥ. **Sin wagazen**, semrasen-ten mi ara d-sfehmen kra neɣ mi ara d-arun ayen i d-yenna walbeɛḍ.

La ponctuation

Dans l'oral, le rythme et l'intonation de la voix de l'Homme ajoute de sens à la phrase. Il peut interroger ou donner une information ou exprimer une exclamation par rapport à quelque chose, ou quelque chose lui plait, par le rythme et l'intonation de la voix. Cependant dans l'écrit, la voix n'apparait pas, c'est pour cela qu'on met des signes de ponctuation. La ponctuation, est un ensemble de signes qui éclaircissent le sens de la phrase, dans l'écrit. Les signes de ponctuation sont ceux-là : le point (.), le point d'exclamation (!), le point d'interrogation (?), les deux points (:), les points de suspension (…), le point virgule (;), la virgule (,). Ces signes, ont plusieurs fonctions. Ils se trouvent entre les mots ou entre un groupe de mots ou entre les phrases.

Le point : à la fin de la phrase (tamseɣrut) ou impérative. Les points de suspension : quand il y a repos mais l'idée ou la parole n'est pas encore terminée. Le point d'interrogation : à la fin de la phrase interrogative. Le point d'exclamation : à la fin de la phrase qui exprime les sentiments (étonnement, plaire, chagrin). Le point-virgule : à l'intérieur de la phrase quand il y a repos plus long que celui de la virgule mais mois que celui du point. La virgule : quand il y a repos très court. Le deux-points, on les utilise quand on explique quelque chose on quand on écrit quelque chose qui est écrite par un autre.

7/3AM : Arbib : page 31

Arbib, d awal ; irennu ɣer yisem ama srid, ama s tzelɣa n tilawt « d ». arbib, yemmal-d amek imug (iga) wayen akken d-yemmal yisem-nni uɣur yerna.

Arbib, am yisem, yesɛa tawsit d umḍan d waddad. (aberkan, taberkant, iberkanen, uberkan…). Deg wayen yerzan talɣa, aṭas n talɣiwin swayes ttalɣen yirbiben ; ha-ten-a : ameqqran, azegzaw, awraɣ, alewwaɣ, amellal, uzyin, ačinawi, imibrik, amesbaṭli…

L'adjectif

L'adjectif, est un mot ; il s'ajoute au nom soit directement, soit par la particule de la réalité « *d* ». L'adjectif, exprime comment est fait ce que désigne le nom auquel il est ajouté.

L'adjectif, comme le nom, il a un genre et un nombre et un état. (*aberkan, taberkant, iberkanen, uberkan*) (noir). En ce qui concerne la forme, elles sont abondantes pour l'adjectif ; les voici : *ameqqran* (grand), *azegzaw* (bleu), *awraɣ* (jaune), *alewwaɣ* (lisse), *amellal* (blanc), *uzyin* (beau), *ačinawi* (orange), *imibrik* (noir), *amesbaṭli* (injuste)…

8/3AM : Amaɣun n yizri : page 32

Amaɣun d amyag mi ara yili s talɣa-nni ur nettbeddil ara, ay akken tebɣu tili tewsit d umḍan n yisem neɣ n umqim uɣur yeqqen. Deg unamek, amaɣun amzun d arbib.
Yal timeẓri n umyag tesɛa amaɣun-ines. Amaɣun n yizri yettaleɣ akka :
i / y (e) + afeggag n umyag deg yizri + (e) n.
Win ye + dda + n = win yeddan.

Le participe du prétérit

Le participe est un verbe quand il porte la forme qui ne change pas, quel qu'il soit le genre et le nombre du nom ou du pronom auquel il est rattaché. Dans le sens, le participe est comme l'adjectif.

Chaque aspect du verbe a son participe. Le participe du passé se forme ainsi :
i / *y* (*e*) + le radical du verbe au passé + (*e*) *n*.
Win ye + dda + n = win yeddan (celui qui a marché)

9/3AM : Tamsertit : i + i / y : page 33

Mi ara tili teɣri [i] uqbel amaɣun neɣ uqbel amyag yeftin d wudem wis 03 n wasuf amalay, ttemlilint snat n teɣra : i + i (neɣ i + y) : deg umeslay « i » neɣ « y » n umyag yettuɣal d [g], maca di tira ad naru « i » am wakken yella di lasel-is :
ad nettaru : - d netta i yeẓran, xas akken neqqar-d [d netta i-geẓran].
- s tmara i iteddu, xas maneqqar-d [s tmara i-gteddu].

Ayɣer ?
Acku « i » neɣ « y » n umyag ama d amaɣun ama yefti, ad iqqim am wakken yella limer ur d-yemlal ara « i » nni yellan uqbel :
Md :
- Wi yeẓran
- D netta i k-yeẓran
- S tmara i as-iteddu.

L'assimilation : i+i/y

Quand il y a la voyelle [*i*] avant le participe ou avant le verbe conjugué à la 3e personne du singulier masculin, deux voyelles se rencontrent : *i + i* (ou *i + y*) : dans l'oral « *i* » ou « *y* » devient un [*g*], mais dans l'écrit on écrit « *i* » comme il est à l'origine :
On écrit toujours : - *d netta i yeẓran*, quoique on dit [*d netta i-geẓran*] (c'est lui qui sait).
- *s tamara i iteddu*, quoique on dit [*s tmara i-gteddu*] (c'est difficilement qui'il marche).

Pourquoi ?
Parce que « *i* » ou « *y* » du verbe, participe ou conjugué, reste comme il est si il n'a pas rencontré ce « *i* » qui est avant :
Ex :
- *Wi yeẓran*
- *D netta i k-yeẓran*
- *S tmara i as-iteddu*.

10/3AM : Tibawt : page 43

Mi ara d-tiniḍ ur yelli ara neɣ ur yettwaxdem ara kra, qqaren-as tibawt.
D **amedya** : yečča aɣrum. **Ur** yečči **ara** aɣrum.
Tafyirt tibawayt neggar-it-id s umata s umernu « ad »… « ara »
Maca llan wawalen niḍen yessenfalayen tibawt am : urǧin, urɛad, mazal, ula, xaṭi, uhu, ulaḥedd, ula-ayɣer, ulawumi, ula-amek…
Amur ameqqran n yimyage tettbeddil teɣri-nsen taneggarut tettuɣal d « i »
D amedya : - yečča --- ur yečči
Yekrez --- ur yekriz
Maca- iruḥ --- ur iruḥ

La négation

Quand tu dis/tu informe qu'une chose n'existe pas, ou elle n'est pas faite, on appelle ça la négation.
Comme exemple : *yečča aɣrum* (il a mangé la gallette). *Ur yečči ara aɣrum* (il n'a pas mangé la galette).
La phrase négative on l'introduit généralement par l'adverbe « *ur* »---« *ara* » (ne---pas)
Cependant il existe d'autres mots qui expriment la négation comme : *urǧin, urɛad, mazal, ula, xaṭi, uhu, ulaḥedd, ula-ayɣer, ulawumi, ula-amek…*
La grande partie des verbes leur dernière voyelle change en « *i* »
Par exemple : - *yečča---ur yečči*
- *Yekrez---ur yekriz*
Mais - *iruḥ---ur iruḥ*

11/3AM : Amaɣun n wurmir aḥerfi : page 44

Amaɣun, d amyag mi ara yili s talɣa-nni ur nettbeddil ara.
Deg unamek, amaɣun amzun d arbib maca netta ɣur-s talɣa d tarmeskilt, ay akken yebɣu yili tewsit d umḍan n yisem neɣ n umqim uɣur yeqqen.
Md : D nekk ara **yarun** tabrat. – D nutni ara **yarun**. – D nettat ara **yarun**.
Amaɣun n wurmir aḥerfi yettaleɣ s tzelɣa n wurmir « ara » sdat umyag + i / ye + afeggag (n wurmir aḥerfi) + (e) n.
Md : d winna ara yekkren zik. **Y** (e) kkr (e) n.

Le participe de l'aoriste simple

Le participe, c'est un verbe quand il porte la forme qui ne change pas. Dans le sens, le participe est comme l'adjectif mais lui il a une forme invariable, quelle que soit le genre et le nombre du nom ou du pronom auquel il est rattaché.
Ex : *D nekk ara yarun tabrat* (c'est mois qui va écrire la lettre). – *D nutni ara yarun* (c'est elles qui vont écrire). – *D nettat ara yarun* (c'est elle qui va écrire).
Le participe de l'aoriste simple se forme par la particule de l'aoriste « *ara* » devant le verbe + *ilye* + le radical (de l'aoriste simple) + (*e*) *n*.
Ex : *d winna ara yekkren zik*. ***Y*** (*e*) *kkr* (*e*) *n*.

12/3AM : Tamsertit ḍ + t, d +t : page 45

Mi ara yemlil umatar udmawan n wudem w2 « ḍ » akked « t » n umqim awsil nsusruru-ten-id « ṭ » Md : « tessneṭṭen » maca ad naru akken yella di lasel : **Tessneḍ-ten** ?

Mi ara yemlil « d » neɣ « ḍ » n taggara n yisem amalay akked « t » irennun ɣer yisem-nni amalay akken ad yuɣal d unti, nsusruru-ten-id « ṭ ». md : [taɣalaṭ] maca ad naru : **taɣaladt**, [tayaziṭ] maca ad naru : **tayaziḍt**

L'assimilation ḍ + t, d +t

Quand l'indice de personne de la 2e personne « *ḍ* » se rencontre avec « *t* » du pronom relatif on les prononce « *ṭ* »
Ex : « *tessneṭṭen* » cependant on écrit comme il est à l'origine : ***Tessneḍ-ten*** **? (tu les connais ?)**
Quand « *d* » ou « *ḍ* » de la fin du nom masculin se rencontre avec « *t* » qui s'ajoute au nom masculin pour qu'il devienne féminin, on les articule « *ṭ* ». ex : [*taɣalaṭ*] mais on écrit : ***taɣaladt*** (mure en pierres), [*tayaziṭ*] mais on ecrit : ***tayaziḍt*** **(**poule**).**

13/3AM : Isemmaden deg tefyirt taḥerfit (d asmekti) : page 53

Tafyirt, tezmer ad tili s umyag kan akked umatar udmawan. D acu kan mi ara ttmeslayen neɣ mi ara ttarun medden rennun aṭas n wawalen ɣer umyag d umatar-is akken ad yemmed unamek n tefyirt. Awalen irennun s amyag qqaren-asen isemmaden.
Ger yisemmaden :

- Yella usemmad asegzay (deffir n umyag, d amaruz, tawsit-is d umḍan-is am umatar) ;
- Yella usemmad usrid (deffir n umyag, d ilelli, yezmer ad yeṭṭef amkan-is umqim awsil) ;
- Yella usemmad arusrid (iteqqen s amyag s tenzeɣt « i », d amaruz, yezmer ad yeṭṭef amkan-is umqim awsil) ;
- Yella usemmad s tenzeɣt (iteqqen s tenzeɣt niḍen, d amaruz ; mi ara t-yessenfel umqim, tettɣima tenzeɣt, mačči am urusrid).
- Yella daɣ usemmad n yisem, maca wagi mačči d asemmad n umyag. D isem i wumi yesmad, tetteqqen-it ɣur-s tenzeɣt, tettarra-t d amaruz.

Les compléments dans la phrase simple (c'est un rappel)

La phrase, peut exister avec le verbe seulement et l'indice de personne. Cependant quand les gens parlent ou écrivent ajoutent beaucoup de mots au verbe et son indice pour que le sens de la phrase soit complet. Les mots qu'ils ajoutent au verbe s'appellent les compléments.

Entre les compléments :

- Il y a le complément explicatif (après le verbe, il est annexé, son genre et son nombre sont comme l'indice) ;
- Il y a le complément direct (après le verbe, il est libre, il peut être remplacé par le pronom relatif) ;
- Il y a le complément indirect (il se rattache au verbe par la préposition « *i* », il est annexé, il peut être remplacé par le pronom relatif) ;
- Il y a le complément de la préposition (il se rattache par une autre préposition, il est annexé ; quand il est exprimé par le pronom, la préposition reste, ce n'est pas comme le cas de l'indirect).
- Il y a aussi le complément du nom, mais celui-là n'est pas un complément du verbe. Il complète le nom, une préposition se rattache à lui, et elle le rend annexé.

14/3AM : Amaɣun n wurmir ussid : page 54

Amaɣun d amyag mi ara yefti s talɣa-nni ur nettbeddil ara, ay akken tebɣu tili tewsit d umḍan n yisem neɣ n umqin uɣur yeqqen. Deg unamek, amaɣun amzun ad arbib.

Yal timeẓri n umyag tesɛa amaɣun ines. Amaɣun n wurmir ussid yettaleɣ akka :

i / y (e) + asentel (n wurmir ussid) + (e) n.

win ye + ttaggad + (e) n = win yettaggaden.

Le participe de l'aoriste intensif

Le participe est un verbe quand il est conjugué dans la forme qui ne change pas, quelle que soit le genre et le nombre du nom ou du pronom auquel il est rattaché. Dans le sens, le participe est comme l'adjectif. Chaque aspect du verbe à son participe. Le participe de l'aoriste intensif se forme ainsi :

i / *y* (*e*) + le thème (de l'aoriste intensif) + (*e*) *n*.

win ye + *ttaggad* + (*e*) *n* = *win yettaggaden*.

15/3AM : Tamsertit : tazelɣa n tnila « d » d umatar « t » : page 55

Mi ara yemlil umatar udmawan « t » d wudem wis sin (n wasuf neɣ n usget) d tazelɣa n tnila « d » iɣelli umatar udmawan-nni deg ususru, maca tuwi-d ad yili (ad t-nerr) di tira.

Md *: ad d-nsusru « ad d-as »* maca ad naru **: ad d-tas (nettat)**, **ad d-tawim (kunwi)** atg.

L'assimilation : la particule de direction « d » et l'indice « t »

Quand il y a rencontre de l'indice de personne « *t* » de la deuxième personne (du singulier ou du pluriel) et de la particule de direction « *d* » cet indice de personne tombe dans articulation, cependant il doit exister (on doit le mettre) dans l'écrit.

Ex : on articule « *ad d-as*) mais on écrit : ***ad d-tas (nettat)***, ***ad d-tawim (kunwi)*** etc.

16/3AM : Anamal n usentel : page 63

Anammal n usentel d isem (neɣ ahat sin) ilelli, yettili di tazwara n tefyirt uqbel amyag. Yemmal-d asentel n tefyirt. Win yettmeslayen yemmal-d s uẓawan n taɣect-is belli isem anammal n usentel yesɛa azal meqqren deg unamek n tefyirt :

Imensi, yeččа.

Tettili daɣen tesgunfut ger unammal n usentel d yiḥricen niḍen n tefyirt. Di tira, tasgunfut-a, temmal-itt-id tefrayt.

L'indicateur de thème

L'indicateur de thème est un nom (ou peut-être deux) libre, il se trouve au début de phrase avant le verbe. Il indique le thème de la phrase. Celui qui parle indique avec sa voie que le nom indicateur de thème a une grande importance dans le sens de la phrase :

Imensi, yeččâ. (le dîner, il a mangé)

Il y a aussi une pause entre l'indicateur de thème et les autres parties de la phrase. Dans l'écrit, cette pause, est indiquée par la virgule.

17/3AM : Amaɣun n yizri ibaway : page 64

Yella umaɣun ilaway, yella umaɣun ibaway. Amaɣun ibaway am umaɣun ilaway ur yettbeddil ara almend n tewsit d umḍan. Yettaleɣ akka : n + afeggag n umyag ɣer yizri ibaway. Deg umur ameqqran n temnaḍin, temgarad talɣa n umaɣun ibaway ɣef tin n umaɣun ilaway : « i » n tazwara yettruḥu « n » n taggara yettuɣal-d ɣer sdat.

Amaɣun ilaway : win iruḥen : i + ruḥ + n

Amaɣunibaway : win ur nruḥ : n + ruḥ

Tamawt : di kra n temnaḍin, ur semgiriden ara ger talɣa n umaɣun ilaway d tin n umaɣun ibaway. D amedya qqaren : win yuran, win ur yurin.

Le participe du prétérit négatif

Il y a participe réel/affirmatif/positif, il y a participe négatif. Le participe négatif c'est comme le participe affirmatif il ne change pas par rapport au genre et au nombre. Il se forme ainsi : *n* + le radical du verbe au prétérit négatif. Dans la grande partie des régions, la forme du participe négatif est différente de celle du participe affirmatif : « *i* » du début disparait « *n* » de la fin se déplace vers le début.

Le participe affirmatif : *win iruḥen* : *i + ruḥ + n*

Le participe négatif : *win ur nruḥ* : *n + ruḥ*

Remarque : dans quelques régions, ils ne font pas la différence entre la forme du participe affirmatif et celle du participe négatif. Par exemple ils disent : *win yura*, *win ur yurin*.

18/3AM : Tamsertit : ad + « d » n tnila : page 65

Mi ara temlil tzelɣa n wurmir « ad » akked tzelɣa n tnila « d », tazelɣa-nni n wurmir tettruḥu deg ususru maca tuwi-d ad tili di tira.

Md : - Ad d-yas azekka. Neɣra-t-id « A d-yas » maca nura-t « ad d-yas » acku d tazelɣa n wurmir « ad » i d-yemmalen urmir s « ad ». Ihi tuwi-d ad tt-naru deg umyag xas ma deg ususru tettuɣal d [a] kan.

L'assimilation : ad + « d » de direction

Quand il y a rencontre entre la particule de l'aoriste « *ad* » et la particule de direction « *d* », cette particule de l'aoriste disparait dans l'articulation mais elle doit être présente dans l'écrit.

Ex : *Ad d-yas azekka*. On l'a lu « *a d-yas* » mais on l'a écrit « *ad d-yas* » parce que c'est la particule de l'aoriste « *ad* » qui indique l'aoriste avec « *ad* ». Donc on doit l'écrire dans le verbe même si dans l'articulation elle devient un [*a*] seulement.

19/3AM : Asemmad agensay : page 75

Mi ara yili usemmad n umyag yebna ɣef yisem n tigawt n umyag-nni uɣur yeqqen, yerna rnan-d ɣur-s awalen niḍen (n + isem, arbib, amaɣun, d n tilawt + arbib), qqaren-as ***asemmad agensay***. Asemmad-agi, yettas-d deffir n umyag, yeqqen ɣur-s srid, addad-is d ilelli.

Yemgarad ɣef usemmad usrid deg way-a :

- Asemmad agensay d isem n tigawt n umyag-nni uɣur yeqqen, ma d asemmad usrid xaṭi.
- Asemmad agensay ur yezmir ara ad yili s yiwen wawal kan ; mernaw ɣef yisem n tigawt, tamara ad ilin wawalen niḍen (Tirẓi n ubuɣal. Takerza n ulɣem. Tadsa tawraɣt, atg.)

Le complément interne

Quand le complément du verbe est construit a base de ce verbe d'action auquel il est rattaché, en plus d'autres mots sont ajoutés à lui (*n* + nom, l'adjectif, le participe, *d* de la réalité + l'adjectif), on l'appelle **complément interne**. Ce complément, est directement rattaché à lui, son état est libre.

Il est différent du complément direct en ceci :

- Le complément interne est un nom d'action du verbe auquel il est rattaché, quant au complément direct c'est non.
- Le complément interne ne peut pas exister avec un seul mot seulement : il s'ajoute au nom d'action, il est obligé que d'autres mot existent (*Tirẓi n ubuɣal*. *Takerza n ulɣem*. *Taḍsa tawraɣt*, etc.)

20/3AM : Amaɣun n wurmir ussid ibaway : page 76

Amaɣun n wurmir ibaway am win n yizri ibaway yettaleɣ s (ur……ara) akked ubeddel di talɣa n umaɣun ilaway :

Win iteddun = i---teddu----n

Win ur nteddu = n ---- teddu

« i » n tazwara itekkes, « n » n taggara yettuɣal ɣer tazwara.

Le participe de l'aoriste intensif négatif

Le participe de l'aoriste négatif est comme celui du prétérit négatif il se forme avec (*ur……ara* (ne……pas)) et le changement dans la forme du participe affirmatif :

Win iteddun = i---teddu----n

Win ur nteddu = n ---- teddu

« *i* » du début disparait, « *n* » de la fin se déplace vers le début.

21/3AM : Tamsertit : « d » n tnila + amqim awsil n umyag : page 77

Mi ara ternu tzelɣa n tnila « d » ɣef umqim awsil n umyag asemmad arusrid, ma d win n wudemwis wis 2 n wasuf amalay (yenna-ak-d) ama d win n wudem wis 3 n wasuf (yenna-as-s) ama d win n wudem wis 3 n usget amalay (yenna-asen-d), imesli [k] d [s] n yimqimen iwsilen ttuɣalen [g] d [z] ***deg umeslay*** :

[yenna-ag-d]

Yenna-azen-d]

Mi ara yili « i » gar-asen, ulac tamsertit. ***Di tira***, yalla « i » neɣ ulac-it, ad tekkes temsertit.

L'assimilation : « d » de direction + le pronom affixe du verbe

Quand la particule de direction « *d* » s'ajoute au pronom relatif du verbe complément indirect, soit celui de la 2e personne du singulier masculin (*yenna-ak-d*) soit celui de la 3e personne du singulier (*yenna-as-d*) soit celui de la 3e personne du pluriel masculin (*yenna-asen-d*), le son [*k*] et [*s*] des pronoms relatifs deviennent [*g*] et [*z*] dans l'oral :

[*yenna-ag-d*]

Yenna-azen-d]

Quand il y a « *i* » entre eux, il n'y a pas d'assimilation. **Dans l'écrit**, il y a « *i* » ou non, l'assimilation n'existe pas.

22/3AM : Tafyirt tumyigt d tefyirt tarumyigt : page 85

Tafyirt, tezmer ad tesɛu amyag d taɣayemt neɣ awal niḍen ur nelli ara d amyag. Mi ara yili d amyag ay d ul n tefyirt, qqaren-as tafyirt tumyigt. Mi ara yili d awal ixḍan amyag, qqaren-as tafyirt tarumyigt. Tarumyigt, tezmer ad tebnu s « d » n tilawt akked yisem neɣ akked umqim, neɣ akked urbib ; tezmer daɣen ad tebnu s yiwet ger tenzaɣ-a (ɣer, n, am) akked yisem.

La phrase verbale et la phrase non verbale

La phrase, peut avoir un verbe comme noyau ou un autre mot qui n'est pas un verbe. Quand c'est un verbe qui est le cœur de la phrase, on l'appelle la phrase verbale. Quand c'est un mot qui n'est pas un verbe, on l'appelle la phrase non-verbale. La non-verbale, elle peut se construire avec « *d* » de la réalité et un nom ou un pronom, ou avec un adjectif ; elle peut aussi se construire avec l'une de ces prépositions (***ɣer*** (à/vers), *n* (de), *am* (comme)) et un nom.

23/3AM : Tamsertit : ad + amqim awsil n umyag : page 87

Di tuget, mi ara yefti umyag ɣer wurmir, yettili « ad » sdat-s. mi ara yili « ad », yezzuɣur yid-s imqimen iwsilen n umyag, ttilin gar-as d umyag. Deg umeslay, ur d-nneṭṭeq ara « d » nni n « ad », maca di tira, « ad » n wurmir ad t-nettaru yemda.

Ameslay	**Tira**
[a s-iniɣ]	ad as-iniɣ
[a ɣ-yawi]	ad aɣ-yawi
[a tent-ččeɣ]	adtent-ččeɣ
[a t-ǧǧeɣ]	ad t-ǧǧeɣ

L'assimilation : ad + pronom affixe du verbe

Dans la majorité des cas, quand le verbe est conjugué à l'aoriste, il y a « *ad* » devant lui. Quand il y a « *ad* », elle ramène avec elle les pronoms relatifs du verbe, ils sont entre elle et le verbe. Dans l'oral, on ne prononce pas ce « *d* » de « *ad* », mais dans l'écrit, « *ad* » de l'aoriste on l'écrit complet.

Oral/prononciation	**Ecrit/notation**
[*a s-iniɣ*]	*ad as-iniɣ*
[*a ɣ-yawi*]	*ad aɣ-yawi*
[*a tent-ččeɣ*]	*ad tent-ččeɣ*
[*a t-ǧǧeɣ*]	*ad t-ǧǧeɣ*

Corpus de la quatrième année moyenne

1/4AM : Addad n yisem : talɣa d twuri : page 13

Isem yesɛa sin waddaden : adda ilelli (md : axxam) d waddad amaruz (md : uxxam).

Amek yettaleɣ umaruz ? Yettaleɣ :

- S ubeddel n [a] s [u] : abrid ------- ubrid (xas ma neqqar-d webrid)
- S tmerna n [w] : awal ------- wawal, udem wudem.
- S tmerna n [y] : iles yiles, ----- imensi ----- yimensi (deg umeslay ulac amaruz n yimensi).
- S uɣelluy n teɣri tamezwarut : tameṭṭut ------ tmeṭṭut, tamurt ----- tmurt.
- S ubeddel n teɣri [a] neɣ [i] s [e] : taqcict ---- teqcict, tislatin ----- teslatin.

Gret tamawt :

1. Llan yismawen ideg ur d-yettban ara waddad amaruz : wid ibeddun s tergalt (fad, laẓ, beṭṭu, lǧib, lqima…), kra n wuntiyen iwezzlanen : (tama, tala, timmi, tasa…)
2. Ad nettaru : yirgazen, yimdanen xas neqqar-d yergazen, yemdanen. Melmi yettili yisem d amaruz ? Isem yettili d amaruz mi ara yili d asemmad imsegzi, ama d asemmad n umeskar : (yedda uqcic), ama d asemmad n useɣru arumyig (d uḥric uqcic-a). yettili daɣ d amaruz mi ara yeḍfer tanzeɣt ama d asemmad s tenzeɣt (iffeɣ ɣer uzaɣar) ama d asemmad n yisem (yewwi tasarut n tewwurt).

L'etat du nom : forme et fonction

Le nom possède deux états : l'état libre (ex : axxam) et l'etat d'annexion (ex : uxxam) (maison).

Comment l'annexé se forme-t-il ? Il se forme :

- Par le changement de [*a*] par [*u*] : *abrid*……*ubrid* (route/chemin) (même si on articule *webrid*)
- Par l'ajout de [w] : *awal*……*wawal* (mot/parole), *udem*……*wudem* (visage/face).
- Par l'ajout de [y] : *iles* …… *yiles* (langue), *imensi*……*yimensi* (dîner (le)) (dans l'oral on n'a pas l'annexé de *yimensi*).
- Par la chute de la première voyelle : *tameṭṭut*……*tmeṭṭut* (femme), *tamurt*……*tmurt* (pays).
- Par le changement de la voyelle [*a*] ou [*i*] par [*e*] : *taqcict*……*teqcict* (fille), *tislatin*……*teslatin* (mariées).

Notez bien :

1. Il y a des noms dans lesquels l'état d'annexion n'apparait pas : ceux qui commencent par une voyelle (*fad* (soif), *laẓ* (faim/famine), *beṭṭu* (partage/séparation), *lɣib* (l'absence?), *lqima* (valeur)…), quelques féminins courts : (*tama*(coté/région), *tala* (fontaine), *timmi* (sourcil), *tasa* (foie (le)…)
2. On écrit : *yirgazen* (hommes), *yimdanen* (gens) même si on prononce *yergazen*, *yemdanen*. Quand est-ce que le nom est annexé ? Le nom est annexé quand il est un complément explicatif, que se soit un complément d'agent : (*yedda uqcic*), que ce soit un complément du prédicat non-verbal (*d uḥric uqcic-a*). il est aussi annexé quand il suit la préposition que ce soit un complément de la préposition (*iffeɣ ɣer uzaɣar*) que ce soit un complément du nom (*yewwi tasarut n tewwurt*).

2/4AM : Talɣa tasuddimt n umyag : aswaɣ : page 14

Amur ameqqran n yimyagen sɛan talɣa taḥerfit (neqqar-as daɣen talɣa tamezwarut) akked talɣiwin tisuddimin. Talɣa d tasuddimt mi ara yili tuleɣ s tmerna n uzwir i talɣa tamezwarut (yiwen neɣ sin n yisekkilen neɣ ugar i irennun di tazwara). Gar talɣiwin tisuddimin n umyag tella tin i wumi qqaren aswaɣ, tagi tettaleɣ s uzwir « s », amedya : gen (talɣa taḥerfit) ---- sgen (aswaɣ).

Gret tamawt : - Mi ara yili [c] neɣ [z] neɣ [j] di talɣa taḥerfit, azwir « s » yettuɣal [c] neɣ [z] neɣ [j] deg umeslay, ma di tira ad nettaru : yessečč, yessenz, yessaǧew…

- Amyag s talɣa taswaɣt, ifetti am wakken tfetti talɣa taḥerfit (neɣ tamezwarut) ɣer wanaḍ, ɣer yizri, ɣer wurmir ama d aḥerfi ama d ussid
- Kra n yisuddimen n uswaɣ kkan-d seg yisem mačči si talɣa taḥerfit n umyag.
- Kra n yimyagen ur sɛin ara aswaɣ : krez, fres, wwet, ẓer…

La forme dérivée du verbe : asweɣ (le factitif ou causatif)[116]

La grande partie des verbes ont une forme simple (on l'appel aussi la forme première) et les formes dérivées. La forme dérivée c'est quand elle est formée par l'ajout d'un préfixe pour la forme première (un ou deux lettres ou plus qui s'ajoutent au début). Entre les formes dérivées du verbe il y a celle qu'on appelle *asweɣ* (« factitif-actif »), celle-ci se forme par le préfixe « *s* », exemple : *gen* (dormir) (forme simple) …… *sgen* (endormir) (factitif-actif).

Notez bien : - quand il y a [*c*] ou [*z*] ou [*j*] dans la forme simple, le préfixe « *s* » devient [*c*] ou [*z*] ou [*j*] dans l'oral/la pronon ciation, quant à l'écrit on écrit : *yessečč*, *yessenz*, *yessağew*…

- Le verbe avec la forme factitive-active, se conjugue comme la forme simple (ou première) à l'impératif, au prétérit, à l'aoriste que ce soit simple que ce soit intensif
- Quelques dérivés du factitif-actif sont venus/dérivés d'un nom de la forme simple du verbe.
- Quelques verbes n'ont pas de factitif-actif : *krez* (labourer), *fres* (élaguer), *wwet* (frapper), *ẓer* (regarder/voir)…

3/4AM : Tamsertit : d + t : page 15

Mi ara yemlil « d » (ama d « d » n tilawt « amedya 1^{u} », ama d tanzeɣt « amedya wis 2 », ama d tasɣunt n tuqqna « amedya wis 3 » akked yisem unti ibeddun s « t », itteffeɣ-d yimesli [tt], d aya i wumi neqqar tamsertit. Maca xas tella temsertit deg umeslay, di tira ulac-itt, yal asekkil ad ittaru weḥd-s.

Gret tamawt :

1. « d » n tilawt iṭṭafar-it waddad ilelli (d axxam, d taddart)
2. « d » mi ara yili d tasɣunt neɣ d tanzeɣt yeṭṭafar-itent waddad amaruz.
3. « d » d tasɣunt ma teqqen isem ɣer yisem niḍen (ageffur d ubruri), d tanzeɣt ma teqqen asemmad ɣer umyag (yedda d warrac).

L'assimilation : d + t

Quand « *d* » (que ce soit « *d* » de la réalité « 1er exemple », que ce soit la préposition « exemple numéro 2 », que ce soit la conjonction de coordination « exemple numéro 3 » se rencontre avec le nom féminin qui commence par « *t* », on obtient le son [*tt*], c'est ce qu'on appelle l'assimilation. Cependant même s'il y l'assimilation dans l'oral/la prononciation, dans l'écrit/notation elle ne l'est pas, chaque lettre s'écrit seule.

Notez bien :

1. « *d* » de la réalité est suivi d'état libre (*d axxam*, (c'est une maison) *d taddart* (c'est un village))
2. « *d* » quand il est une conjonction ou une préposition sont suivis d'un état d'annexion.
3. « *d* » est une conjonction si elle relie un nom à un autre nom (*ageffur d ubruri* (pluie et ????)), c'est une préposition si elle relie un complément à un verbe (*yedda d warrac* (il est partie avec les enfants)).

4/4AM : Imattaren : page 23

Llant snat n tefyar timattarin 1- yiwet s umattar Md : Anwa argaz i d-yusan ? 2- tayeḍ mebla amattar. Md : ad tedduḍ azekka ?

Amattar yezmer ad d-yas weḥd-s di tazwara n tefyirt. Md : Acu teččiḍ ? Neɣ ad t-id-tezwir « d » n tilawt. D acu i d-yewwi ? neɣ tanzeɣt « n ». N wacu-ten yidrimen-a ? asesten yezmer ad d-yawi :

- ɣef wadeg : anda yezdeɣ ?
- ɣef wakud : melmi ara d-yaweḍ ?
- ɣef tɣara : amek iga ?
- ɣef tnekta : acḥal n yidlisen i teɣriḍ ?

[116] Nait-Zerrad (1995)

Ha-ten-i kra n yimataren : anwa, anta, anwi, anti, acu, anda, melmi, sani, ayɣer, acuɣef, acuɣer, acimi, ukud, swayes, uɣur, amek…

Les interrogatifs

Il existe deux phrases interrogatives 1- une avec l'interrogatif Ex : *anwa argaz i d-yusan ?* (qui est l'homme qu'est venu ?) 2- l'autre sans l'interrogatif. Ex : *ad tedduḍ azekka ?* (tu viendras demain ?)

L'interrogatif peut exister seul au début de la phrase. Ex : *acu teccḍ* ? ou être précédé par de « *d* » de la réalité. *D acu i d-yewwi* ? ou la préposition « *n* ». *n wacu-ten yidrimen-a* ? La question peut etre :

- sur le lieu : anda yezdeɣ ? (il habite où ?)
- sur le temps : *melmi ara d-yaweḍ ?* (quand est-ce qu'il va arriver ?)
- sur l'état : amek iga ? (comment est-il ?)
- sur la quantité : acḥal n yidlisen i teɣriḍ ? (combien de livres a tu-lu ?)

voici quels interrogatifs : *anwa* (quel), *anta* (quelle), *anwi* (quels), *anti* (quelles), *acu* (quoi), *anda* (où), *melmi* (quand), *sani* (où), *ayɣer* (pourquoi), *acuɣef* (pourquoi), *acuɣer* (pourquoi), *acimi* (pourquoi), *ukud* (avec), *swayes* (avec lequel), *uɣur* (????), *amek* (comment)…

5/4AM : Talɣa n umyag : attwaɣ : page 24

Amur ameqqran n yimyagen sɛan talɣa taḥerfit (neɣ tamezwarut) akked talɣiwin tisuddimin, talɣa d tasuddimt mi ara yili tuleɣ s tmerna n uzwir i talɣa tamezwarut (yiwen neɣ sin n yisekkilen neɣ ugar i irennun di tazwara) Gar talɣiwin tisuddimin n umyag tella tin i wumi qqaren attwaɣ, tagi tettaleɣ s uzwir,

- ttu --------- rebbi --------tturebbi
- twa ---------- aker ---------twaker
- mm -------- ečč ---------- mmečč
- nn ---------qleb---------nneqlab

gret tamawt : - Amyag s talɣa tamyaɣt, ifetti am wakken tfetti talɣa taḥerfit (neɣ tamezwarut),

La forme du verbe : *attwaɣ* (le passif)

La grande partie des verbes ont une forme simple (on l'appel aussi la forme première) et les formes dérivées. La forme dérivée c'est quand elle est formée par l'ajout d'un préfixe pour la forme première (une ou deux lettres ou plus qui s'ajoutent au début). Entre les formes dérivées du verbe il y a celle qu'on appelle *attawɣ* (le passif), celle-ci se forme avec/par le préfixe,

- *ttu --------- rebbi --------tturebbi* (être éduqué)
- *twa ---------- aker ---------twaker* (être volé)
- *mm -------- ečč ---------- mmečč* (être mangé/dévoré)
- *nn ---------qleb---------nneqlab* (se renversé)

Notez bien : le verbe en forme *tamyaɣt* (réciproque), se conjugue comme la forme simple (ou première).

6/4AM : Tamsertit : ad d-t : page 25

Mi d-temlal tzelɣa n tnila « d » d umatar udmawan « t » n wudem wis 2 n wunti n wasuf neɣ win n wudem wis 2 n usget iɣelli umatar-agi deg ususru maca tewwi-d ad t-nerr di tira

Md : - Mi d-tusa [mi d-usa] yemma-s, yessawel-aɣ-d.

- Akken kan i d-ters [i d-ers] tuffeg.

L'assimilation : ad d-t

Quand la particule de direction « *d* » se rencontre avec l'indice de personne « *t* » de la 2e personne du féminin singulier ou celui de la 2e personne du pluriel cet indice de personne tombe dans la prononciation mais il est obligé de le mettre dans l'écrit.

Ex : *Mi d-tusa* [*mi d-usa*] *yemma-s, yessawel-aɣ-d*.

Akken kan i d-ters [*i d-ers*] *tuffeg*.

7/4AM : Isem anammal n usentel : page 32

Anammal n usentel d isem (neɣ ahat sin) ilelli i d-yezgan di tazwara n tefyirt uqbel amyag. D isem-a i aɣ-id-yemmalen asentel n tefyirt. Win yettmeslayen yemmal-d s uẓawan n taɣect-is belli isem anammal n usentel yesɛa azal meqqren deg unamek n tefyirt :

imensi, ??

yečča.

Tettili daɣen tesgunfut gar unammal n usentel d yiḥricen niḍen n tefyirt. Di tira, tasgunfut-a, nemmal-itt-id s tefrayt

Le nom indicateur de thème

L'indicateur de thème est un nom (ou peut-être deux) libre qui se trouve au début de la phrase avant le verbe. C'est le nom qui nous indique le thème de la phrase. Celui qui parle indique par le ton de sa voix que le nom indicateur de thème à une grande importance dans le sens de la phrase :

imensi, ?? (le dîner ??)

yečča. (il a mangé)

Il y a aussi un repos/une pose entre l'indicateur de thème et les autres parties de la phrase. Dans l'écrit, ce repos/pose, on l'indique par la virgule.

8/4AM : Talɣa tasuddimt n umyag : amyaɣ : page 33

Amur ameqqran n yimyagen sɛan talɣa taḥerfit (neɣ tamezwarut) akked talɣiwin tisuddimin. Amyag asuddim d amyag yulɣen s tmerna n uzwir i talɣa tamezwarut (yiwen neɣ sin n yisekkilen neɣ ugar i irennun di tazwara). Gar talɣiwin tisuddimin n umyag tella tin i wumi qqaren amyaɣ, tagi tettaleɣ s uzwir « m » neɣ « mm » neɣ « my ».

Gret tamawt : - Amyag s talɣa tamyaɣt, ifetti am wakken tfetti talɣa taḥerfit (neɣ tamezwarut) ɣer wanaḍ, ɣer yizri, ɣer wurmir ama d aḥerfi ama d ussid.

La forme dérivée du verbe : amyaɣ (le réciproque)

La grande partie des verbes ont une forme simple (on l'appel aussi la forme première) et les formes dérivées. La forme dérivée c'est quand elle est formée par l'ajout d'un préfixe pour la forme première (une ou deux lettres ou plus qui s'ajoutent au début). Entre les formes dérivées du verbe il y a celle qu'on appelle ***amyaɣ*** (le réciproque), celle-ci se forme par/avec le préfixe « *m* » ou « *mm* » ou « *my* ».

Notez bien : - le verbe en forme réciproque, se conjugue comme la forme simple (ou première) à l'impératif, au prétérit, à l'aoriste que ce soit simple que ce soit intensif.

9/4AM : Tamsertit : tanzeɣt « n » + isem : page 34

Mi ara temlil tenzeɣt « n » d kra n yimesla n yismawen i d-irennun ɣur-s, ttemyexlaḍen, d ayagi i wumi qqaren tamsertit :

N + t = [t-t], n + y = [g-g], n + l = [l-l], n + b = [m-b], n + w = [bbw], n + r = [r-r], n + m = [m-m]…

Maca deg umeslay kan i tella temsertit. Di tira, yal imesli ad yettwaru akken yella di laṣelis.

Gret tamawt : mi ara temlil tenzeɣt « n » d wawal ibeddun s « u », d rrwaḥ i tettruḥu tenzeɣt-nni deg umeslay.

L'assimilation : la préposition « n » + le nom

Quand la préposition « *n* » se rencontre avec quelques sons des noms qui s'ajoutent à elle, ils se mélangent, c'est cela qu'on appelle l'assimilation :

N + t = [*t-t*], *n + y* = [*g-g*], *n + l* = [*l-l*], *n + b* = [*m-b*], *n + w* = [*bbw*], *n + r* = [*r-r*], *n + m* = [*m-m*]…

Cependant c'est dans l'oral seulement qu'il y a l'assimilation. Dans l'écrit, chaque son s'écrit comme il est à son origine.

Notez bien : quand la préposition « *n* » se rencontre avec un mot qui commence par « *u* », c'est cette préposition qui disparait dans l'oral.

10/4AM : Tibawt : page 43

S umata, tibawt, tettaleɣ s : « ur » … « ara ». maca llan wawalen niḍen yessenfalayen tibawt am : urǧin, urɛad, mazal, ula, xaṭi, ulaḥed, ulayɣer, ulawumi, ulamek…

Amur ameqqran n yimyagen tettbeddil teɣri nsen taneggarut d « i »

Amedya : - yečča. Ur yečči

- Yekrez. Ur yekriz. Maca iruḥ. Ur iruḥ

La négation

En général, la négation, se forme par : « *ur* » … « *ara* »(ne …… pas). Cependant il existe d'autres mots qui expriment la négation comme : *urǧin, urɛad, mazal, ula, xaṭi, ulaḥed, ulayɣer, ulawumi, ulamek…*

La grande partie des verbes leur dernière voyelle se change en « *i* »

Exemple : - *yečča* (il a mangé). *Ur yečči* (il n'a pas mangé)

Yekrez (il a labouré). *Ur yekriz* (il n'a pas labouré). *Mais iruḥ* (il est parti). *Ur iruḥ* (il n'est pas parti)

11/4AM : Talɣa tasuddimt tuddist n umyag : page 44

Amur ameqqran n yimyagen sɛan talɣa taḥerfit (neɣ tamezwarut) akked talɣiwin tisuddimin. Kradet n talɣiwin-agi n umyag : aswaɣ, attwaɣ, amyaɣ, zemrent ad mlilent gar-asen akken ad d-fkent yiwet n talɣa d tuddist. Talɣa tuddist tettaleɣ s tmerna n yizwiren i talɣa tamezwarut (sin n yisekkilen neɣ ugar i irennun di tazwara n umyag).

Talɣa-agi tettaleɣ s yizwiren « s » d « m » amedya : enɣ ----- menɣ-----smenɣ neɣ « m » d « s » amedya : ngar ---- sengar (aswaɣ) ----- msengar (amyaɣ/aswaɣ)

- Amyag di talɣa tuddist, ifetti am wakken tfetti talɣa taḥerfit (neɣ tamezwarut) ɣer wanaḍ, ɣer yizri, ɣer wurmir ama d aḥerfi ama d ussid
- Kra n yimyagen ur sɛin ara talɣa tuddist : krez, fres, …

La forme dérivée composée du verbe

La grande partie des verbes ont une forme simple (ou première) et les formes dérivées. Ces trois formes du verbe : ***asweɣ*** (factitif-actif), ***attweɣ*** (passif), ***amyaɣ*** (réciproque), peuvent se rencontrer pour donner une forme composée. La forme dérivée se forme par l'ajout des préfixes pour la première forme (deux lettres ou plus qui s'ajoutent au début du verbe).

Cette forme se forme par le préfixes « *s* » et « *m* » exemple : ***enɣ*** (tuer)…***menɣ*** (se tuer) … ***smenɣ*** (faire tuer) ou « *m* » et « *s* » exemple : *ngar* (disparaitre)… *sengar* (faire disparaitre) (factitif-actif)… *msengar* (réciproque/factitif-actif)

- Le verbe dans la forme composée, se conjugue comme la forme simple (ou première) à l'impératif, au prétérit, à l'aoriste soit simple ou intensif
- Quelques verbes n'ont pas de forme composée : *krez* (labourer), *fres* (élaguer), …

12/4AM : Tamsertit : deg, ɣer, seg… + isem : page 45

Tanzeɣt d awal armeskil (ur tettbeddil ara talɣa-s). Tinzaɣ teqqnent isemmaden ɣer umyag anagar tanzeɣt « n » i iteqqnen isem ɣer yisem. Isem i d-iḍefren tinzaɣ yettili d amaruz slid deffir « s » n wallal ; akked « ar ». md : iruḥ s axxam. Qqim ar aggur niḍen.

Tettili temsertit gar tenzaɣ d yisem : [iṛuḥ f-ḍar] ---- ɣef uḍar – [iruḥ a l-lebḥer] ---- iruḥ ɣer lebḥer – [iteddu ɣef-fakal] ----- ɣef wakal. Tettili temsertit deg umeslay kan, ulac-itt di tira.

Ha-tent kra n tenzaɣ : ɣer, si (seg), di (deg), ɣef, n, i, s, ar, nnig, ddaw, d (yid), gar / gar, sdat…

L'assimilation : *deg*, *ɣer*, *seg*…+ nom

La préposition est un mot invariable (sa forme ne change pas). Les prépositions rattachent les compléments au verbe sauf la préposition « *n* » qui rattache le nom au nom. Le nom qui suit les prépositions est annexé sauf derrière/après « *s* » de l'instrument ; et « *ar* ». ex : *iruḥ s axxam. Qqim ar aggur niḍen.*

Il y a assimilation entre la préposition et le nom : [*iṛuḥ f-ḍar*] ---- *ɣef uḍar* – [*iruḥ a l-lebḥer*] ---- *iruḥ ɣer lebḥer* – [*iteddu ɣef-fakal*] ----- *ɣef wakal*. Il y a assimilation dans l'oral uniquement, elle ne l'est pas dans l'écrit. Voici quelques prépositions : *ɣer, si* (*seg*), *di* (*deg*), *ɣef, n, i, s, ar, nnig, ddaw, d* (*yid*), *gar / gar*, *sdat*…

13/4AM : Tafyirt tumyigt : page 53

Tafyirt d tumyigt mi ara tesɛu amyag yeftin, d netta i d ul n tefyirt, d netta i d taɣayemt iɣef tbennu tefyirt. Tafyirt tumyigt tezmer ad tili d taddayt ma tesɛa kan amyag yeftin, ulac awalen niḍen : amatar d asilaw, afeggag d aseɣru.

Mi ara as-nernu yiwen n usemmad neɣ aṭas n yisemmaden i tefyirt taddayt, ad tuɣal d tafyirt taḥerfit : deg-s yiwen umyag yeftin akked yiwen neɣ aṭas n yisemmaden (asemmad n umeskar, asemmad usrid, asemmad arusrid…), anamek-is yemmed.

Tafyirt tezmer ad tili d tuddist mi ara tesɛu ugar n yiwen n umyag ama llan yisemmaden ama ulac.

La phrase verbale

La phrase verbale quand elle a un verbe conjugué, c'est lui le cœur de la phrase, c'est lui noyau sur lequel la phrase se construit. La phrase verbale peut être une phrase de base si elle a un verbe conjugué seulement, il n'y a pas d'autre mot : l'indice est un actualisateur, le radical est un prédicat.

Quand on lui ajoute un complément ou beaucoup de compléments à la phrase de base, elle devient une phrase simple : elle est composée d'un verbe conjugué et un ou plusieurs compléments (complément d'agent, complément direct, complément indirect…), son sens est complet.

La phrase peut être complexe quand elle à plus d'un verbe avec complément ou non.

14/4AM : Azalen n wurmir s « ad » : page 54

Urmir aḥerfi s « ad » yemmal-d tigawt urɛad neḍri, tezmer ahat ad teḍru. S umata, urmir aḥerfi s « ad », yemmal-d imal : ayen ara yeḍrun ɣer sdat. Maca yesɛa dayen azalen niḍen :

- Tarelkint : (ayen ideg ur nettḥeqq ara) : Ad yesɛu 10 iseggasen.
- Asfillet : Ad ig Rebbi trebḥeḍ.
  Ad iqucc !
- Asendeh : Win yebɣan tibexsisin, ad yeẓẓu tineqlin.
- Tannumi (ayen xeddmen medden ama zik ama tura) : Ass wis sebɛa, ad truḥ teslit ɣer tala, ad tawi yid-s asagem…

Les valeurs de l'aoriste avec « *ad* »

L'aoriste simple avec « *ad* » exprime une idée qui n'est pas encor réalisée, elle peut être réalisée. En général, l'aoriste simple avec « *ad* », exprime le future : ce qui va se réaliser dans l'avenir. Cependant il a aussi d'autres valeurs :

- L'incertain : (ce dont on n'est par sur) : *ad yesɛu 10 iseggasen*. (il aura 10 ans)
- Asfillet : *ad ig Rebbi trebḥeḍ* (????). *ad iqucc* ! (???)
- L'ordre : *Win yebɣan tibexsisin, ad yeẓẓu tineqlin*. (celui qui veut des figues, qu'il plante des figuiers).
- L'habitude (ce que les gens faisaient et font toujours) : *Ass wis sebɛa, ad truḥ teslit ɣer tala, ad tawi yid-s asagem*… (le septième jour, la mariée va à la fontaine, elle portera avec elle une cruche…)

15/4AM : Tizdit gar yisem d yiwsilen-is : page 55

Gar yisem d umqim udmawan awsil nettarra tizdit acku amqim-agi ur yettili ara kan akka weḥd-s ; alama yella yisem ara yili. Nwala yakan gar yisem d umqim awsil n usget nezmer ad nerr tizdit am wakken nezmer ur tt-nettarra ara. Ma gar yisem d umqim awsil n wasuf, d tamara ad tili tizdit (ẓer adlis-iw n tmaziɣt, Aseggas wis Sin)

Tella dayen tizdit gar yisem d urbib ameskan, ama d win n tama (-a, ayi, agi, adi, agikana) ama d win tuggugt (ina, ihin), ama d win n ubdar (-nni).

Le trait d'union entre le nom et ses affixes

Entre le nom et le pronom personnel affixe on met le trait d'union car ce pronom n'existe pas tout seul ; sont existence est dépendante du nom. On a déjà vu qu'entre le pronom affixe du pluriel on peut mettre le trait d'union comme on peut ne pas la mettre. Mais entre le nom et le pronom affixe du singulier, il impératif de mettre le trait d'union (voir *adlis-iw n tmaziɣt*, Deuxième année)

Il y a aussi le trait d'union entre le nom et l'adjectif démonstratif, que ce soit ce du rapprochement *(-a, ayi, agi, adi, agikana*), que ce soit celui d'éloignement (*ina, ihin*), que ce soit celui de citation (*-nni*).

16/4AM : Asemgired gar tɣuni d usagel : page 63

Tafyirt tuddist d tafyirt izemren ad tesɛu sin n yisumar neɣ ugar. Llan sin wassaɣen gar tefyar : taɣuni d usagel. Assaɣ izmer ad d-yili s tesɣunt neɣ s unamek kan, meḥsub mebla tasɣunt. Taɣuni tettili-d s tefrayt di tira, s usider n taɣect deg umeslay, ma d asagel ulac asider n taɣect di tmenna. Md : - yesla, yerwel (d taɣuna).

- Yesla yerwel (d asagel).

La différenciation entre la coordination et la subordination

La phrase composée est une phrase qui peut avoir deux proposition ou plus. Il existe deux relations entre les phrases : la coordination et la subordination. Cette relation peut exister par une conjonction ou par le sens seulement, c'est-à-dire sans conjonction. La coordination s'exprime par la virgule dans l'écrit, par l'abaissement de la voix dans l'oral, quant à la subordination il n'y a pas d'abbaissement de la voix dans la parole. Ex : - *yesla, yerwel (*c'est une coordination*). Yesla yerwel* (c'est une subordination).

17/4AM : Izri yezwaren : page 64

Izri yezwaren d akud i nessemras i wakken ad d-nessenfali tigawt yeḍran uqbel yiwet n tigawt niḍen yeḍran deg yizri.

Izri yezwaren yettaleɣ s yimallalen « aɣ » d « ili » mi ara ilin ftin ɣer yizri akked umyag niḍen yeftin ula d netta ɣer yizri.

Md : - yella yefra wurar mi d-ters ad tecḍeḥ.

- Tuɣ yefra wurar mi d-ters ad tecḍeḥ.

Le prétérit anticipé

Le prétérit anticipé est un temps qu'on utilise pour exprimer une action réalisée avant une autre action qui est réalisée dans le prétérit/le passé.

Le prétérit anticipé se forme avec les auxiliaires « *aɣ* » et « *ili* » quand ils sont conjugués dans le prétérit avec un autre verbe qui est lui aussi conjuguée dans le prétérit.

Ex : - *yella yefra wurar mi d-ters ad tecḍeḥ.*

-tuɣ yefra wurar mi d-ters ad tecḍeḥ.

18/4AM : Tizdit gar umyag d yiwsilen-is d tzelɣiwin n tnila : page 65

Tizelɣiwin n tnila d awalen yeqqnen ɣer umyag d yiwsilen-is. Daymi nettarra gar-asent d umyag d yiwsilen, tizdit. Mi ara rnunt tzelɣiwin-a : [d], [n]

- « d » : tettarra tigawt s umata ɣer win yettmeslayen.
- « n » tettarra tigawt s umata ɣer win i wumi ttmeslayen. Tizelɣiwin n tnila zemrent ad ilint sdat neɣ deffir umyag.

Imedyaten : - Yefka-as-ten-id.

- Yuzen-as-ten-in.
- Ad as-ten-id yefk.
- Ad as-ten-in-yazen.

Le trait d'union entre le verbe et ses affixes et les particules de direction

Les particules de direction sont les mots rattachés au verbe et ses affixes. C'est pour cela qu'on met entre elles et le verbe et ses affixes, le trait d'union. Quant ses particules [*d*] et [*n*] s'ajoutent

- « d » : dirige l'action généralement vers celui qui parle.
- « n » : dirige l'action généralement vers celui à qui on parle. Les particules de direction peuvent être mises devant ou derrière le verbe.

Exemples : - *Yefka-as-ten-id*.

- *Yuzen-as-ten-in.*
- *Ad as-ten-id yefk.*
- *Ad as-ten-in-yazen*.

19/4AM : Tisɣunin n usagel : page 75

Tafyirt tumyugt yesɛan ugar n yiwen umyag, qqaren-as tafyirt tuddist. Tafyirt tuddist, llan deg-s, ma ulac, sin yimuren i wumi qqaren isumar. Assaɣ gar sin yisumar-a yezmer ad yili d taɣuni neɣ d asagel. Nwala yagi amek yezmer ad yili usagel (akked tɣuni) mebla tasɣunt md : *yesla yusa-d* maca yettili daɣen s tesɣunt n usagel. Tisɣunin n usagel bḍant d taggayin almend n unamek nsent. Tasɣunt n usemmed aḥerfi : belli. Tid n wakud : mi, segmi, seg wasmi, ar armi, skud, asmi, qbel/uqbel. Tid n tmentilit : acku, axaṭer, imi, seg wakken. Tid n yiswi : i wakken, akken bac, amar. Tid n uqbal : xas/ɣas, xas ulama, xas akken. Tid n userwes : akken, amzun, am wakken…Tid n tewtilt : ma, limer, lemmer, lukan.

Les conjonctions de subordination

La phrase verbale qui possède plus d'un verbe, s'appelle une phrase composée. La phrase composée, possède, au minimum, deux parties qu'on appelle les propositions. La relation entre ses deux propositions peut être une coordination ou subordination. On a déjà vu comment est formée la subordination (et la coordination) sans conjonction ex : *yesla yusa-d* mais elle se forme aussi avec la conjonction de subordinations. Les conjonctions de subordination sont devisées en catégories selon leur sens. La conjonction du complément simple : *belli*. Celle du temps : *mi*, *segmi*, *seg wasmi*, *ar armi*, *skud*, *asmi*, *qbel/uqbel*. Celles de la cause : *acku*, *axaṭer*, *imi*, *seg wakken*. Celles de but : *i wakken, akken, bac, amar*. Celles de l'acceptation : *xas/ɣas*, *xas ulama*, *xas akken*. Celles de la comparaison : *akken*, *amzun*, *am wakken*… Celle de condition : *ma*, *limer*, *lemmer*, *lukan*.

20/4AM : Imal yezwaren : page 76

Ad yili + amyag yeftin ɣer yizri neɣ ad yaɣ lḥal + amyag ɣer yizri mmalen imal yezwaren, meḥsub d tigawt ara yeḍrun ɣer sdat maca uqbel tigawt niḍen ara yeḍrun deg yimal ula d netta. Mi ara yili ad yili + amyag yeftin ɣer yizri weḥd-s kan, ur yettwaqren ara ɣer tigawt niḍen n yimal neɣ ɣer wakud n yimal, yezmer ad d-imel kra deg icukk kan bnadem ad yeḍru (am tefyirt tis tlata). Llant temnaḍin ideg ssexdamen daɣen ad taɣ akka am ad + ili. D acu kan deg waydeg mxalafen : ili mazal ifetti d wudmawen akk, ma d ad taɣ, kan akka i yettɣimi.

Le futur anticipé

Ad yili + un verbe conjugué au prétérit ou *ad yaɣ lḥal* + un verbe au prétérit exprime le future anticipé, c'est-à-dire c'est une action qui se déroulera dans l'avenir mais avant une autre action qui va se dérouler dans le futur elle aussi. Quand il y a *ad yili* + un verbe conjugué au prétérit uniquement, il n'est pas rattaché à une autre action du future ou au temps du futur, il peut exprimer quelque chose dont on a le doute de se réaliser (comme la phrase numéro trois). Il y a aussi des régions où on emploie aussi *ad taɣ* comme *ad* + *ili*. Cependant dans l'espace ils sont différents : *ili* se conjugue encore avec toutes les personnes, quant à *ad taɣ*, il reste comme il est.

21/4AM : Tizdit gar tenzeɣt d umqim awsil : page 77

Amqim udmawan yezmer ad yili d ilelli (nekk, kečč, netta…) neɣ d awsil ama n yisem (isem-iw), ama n umyag (yessen-iyi, yenna-as), ama n tenzeɣt (fell-asen, fell-i…). gar tenzeɣt d umqim awsil tettili tezdit. Yuɣ lḥal yal mi ara yili umqim d awsil, gar-as d wawal wuɣur yeqqen tettili tezdit, ay akken yebɣu yili wawal-nni.

Gret tamawt : kra n tenzaɣ ttbeddilent ciṭṭuḥ gar mi ara yili d isem i tent-id-iḍefren akked mi ara yili d amqim awsil : s -------yis-, d -------yid-, ɣer-------ɣur-

Tanzɣt « ar » yeṭṭafar-itt yisem ilelli, ma d amaruz i tt-id-iḍefren, teḥsiḍ d ɣer i ilaq ad taruḍ ; ur ilaq ara ad taruḍ : iruḥ ar uxxam.

Le trait d'union entre la préposition et le pronom affixe

Le pronom personnel peut être isolé (*nekk* (je), *kečč* (tu), *netta* (il)…) ou affixe soit du nom (*isem-iw*), soit du verbe (*yessen-iyi*, *yenna-as*), soit de la préposition (*fell-asen*, *fell-i*…). Entre la préposition et le pronom personnel il y a le trait d'union. Déjà, à chaque fois qu'il y'est un pronom affixe, entre lui et le mot auquel il est relié il y a le trait d'union, quel qu'il soit ce mot.

Notez bien : quelques prépositions changent un peut quand c'est un nom qui les suit ou c'est un pronom affixe : *s -------yis-*, *d -------yid-*, *ɣer-------ɣur-*

La préposition « *ar* » est suivie d'un nom libre, si c'est un annexé qui la suit, tu sais que c'est *ɣer* que tu dois écrire/mettre ; tu ne dois pas écrire : *iruḥ ar axxam*.

22/4AM : Tisɣunin n tɣuni : page 85

Tafyirt tumyigt yesɛan ugar n yiwen umyag, qqaren-as tafyirt tuddist. Tafyirt tuddist, llan deg-s, ma ulac, sin yimuren i wumu qqaren isumar. Assaɣ gar sin yisumar-a yezmer ad yili d taɣuni neɣ d asagel. (Ẓer tamsirt ɣef usagel akked tɣuni). Taɣuni tezmer ad tili mebla tasɣunt md : *yečča, yeswa* maca yettili daɣen s tesɣunt n tɣuni (yecba tigi i d-nefren s wadda). Tasɣunt d awal armeskil. Llant tesɣunin n usagel, llant tid n tɣuni.

Tisɣunin n tɣuni teqqnent awal s awal neɣ asumer s asumer. Maca awalen d yisumar-agi ttɣiman d ilelliyen. Ha-tent-a kra n tesɣunin n tɣuni : d, akked, neɣ, maca, ahat, yerna, dɣa, ladɣa, wamag (wanag), ihi, walakin, maɛna… tisɣunin n tɣuni bḍant d taggayin almend n unamek nsent.

Les conjonctions de coordination

La phrase verbale qui possède plus d'un verbe, on l'appelle la phrase composée. La phrase composée, possède, au minimum, deux parties qu'on appelle propositions. La relation entre ces deux propositions peut être coordiantion ou subordination. (voir la leçon sur la subordiantion et sur la coordiantion). La coordiantion peut exister sans conjonction ex : *yečča*, *yeswa* (il a mangé, il a bu) mais elle peut exister aussi par la conjonction de la coordination (comme celles qu'on a choisi en bas).

La conjonction est un mot invariable. Il y a les conjonctions de la subordiantion, il y a celle de coordiantion.

Les conjonctions de coordiantion rattachent un mot à un mot ou une proposition à une proposition. Cependant les mots et ces propositions restent libres/indépendants. Voici quelques conjonctions de coordiantion : d (et), akked (et), neɣ (ou), maca (mais), ahat (peut-être), yerna (en plus), dɣa (???), ladɣa (???), wamag (wanag) (???), ihi (donc), walakin (mais), maɛna (mais)… ces conjonction de coordination sont divisées en groupes selon leur sens.

23/4AM : Tizdit : page 87

Nettarra tizdit :

- Gar umyag d tzelɣiwin n tnila : Md : yusa-d, ad d-yas. Ad n-yas, yusa-n.
- Gar yisem d uwsil-is (deg wasuf kan) : Md : axxam-is, maca axxam nsen, axxam ines.
- Gar umyag d yiwsilen-is (ama zwaren ama ggran, ama d isemmaden usriden ama d irusriden). Md : - Yewwi-as-ten-id
- Ad as-ten-id-yawi.
- Gar tenzeɣt d uwsil-is : Md : ɣur-sen, ddaw-as, nnig-i
- Gar yiwsilen n umyag d tzelɣiwin n tnila : Md : ad as-ten-in-yawi.

Le trait d'union

On met le trait d'union :

- Entre le verbe et les particules de direction : Ex : *yusa-d*, *ad d-yas*. *Ad n-yas*, *yusa-n*.
- Entre le nom et son affixe (dans le singulier seulement) : Md : *axxam-is*, mais *axxam nsen*, *axxam ines*.
- Entre le verbe et ses affixes (soit ils sont mis avant ou après, soit des compléments directs soit des compléments indirectes). Ex : - *Yewwi-as-ten-id*
  - *Ad as-ten-id-yawi.*
- Entre la préposition et son affixe : Ex : *ɣur-sen*, *ddaw-as*, *nnig-i*
- Entre les affixes du verbe et les particules de direction : Ex : *ad as-ten-in-yawi*.

Corpus de la première année secondaire

1/1AS : Tafyirt : page 10

Tafyirt tbeddu s usekkil ameqqran tettfaka s usɣal n usigez : agaz (.), asɣal n tuttra (?), asɣal n ubhat (!).

La phrase

La phrase commence par une lettre majuscule et se termine par un signe de ponctuation : le point (.), le point d'interrogation (?), le point d'exclamation (!).

2/1AS : Isegren n tefyirt : page 11

Tafyirt tamyagant tezmer ad tesɛu : amatar udmawan, aseɣru d usemmad (isemmaden).

Aseɣru : d ul n tefyirt.

Isemmaden : d ayen yernan ɣef umyag : asemmad imsegzi (SZ), asemmad usrid (SU), asemmad arusrid (SA), asemmad ilelli (SI).

Les constituants/éléments de la phrase

La phrase verbale peut avoir : un indice de personne, un prédicat et un complément (des compléments).

Le prédicat : c'est le cœur de la phrase.

Les compléments : c'est ce qui est ajouté au verbe : le complément explicatif (SZ), le complément direct (SU), le complément indirect (SA), le complément libre (SI).

3/1AS : Tibawt/ Tilawt : page 11

Deg yizri, kra n yimyagen ttbeddilen talɣa mi ara ten-tḥaz tibawt. Md. : *Yeswa/ur yeswi*

Yefreḥ/ur yefriḥ

La négation/l'affirmation

Au prétérit, quelques verbes changent de forme quand ils sont touchés par la négation. Ex. : *yeswa/ur yeswi* (il a bu/il n'a pas bu), *yefreḥ/ur yefriḥ* (il est heureux/il n'est pas heureux).

4/1AS : Asigez : page 14

Ticcert tbeṭṭu gar taggayin n wawalen ilan yiwet n twuri deg tefyirt am : *Takebbanit-nni, tella-d deg Bgayet, telha-d d usegged n sswayeɛ.* Tettili daɣen i uɛzal n taggayt i nebɣa ad d-tban. Md. : *Muḥend, mmi-s n si Lbahi, iruḥ ɣer Fransa.*

La ponctuation

La virgule sépare entre groupes de mots qui ont une même fonction dans la phrase comme : *Takebbanit-nni, tella-d deg Bgayet, telha-d d usegged n sswayeɛ.* (Cette compagnie, elle est installée à *Bgayet* (Bejaia), elle s'occupe de la réparation des montres). Elle est utilisée aussi pour mettre en évidence le groupe qu'on veut faire apparaitre. Ex. : *Muḥend, mmi-s n si Lbahi, iruḥ ɣer Fransa.* (Mohand, fils de si Lbahi, est parti en France).

5/1AS : Asemres n yixulaf : amatar udmawan d umqim awsil : page 15

Deg uḍris, tettili-d tallust n kra n yisental, seg tefyirt ɣer tayeḍ. S umata, asmekti n usentel yettekkay ɣef umatar udmawan i yettawi imyag n usumer neɣ n tefyirt yernan ɣer yidis n tayeḍ. Yettekkay daɣen tallust ɣef yimqimen udmawanen iwsilen.

L'emploie des remplaçants/anaphores : l'indice de personne et le pronom affixe

Dans le texte, il y a répétition de quelques thèmes, d'une phrase à l'autre. En générale, la répétition d'un thème s'appuie sur l'indice de personne que porte la proposition ou la phrase ajoutée à coté de l'autre. La répétition s'appuie aussi sur les pronoms personnels affixes.

6/1AS : Tizdit : page 20

Tizdit tetteqqen amqim awsil, arbib ameskan, tazelɣa n tnila ɣer wawalen-nniḍen.

Le trait d'union

Le trait d'union rattache le pronom affixe, l'adjectif démonstratif, la particule de direction à un autre mot.

7/1AS : Isemmaden n yisem : page 21

Aggay anisem yezmer ad yili d :

- isem iman-is : *abrid*

- isem d yisemmaden-is : arbib (*abrid ameqqran*), tanzeɣt (*abrid n tala*), amsentel amassaɣ (*abrid i nettaɣ*/*abrid i isaxen*)

Les compléments du nom

Le groupe nominal peut être un :

- Nom seul : *abrid* (route/chemin)
- Nom et ses compléments : adjectif (*abrid ameqqran*(grande route/route principale), préposition (*abrid n tala* (route/chemin de la fontaine), proposition relative (*abrid i nettaɣ* (route qu'on prend/emprunte/*abrid i isaxen*(route glissée).

8/1AS : Asswaɣ : page 21

Asswaɣ yettili s tmerna ɣer tazwara n uẓar n umyag n : - « S » ma ibeddu s yiwet n tergalt. Md. : *ruḥ/ sruḥ, ni/sni, del/sdel*

- « Ss » ma ibeddu s snat n tergalin yemgaraden.

Md. : *kcem/ssekcem, dlu/ssedlu*.

Le factitif

Le factitif (ou causatif) se forme par l'ajout de -« *s* » au début de la racine du verbe s'il commence par une seule consonne.

Ex. : *ruḥ* (partir)/ *sruḥ* (perdre), *ni* (monter)*/sni* (faire monter), *del* (couvrir)*/sdel* (faire couvrir)

- « *ss* » s'il commence par deux consonnes différentes.

Ex. : *kcem* (entrer)*/ssekcem* (faire entrer), *dlu* (???) */ssedlu*(???).

9/1AS : Tamsertit d-t : page 24

Isem unti yebdan s « t » yessertay tazelɣa n tilawt d tesɣunt n tuqqna « d ». Md. : D tiẓgi/[ttiẓgi]

Axxam d texxamt/axxam [ttexxamt]

L'assimilation d-t

Le nom féminin qui a débuté par « *t* » assimile la particule de la réalité et la conjonction de coordination « *d* ». Ex. *D tiẓgi* / [*ttiẓgi*] (c'est la forêt)

Axxam d texxamt/*axxam* [*ttexxamt*] (maison et chambre)

10/1AS : Asentel d yisali : page 25

Tafyirt tbeṭṭu ɣef sin n yiḥricen : asentel d yisali. Asentel d ayen yettwassnen ; isali d ayen yellan d amaynut. Tuqqna n tefyirt tamaynut ɣer tin i tt-yezwaren tettili-d s :

- Yisuraz (dɣa, acku, imi, …)

Tuqqna gar yiferdisen igejdanen. Md. Ruḥen warrac ɣer uɣerbaz ; zik ara ɣren. (Amyag « ɣren » yeqqen ɣer « uɣerbaz ».)

Le thème et l'information (le rhème)

La phrase se devise en deux parties : le thème et l'information/le rhème. Le thème c'est ce qu'est connu ; l'information/le rhème c'est ce qui est nouveau. Le rattachement de la nouvelle phrase à celle qui la précède se fait par :

- Les connecteurs (*dɣa* (et puis/alors), *acku* (parce que), *imi* (puisque),…)

La coordination entre les éléments principaux. Ex. *Ruḥen warrac ɣer uɣerbaz ; zik ara ɣren* (les enfants sont paris à l'école ; c'est tôt qu'ils vont étudier). (le verbe « *ɣren* » est rattaché/coordonné à « *aɣerbaz* ».)

11/1AS : Amaruz s « u » d « w » : page 30

Seg waddad ilelli ɣer waddad amaruz, tiɣri tamezwarut « a » n yisem amalay :

- Tettuɣal d « u », am : *axxam/uxxam, awtul/uwtul.*

Irennu « w » zdat-s am : *alim/walim*.

L'annexé par « u » et « w »

De l'état libre à l'état d'annexion, la première voyelle « *a* » du nom masculin :

- Devient un « *u* », comme *axxam/uxxam* (maison), *awtul/uwtul* (lapin).

Un « *w* » s'ajoute devant elle comme : *alim/walim* (???).

12/1AS : Tefyirt tasemmad tusridt : page 31

Tafyirt tasemmadt tusridt tettili deffir n umyag ameskar (kukru, ɣil, ggami, ini, sirem, …) tezmer ad tili s :

- Umyag : *Yegguma ad yečč.*
- « D » n tilawt : *Yella d amuḍin.*

Tamawt : Taggara-ya, kecment-d tesɣunin « belli » akked « d akken » ; ttekkent gar umyag ameskar d tefyirt tasemmadt tusridt.

Md : *Yeẓra **belli** d kečč i as-yennan ruḥ-d.*

La phrase complément direct

La phrase complément direct se trouve derrière/après le verbe sujet (*kukru* (hésiter), *ɣil* (croire), *ggami* (refuser), *ini* (dire), *sirem* (espérer),…) elle peut être formée par :

- Un verbe : *yegguma ad yečč.* (il a refusé de manger)
- « D » de la réalité : *yella d amuḍin.* (il été malade)

Remarque : actuellement, on a intégré les coordinations « *belli* » et « *d akken* » qui se positionnent entre le verbe sujet et la phrase complément direct.

Ex : *Yeẓra **belli** d kečč i as-yennan ruḥ-d.* (Il sait que c'est toi qui lui a dit de venir)

13/1AS : Urmir ussid : page 31

Urmir ussid yettili s tussda n tergalt tis-snat ma talɣa n umyag tella am :

- *Bnu (bennu), bru (berru), sɛu (seɛɛu), rnu (rennu), …*
- *Mger (megger), bren (berren), nger (negger), …*

Tamawt : amyag « sken (skan) » d asswaɣ.

L'aoriste intensif

L'aoriste intensif se forme par la tension de la deuxième consonne si la forme du verbe est comme :

- *Bnu (bennu)* (construire), *bru (berru)* (lacher), ***sɛu (seɛɛu)*** (posseder), *rnu (rennu)* (ajouter), ...
- *Mger (megger)* (moissoner/récolter), *bren (berren)* (tourner), *nger (negger)* (disparaitre), ...

Remarque : le verbe « *sken* (*skan*) (montrer) » est un factitif-actif.

14/1AS : Amaruz s « y » : page 34

Deg waddad amaruz, isem amalay i ibeddun s « i », yettawi « y » ɣer tazwara. Md. : *imi/yimi*

Iberdan/yiberdan

L'annexé par « y »

En état d'annexion, le nom masculin qui débute par « *i* », prend « *y* » au début. Ex. : *imi/yimi* (bouche)

Iberdan/yiberdan (routes/chemins)

15/1AS : Uddimen n usentel amatu : page 35

Deg uḍris, uddim n usentel amatu yettefruri ɣef waṭas n yisental-nniḍen ; neqqar-asen uddimen. Wi ttaṭṭafen tasga n yisental n tefyar.

Les dérivés du thème général

Dans un texte, le dérivé du thème général se conjugue en beaucoup d'autres thèmes ; on les appelle les dérivés. Ceux-ci prennent la place des thèmes/sujets des phrases.

16/1AS : Imesli ussid : page 42

Itessed yimesli amezwaru n yisem anadaf d-yekkan seg taɛrabt mi ara tili tergalt-a d yiwet seg tergalin iwimi qqaren isekkilen n yiṭij : c, d, ḍ, n, r, s, t, ṭ, z. Md. : *ccer, ddwa, nnɛac, rreman, sser, ttarix, ṭṭmeɛ, zzman, atg.*

Le son tendu

Il est tendu le premier son du mot étranger emprunté à l'arabe quand cette consonne est l'une des consonnes appelées les lettre solaires : c, d, ḍ, n, r, s, t, ṭ, z. Md. : *ccer, ddwa, nnɛac, rreman, sser, ttarix, ṭṭmeɛ, zzman,* etc.

17/1AS : Amsentel asemmad n tefyirt : akud : page 43

Deg tefyar tuddisin d tisɣunin n usentel i d-yeggaren amsentel asemmad.

Amsentel asemmad n wakud yetteqqen ɣer usumer agejdan ; ur yrzmir ara ad yili d tafyirt iman-iss kan.

Gar tesɣunin n usentel n wakud, ad naf : *mi, asmi, uqbel, degmi, segmi, ticki, skud, simmal, alamma,* atg.

La subordonnée complément de la phrase : le temps

Dans les phrases complexes ce sont les conjonctions de thème qui intègrent le « thème » complément.

Le thème complément du temps se rattache au thème principal ; il ne peut pas exister en tant que phrase seule.

Entre les conjonctions du thème de temps, on trouve : *mi* (quand), *asmi* (quand), *uqbel* (avant), *degmi* (puisuque), *segmi* (depuis que), *ticki* (quand), *skud* (pendant que, le temps que, tant que), *simmal* (de plus en plus), *alamma* (jusqu'à), etc.

18/1AS : Imyagen s talɣa am « afeg » : page 43

Imyagen ilan talɣa am tin n umyag *Afeg*, talɣa-nsen deg tseftit yiwet ama ɣer yizri ama ɣer wurmir ussid ama ɣer wurmir ama ɣer tibawt.

md. : *yuḍen, yettaḍen, ad yaḍen, ur yuḍin.*

Tamawt : Imyagen-a *Aweḍ, Awel, Awen,* talɣa-nsen temgarad d wiyaḍ deg yizri akked tibawt.

md. *Yewwel, ur yewwil.*

Les verbes qui ont la forme comme « afeg » (voler)

Les verbes qui ont la forme comme celle du verbe *Afeg* (voler), leur forme en conjugaison est unique que ce soit à l'aoriste intensif que ce soit à l'aoriste que ce soit à la négation.

Ex. : *yuḍen*, *yettaḍen*, *ad yaḍen*, *ur yuḍin.* (être malade)

Remarque : ces verbes *Aweḍ* (arriver), *Awel* (devenir chaud), *Awen* (se rassasier), leur forme est différente des autres verbes au prétérit et à la négation.

Ex. *Yewwel*, *ur yewwil.*

19/1AS : Imesli ussid : page 46

Nettaru imesli ussid deg wawal ma tezga-d tergalt gar yilem « e » d yilem « e » neɣ gar yilem « e » d yiwet seg teɣra « a, i, u ».

md. : *azekka, azemmur, iḍebber, igenni .*

Le son tendu

On note le son tendu dans le mot s'il y a une consonne entre la voyelle vide « *e* » et la voyelle vide « *e* » ou entre la voyelle vide « *e* » et l'une de ces voyelles « *a*, *i*, *u* ».

Ex. : *azekka* (demain), *azemmur* (olive(s), *iḍebber* (il a pris la décision), *igenni* (ciel).

Tables des matières

Table des matières

Sommaire **7**
Introduction générale **9**
1. Travaux antérieurs et contexte du sujet choisi **12**
2. Objectifs et intérêts du travail **15**
3. Problématique et hypothèses **15**
4. Perspectives théoriques et méthodologiques **19**
5. Organisation du travail **21**
PREMIÈRE PARTIE **23**
PRÉALABLES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES **23**
CHAPITRE I **24**
LA DÉFINITION ET LE MÉTALANGAGE **24**
Introduction **25**
1. La définition **25**
1.1. Liminaires sur la définition **25**
1.1.1. La définition est une réalité communicationnelle 26
1.1.2. La définition à travers l'histoire 26
1.1.3. De la pratique de la définition à son art 28
1.1.4. Théorie des typologies de la définition 29
1.1.5. Ce qui caractérise la définition 31
1.1.6. Les principes de la définition terminologique 38
1.1.7. Les règles de la définition terminologique 40
2. Le métalangage **49**
2.1. Liminaires sur le métalangage 49
2.1.1. La langue et ses mots 51
2.1.2. La manifestation du métalangage 52
2.1.3. Les niveaux du métalangage 52
2.1.4. Le Rôle et la fonction du métalangage 54
2.1.5. Les mots métalinguistiques 55
2.1.6. Morphologie et sémantisme des mots métalinguistiques *55*
2.1.7. Quelques noms métalinguistiques *56*
2.1.8. Verbes métalinguistiques et les relations *56*
2.1.9. Les phrases métalinguistiques 57
2.1.10. Métalangage de la linguistique 58
2.2. Le métalangage à l'école **58**

2.2.1. Les types du discours métalinguistique 60
2.2.2. L'opération de nomination et de désignation en classe 61
2.2.3. Le métalangage verbal et le métalangage non-verbal 63
2.2.4. La fonction du métalangage dans l'enseignement 63
2.2.5. Nécessité de simplifier le métalangage à l'école 64
Conclusion 71
CHAPITRE II 72
LA GRAMMAIRE ET LE CONCEPT 72
Introduction 73
1. La grammaire 73
1.1. Liminaires sur la grammaire 73
1.1.1. Aux origines de la pensée grammaticale 74
1.1.2. La pensée grammaticale à travers l'histoire 75
1.1.3. La grammaire et la linguistique 79
1.1.4. Les types de grammaire 79
1.1.5. La terminologie grammaticale 82
1.2. La grammaire et la didactique, ou la grammaire à l'école 83
1.2.1. Terminologie grammaticale et nomenclature grammaticale 84
1.2.2. De la problématique des classes syntaxiques 87
1.2.3. La grammaire scolaire, sa terminologie et ses méthodes 90
1.2.4. Grammaire et enseignement-apprentissage des langues 95
1.2.5. Didactique de la grammaire 101
2. Le Concept 104
2.1. Liminaires sur le concept 104
2.2. Le triangle conceptuel 105
2.3. Conceptualisation et parties du discours 106
2.4. Les concepts scolaires 107
2.4.1. La définition des concepts scolaires 107
2.4.2. Les niveaux de formulation des définitions des concepts scolaires 109
2.5. La taxonomie de Bloom et l'enseignement des concepts 110
2.5.1. L'idée de la taxonomie 111
2.5.2. Les éléments de la taxonomie de Bloom 111
Conclusion 114
CHAPITRE III 115
ETABISSEMENT DES DONNEES ET METHODE D'ANALYSE 115
Introduction 116

1. Présentation de quelques travaux en relation avec le nôtre 116
1.1. Les travaux sur la définition dans le domaine amazigh 116
1.2. Les travaux sur le métalangage dans le domaine amazigh 121
1.3. Les travaux sur la grammaire amazighe 122
1.4. Les travaux sur les manuels scolaires 123
2. Les données du corpus 126
2.1. Le manuel scolaire 126
2.2. Les manuels scolaires de tamazight 128
2.2.1. Le manuel de la quantième année primaire 128
2.2.2. Le manuel de la cinquième année primaire 129
2.2.3. Le manuel de la première année moyenne 130
2.2.4. Le manuel de la deuxième année moyenne 131
2.2.5. Le manuel de la troisième année moyenne 132
2.2.6. Le manuel de la quatrième année moyenne 132
2.2.7. Le manuel de la première année secondaire 133
2.3. Les définitions-explications objet d'étude : le corpus 134
2.3.1. Repérage et extraction du corpus 135
2.3.2. Transcription du corpus 136
2.3.3. Traduction du corpus 136
DEUXIÈME PARTIE 137
ANALYSE LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DES DEFINITIONS-EXPLICATIONS 137
CHAPITRE I 138
ÉTUDES DE LA FORME DES DÉFINITIONS-EXPLICATIONS 138
Introduction 139
1. Présence du défini dans la définition 139
2. L'élément générique 140
2.1. Séparation du générique du reste de la définition 140
2.2. Le mot *awal* (« mot ») comme élément générique 141
2.3. Le mot *amyag* (« verbe ») comme élément générique 142
2.4. Le mot *isem* (« nom ») comme élément générique 142
2.5. Définition-explication juste mais sans générique 143
3. Les caractères définitoires 143
3.1. Présence des termes techniques dans les définitions-explications 143
3.2. Présence du vocabulaire plus scientifique ou universitaire 144

3.3. Anticipation de l'information (des spécifiques) **145**
3.4. La définition-explication incomplète **145**
3.5. Quand le manque d'informations crée l'ambiguïté **146**
4. De la longueur de la définition **146**
4.1. Longueur moyenne des définitions-explications **146**
4.2. Définition-explication trop courte **147**
4.3. Définition-explication trop chargée **147**
5. De la charge de la définition **148**
5.1. Deux définitions pour un concept **148**
5.2. Définition-explication trop chargée **149**
5.3. Des leçons un peu chargées pour les non-kabylophones **152**
5.4. Définition-explication condensée **153**
5.5. Les charges inutiles **154**
5.6. Rappel des connaissances avant de donner d'autres **156**
5.7. Des leçons qui appellent d'autres **156**
6. Définition-explication et types de discours **158**
6.1. La définition comme explication **158**
6.2. Définition-explication à tendance procédurale **158**
6.3. Entre la description et l'explication **159**
6.4. Entre la description et la procédure **160**
6.5. Quand la définition-explication contient un ordre **160**
6.6. Mélange entre les personnes interpellées **161**
7. De l'exemplification **161**
7.1. Place de l'exemple **161**
7.2. Manque d'exemplification **162**
7.3. Définition-explication mise en relation avec les exemples de la leçon **162**
7.4. Quand il y a problème dans les exemples **163**
8. Les leçons et les intitulés **165**
8.1. Quand le contenu des leçons n'est pas précis **165**
8.2. On commence par une leçon complexe **165**
8.3. Une vraie leçon récapitulative **168**
8.4. Emploi des titres ouverts **168**
8.5. Titres mal formulés **169**
8.6. Des titres inadéquats **169**

8.7. Leçon trop chargée....170
9. Autres constats....172
9.1. De la mise en page....172
9.2. De l'usage de la ponctuation....172
9.3. De l'usage des puces et des numéraux....172
9.4. Les erreurs d'orthographe....174
9.5. Exemple de définitions-explications satisfaisantes....174
Conclusion....175
CHAPITRE II....179
ÉTUDE DU CONTENU DES DÉFINITIONS-EXPLICATIONS....179
Introduction....180
1. Du défini....180
1.1. Le défini : terme/concept....180
1.2. Lorsque la définition-explication parle d'autre chose que le concept désigné....181
1.3. Présence d'informations non utiles à la connaissance du concept....181
2. Statut des composants de la définition....182
2.1. Statut de l'élément générique....183
2.2. Statut des éléments spécifiques....184
2.3. Le métalangage des définitions-explications....186
2.4. Présence de concepts inconnus dans la définition-explication....186
2.5. Le mot *awal* (« mot ») comme générique pose problème....187
3. Problèmes relatifs au concept lui-même....187
3.1. Le concept proposé n'est pas l'objet de la définition-explication....187
3.2. Mélange de concepts....188
3.3. Quand la notion est définie par la forme....189
3.4. Problème des classes syntaxiques....190
4. Problèmes relatifs à la définition-explication....191
4.1. Définition-explication ambigüe....191
4.2. Problème d'expression dans la définition-explication....192
4.3. Contenu en plus par rapport au titre de la leçon....192
4.4. Absence d'informations exhaustives....193
4.5. Lorsqu'il manque de simples informations pour palier l'ambiguïté....194
4.6. Quand on donne des informations en dehors du sujet de la leçon....194
4.7. Quand la définition-explication n'englobe pas ce qui est mentionné dans l'intitulé....195

4.8. L'expression de doute dans la définition-explication 196
4.9. Manque d'informations dans la définition-explication 196
4.10. Quand la définition-explication est un texte explicatif 196
5. Absence de généralisation dans la définition-explication 197
5.1. Spécification par rapport à tamazight 197
5.2. Spécification régionale 199
5.3. Spécification au dialecte kabyle 200
5.4. Spécification par rapport au temps 200
5.5. Quand on s'adresse seulement aux kabylophones 201
5.6. Mention de la spécificité d'un parler 201
5.7. Quand la spécification est nécessaire 202
6. La définition-explication et l'exemple 202
7. Problèmes relatifs aux leçons elles-mêmes 203
7.1. Quand une leçon est considérée comme un rappel 203
7.2. Tendance à des leçons récapitulatives 204
7.3. Quand la définition-explication est très ambigüe 204
8. Autres constats 205
8.1. Entre précision et plus de précision 205
8.2. Tendance à une grammaire trop normative 205
8.3. Quand il y a rappel des connaissances précédentes 206
8.4. Quand il y a tentative de didactisation 206
8.5. Quand il y a contradiction avec ce qui précède 207
8.6. Et si on ne fait pas la différence entre règle et préférence ! 207
8.7. Certaines informations peuvent induire en erreur 208
8.8. Renvoie à un autre manuel 208
8.9. Un titre trop large 209
8.10. Définition-explication claire et précise mais… 209
Conclusion 210
CHAPITRE III 213
ÉTUDE DES RELATIONS HORIZONTALES 213
Introduction 214
1. Le palier primaire 214
1.1. Quatrième année primaire 214
1.1.1. Entre l'activité Tajerrumt (« Grammaire ») et l'activité Taseftit (« Conjugaison ») 214
1.1.1.1. Mot, nom et verbe *214*

1.1.1.2. Nom et verbe ... *215*
1.1.1.3. Adjectif et verbe d'état ... *215*
1.1.2. Entre l'activité Tirawalt (« Orthographe ») et les autres ... 216
1.1.2.1. Le concept de voyelles ... *216*
1.1.2.2. Le concept de consonnes ... *216*
1.2. Cinquième année primaire ... 216
1.2.1. Entre l'activité Tajerrumt (« Grammaire ») et l'activité Taseftit (« Conjugaison ») ... 216
1.2.1.1. Adjectif et verbe d'état ... *216*
1.2.1.2. Pronom affixe du verbe et verbe ... *217*
1.2.2. Entre l'activité Tirawalt (« Orthographe ») et les autres ... 217
1.2.2.1. Genre du non et assimilation ... *217*
1.2.2.2. L'assimilation entre l'indice de personne et la particule de l'aoriste ad ... *218*
1.2.2.3. L'assimilation entre l'état du nom et la préposition n ... *218*
2. Le palier moyen ... 219
2.1. Première année moyenne ... 219
2.1.1. Entre l'activité Tajerrumt (« Grammaire ») et l'activité Taseftit (« Conjugaison ») ... 219
2.1.1.1. Nom et verbe ... *219*
2.1.1.2. Adjectif et verbe d'état ... *219*
2.1.2. Entre l'activité Tirawalt (« Orthographe ») et les autres ... 220
2.1.2.1. Les voyelles e et a, et le pronom affixe du nom ... *220*
2.1.2.2. Le son [w] tendu et le verbe au prétérit ... *220*
2.1.2.3. La tension, l'aoriste intensif, le nom et l'adjectif ... *221*
2.1.2.4. L'assimilation, la particule de direction d et la marque du féminin t ... *221*
2.1.2.5. Les particules de direction et le verbe ... *222*
2.1.2.6. L'assimilation, la particule de l'aoriste ad et l'indice de personne ... *222*
2.2. Deuxième année moyenne ... 223
2.2.1. Entre l'activité Tajerrumt (« Grammaire ») et l'activité Taseftit (« Conjugaison ») ... 223
2.2.1.1. Les compléments, le nom et le verbe ... *223*
2.2.1.2. L'adverbe, le verbe et le nom ... *223*
2.2.1.3. Le démonstratif, l'adjectif, le pronom et le nom ... *224*
2.2.2. Entre l'activité Tirawalt (« Orthographe ») et les autres ... 224
2.2.2.1. Aoriste intensif et le son [tt] ... *224*
2.2.2.2. Le trait d'union et les pronoms affixes ... *224*
2.2.2.3. La particule de direction d et le verbe ... *225*
2.2.2.4. La préposition n et le nom ... *225*
2.3. Troisième année moyenne ... 226

2.3.1. Entre l'activité Tajerrumt (« Grammaire ») et l'activité Taseftit (« Conjugaison ») 226
2.3.1.1. La négation et l'aspect verbal *226*
2.3.1.2. Les compléments, le verbe et l'indice de personne *227*
2.3.1.3. Les compléments et le nom *227*
2.3.1.4. La phrase verbale et la phrase non-verbale *227*
2.3.2. Entre l'activité Tirawalt (« Orthographe ») et les autres 228
2.3.2.1. Les particules de direction et le verbe *228*
2.3.2.2. L'assimilation et la forme du participe *228*
2.3.2.3. L'assimilation entre les sons [ḍ] et [t], et [d] et [t] *229*
2.3.2.4. L'assimilation entre la particule de direction et l'indice de personne *230*
2.3.2.5. L'assimilation entre la particule de direction et le pronom affixe du verbe *230*
2.3.2.6. L'assimilation entre la particule de l'aoriste et le pronom affixe du verbe *231*
2.4. Quatrième année moyenne 231
2.4.1. Entre l'activité Tajerrumt (« Grammaire ») et l'activité Taseftit (« Conjugaison ») 231
2.4.1.1. La négation et le verbe *231*
2.4.1.2. La phrase verbale et le verbe *232*
2.4.2. Entre l'activité Tirawalt (« Orthographe ») et les autres 232
2.4.2.1. L'assimilation et les sons [d] et [t] *232*
2.4.2.2. L'assimilation entre la particule de l'aoriste ad et les sons [d] et [t] *234*
2.4.2.3. L'assimilation entre la préposition n et le nom *235*
2.4.2.4. L'assimilation entre les autres prépositions et le nom *235*
2.4.2.5. Le trait d'union entre le nom et ses affixes *235*
2.4.2.6. Le trait d'union entre le verbe, ses affixes et les particules de direction *236*
2.4.2.7. Le trait d'union entre la préposition et ses affixes *236*
2.4.2.8. Une leçon récapitulative sur le trait d'union *237*
3. Première année secondaire 237
3.1. Entre l'activité Tirawalt (« Orthographe ») et les autres 238
3.1.1. Le concept de phrase 238
3.1.2. La ponctuation 238
3.1.3. Le concept de trait d'union 239
3.1.4. L'assimilation et les sons [d] et [t] 240
3.1.5. Le concept d'état d'annexion 241
3.1.6. La tension consonantique 241
3.2. Entre l'activité Tajerrumt n tefyirt (« Grammaire de la phrase ») et les autres 242
3.2.1. Les constituants de la phrase 242
3.2.2. Les compléments du nom 244
3.2.3. La phrase comme complément 245

3.2.4. La phrase complexe 246
3.3. Entre l'activité Taseftit (« Conjugaison ») et les autres 246
3.3.1. La négation et le verbe 246
3.3.2. La forme dérivée du verbe : assweɣ (« le factitif ») 246
3.3.3. L'aoriste intensif 247
3.3.4. Une leçon sans concept 247
3.4. Entre l'activité Tajerrumt n uḍris (« Grammaire du texte ») et les autres 247
3.4.1. Les anaphores : l'indice de personne et le pronom affixe 248
3.4.2. La phrase : thème et information 248
3.4.3. La progression textuelle 248
Conclusion 249
CHAPITRE IV 252
ÉTUDE DES RELATIONS VERTICALES 252
Introduction 253
1. Le palier primaire 253
1.1. Quatrième année primaire 253
1.1.1. L'activité Tirawalt (« Orthographe ») 253
1.1.1.1. Même concept : les voyelles *253*
1.1.2. L'activité Tajerrumt (« Grammaire ») 253
1.1.2.1. Même concept : le nom et ses modalités *253*
1.1.2.2. Concepts proches : l'adjectif *254*
1.1.2.3. Concepts éloignés : le mot et la préposition *254*
1.1.3. L'activité Taseftit (« Conjuagaison ») 255
1.1.3.1. Même concept : le verbe *255*
1.1.3.2. Concepts proches : le prétérit, l'aoriste et l'impératif *255*
1.1.3.3. Concepts éloignés : les pronoms isolés, le radicale et l'indice de personne *256*
1.2. Cinquième année primaire 256
1.2.1. L'activité Tirawalt (« Orthographe ») 256
1.2.1.1. Même concept 1 : la tension consonantique *256*
1.2.1.2. Même concept 2 : l'assimilation *256*
1.2.1.3. Concepts éloignés : la voyelle « e » et les vélaires *257*
1.2.2. L'activité Tajerrumt (« Grammaire ») 258
1.2.2.1. Même concept 1 : les modalités du nom *258*
1.2.2.2. Même concept 2 : le pronom affixe *260*
1.2.2.3. Concepts proches : l'adjectif et l'adverbe *260*
1.2.2.4. Concepts éloignés : les prépositions *261*

1.2.3. L'activité Taseftit (« Conjugaison »)..... 261
1.2.3.1. Concepts proches 1 : l'aspect verbal..... *261*
1.2.3.2. Concepts proches 2 : la négation et l'aspect..... *263*
1.2.3.3. Concepts éloignés : le verbe d'état, le radicale du verbe et l'indice de personne..... *264*
2. Le palier moyen 265
2.1. Première année moyenne.....265
2.1.1. L'activité Tajerrumt (« Grammaire »)..... 265
2.1.1.1. Même concept : le nom..... *265*
2.1.1.2. Concepts proches : l'adjectif et l'adverbe..... *269*
2.1.1.3. Concepts éloignés : les prépositions..... *270*
2.1.2. L'activité Taseftit (« Conjugaison »)..... 270
2.1.2.1. Même concept : l'aspect..... *270*
2.1.2.2. Concepts proches : entre le verbe d'état et l'adjectif..... *274*
2.1.2.3. Concepts éloignés : le verbe, l'indice de personne et le pronom isolé..... *274*
2.1.3. L'activité Tirawalt (« Orthographe »)..... 275
2.1.3.1. Même concept : l'assimilation..... *275*
2.1.3.2. Concepts éloignés : les voyelles, l'hiatus et les particules de direction..... *277*
2.2. Deuxième année moyenne.....277
2.2.1. L'activité Tajerrrumt (« Grammaire »)..... 277
2.2.1.1. Même concept : le complément..... *277*
2.2.1.2. Concepts proches : le nom et les compléments..... *277*
2.2.1.3. Concepts éloignés : l'adverbe et les démonstratifs..... *278*
2.2.2. L'activité Taseftit (« Conjugaison »)..... 278
2.2.2.1. Même concept : l'aspect verbal..... *278*
2.2.2.2. Concepts proches : la forme du verbe simple et le verbe d'état..... *280*
2.2.3. L'activité Tirawalt (« Orthographe »)..... 281
2.2.3.1. Même concept 1 : orthographe phonétique : les sons [tt], [ṛ] et [ṣ]..... *281*
2.2.3.2. Même concept 2 : le trait d'union..... *281*
2.2.3.3. Concepts proches : l'hiatus et l'assimilation..... *282*
2.3. Troisième année moyenne 282
2.3.1. L'activité Tajerrumt (« Grammaire »)..... 282
2.3.1.1. Même concept : le complément..... *282*
2.3.1.2. Concepts proches : l'état du nom et les compléments..... *283*
2.3.1.3. Concepts éloignés : les interrogatifs, l'adjectif, la négation et l'indicateur de thème..... *285*
2.3.2. L'activité Taseftit (« Conjugaison »)..... 286
2.3.2.1. Même concept 1 : l'aspect verbal..... *286*
2.3.2.2. Même concept 2 : le participe..... *287*

2.3.3. L'activité Tirawalt (« Orthographe »)..... 289
2.3.3.1. Même concept : l'assimilation *289*
2.3.3.2. Concepts éloignés : les particules de direction et la ponctuation *290*
2.4. Quatrième année moyenne 291
2.4.1. L'activité Tajerrumt (« Grammaire »)..... 291
2.4.1.1. Même concept : la phrase complexe *291*
2.4.1.2. Concepts éloignés : l'état du nom, les interrogatifs, la négation et la phrase verbale..... *292*
2.4.2. L'activité Taseftit (« Conjugaison ») 294
2.4.2.1. Même concept : la valeur de l'aspect verbal..... *294*
2.4.2.2. Concepts proches : les formes dérivées du verbe..... *294*
2.4.3. L'activité Tirawalt (« Orthographe »)..... 297
2.4.3.1. Même concept 1 : l'assimilation *297*
2.4.3.2. Même concept 2 : le trait d'union *299*
3. Le palier secondaire 300
3.1. Première année secondaire.....300
3.1.1. L'activité Tirawalt (« Orthographe »)..... 300
3.1.1.1. Même concept 1 : l'état d'annexion..... *300*
3.1.1.3. Même concept 2 : la tension consonantique..... *301*
3.1.1.3. Concepts éloignés : la phrase, la ponctuation, le trait d'union et l'assimilation *302*
3.1.2. L'activité Tajerrumt n tefyirt (« Grammaire de la phrase ») 303
3.1.2.1. Concepts proche : la phrase et ses constituants *303*
3.1.2.2. Concept éloigné : la phrase complexe *304*
3.1.3. L'activité Taseftit (« Conjugaison »)..... 304
3.1.3.1. Concepts éloignés : la négation, le verbe dérivé, l'aspect verbal et la forme verbale *304*
3.1.4. L'activité Tajerrumt n uḍris (« Grammaire du texte »)..... 305
3.1.4.1. Concepts proches : de la phrase au texte..... *305*
Conclusion.....306
Conclusion générale 310
BIBLIOGRAPHIE.....318
ANNEXES.....330
Annexe I 331
Les tableaux des concepts.....331
Tableua I : Les concepts du cycle primaire 332
Tableau II : Les concepts du cycle moyen.....333
Tableau III : Les concepts du cycle secondaire 334
Annexe II : Le corpus.....335

Les définitions-explication avec traduction en français.....335
Corpus de la quatrième année primaire 336
Corpus de la cinquième année primaire 341
Corpus de la première année moyenne 351
Corpus de la deuxième année moyenne.....364
Corpus de la troisième année moyenne.....377
Corpus de la quatrième année moyenne 389
Corpus de la première année secondaire 401

Agzul

Asentel n umahil-a d *tibadutin-isegziyen n yimmektan n tjerrumt tamaziɣt deg yidlisfusen iɣurbizen.* Immektan-a ad ten-naf deg waṭas n yirmad : *tirawalt, tajerrumt, taseftit, tajerrumt n tefyirt* d *tjerrumt n uḍris.* Tazrawt-a ɣur-s sin n yiswan : iswi asnilsan d tazrawt n talɣa d ugbur n tbadution-a, iswi asnalmudan d tazrawt n wassaɣen yella gar tbaduti-a akked gar yimmektan. D amahil ikecmen deg taɣult n tesnilest tusnist i uselmed n tetlayin. Anekmar-a agtugrin ad ɣ-yefk tagnit ad d-nerḍel immektan iẓrayanen d yisnarrayanen seg tesnilest d tesnalmudt. Mi dayen nezrew idlisfusen-a, nwala dakken tuget seg tbadutin-a ur ffiɣent ara i yilugan d yimenzayen addayen n tbadutin tisnirmanin. Maca sɛant kra n yittewlen i tent-yerzan nutenti kan imi deg yidlisfusen ay llant mačči deg yisegzawalen. Nufa-d daɣen llan sin n wudmawen n wassaɣen gar tbadutin-a : yiwen d assaɣ gar yirmuden yemgaraden, wayeḍ d assaɣ gar yiswiren. Maca assaɣen-a mačči d ayen i d-yettbinen ɛinani. Anagar aselmad yesɛan tirmit yerna yeẓra ahilen ara ten-yakzen. Seg wayen yezrin, nezmer ad d-nini dakken s umata idlisfusen i nezrew fkan azal i wudem asnilsan (talɣa d ugbur) d wudem asnalmudan (assaɣen gar yimmektan) deg usnadu n yimmektan n tjerrumt.

Awalen igejdanen : tabadut, immekti, tajerrumt, tutlayt tamaziɣt, adlisfus aɣurbiz.

ملخص

الغرض من هذا العمل هو دراسة تعاريف - تفسيرات لمفاهيم قواعد اللغة الأمازيغية في الكتب المدرسية. تنتشر هذه المفاهيم في عدة أنشطة ، وهي الإملاء والنحو والتصريف وقواعد الجملة وقواعد النص. وهي دراسة تحاول تحقيق هدفين: لغوي من خلال دراسة شكل ومضمون التعاريف ، ودراسة تعليمية من خلال دراسة العلاقات القائمة بين التعاريف وبين المفاهيم. يقع هذا العمل في مجال علم اللغة المطبق على تدريس اللغة. هذا النهج متعدد التخصصات سيجعل من الممكن استعارة المفاهيم النظرية والمنهجية من اللغويات والتعليمية. بعد استكشاف الكتيبات ، وجدنا أن التعاريف - التفسيرات تتناسب مع القواعد والمبادئ الأساسية لكتابة التعاريف المصطلحات. ومع ذلك ، لديهم بعض الخصائص الخاصة بهم لأنها أدلة وليست قواميس. كما يمكننا أن نؤكد أيضًا أن هناك علاقات بين التعاريف - التفسيرات المختلفة التي تنشأ بطريقتين: بين الأنشطة المختلفة (العلاقات الأفقية) وبين المستويات والمراحل المختلفة (العلاقات الرأسية). علاوة على ذلك ، هذه العلاقات ليست دائما صريحة. يمكن فقط للمعلم المتمرس الذي لديه نظرة عامة على البرامج رؤيتها. مما سبق ، يمكن القول أن الكتب المدرسية قد اتخذت بشكل عام الجانب اللغوي (الشكل والمحتوى) والجانب التعليمي (العلاقات بين المفاهيم) في تعريف مفاهيم القواعد.

الكلمات المفتاحية: التعريف ، المفهوم ، القواعد ، اللغة الأمازيغية ، الكتاب المدرسي

Résumé

Le présent travail a pour objet d'étude *les définitions-explications des concepts de la grammaire amazighe dans les manuels scolaires.* Ces concepts sont répartis sur plusieurs activités en l'occurrence *l'orthographe, la grammaire, la conjugaison, la grammaire de la phrase* et *la grammaire du texte*. C'est une étude qui essaye d'atteindre deux objectifs : linguistique en étudiant la forme et le contenu des définitions, et didactique en étudiant les relations existantes entre les définitions et entre les concepts. C'est un travail qui s'inscrit dans le domaine de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues. Cette approche pluridisciplinaire va permettre d'emprunter des concepts théoriques et méthodologiques à la linguistique et à la didactique. Après l'exploration des manuels, nous avons constaté que beaucoup de définitions-explications cadrent avec les règles et les principes de base de la rédaction des définitions terminologique. Néanmoins elles présentent quelques caractéristiques qui leurs sont propres puisqu'il s'agit de manuel et non de dictionnaires. Comme on peut aussi affirmer qu'il y a des relations entre les différentes définitions-explications qui se présentent de deux manière : entre les différentes activités (relations horizontale) et entre les différents niveaux et paliers (relations verticales). Par ailleurs, ces relations ne sont pas toujours explicites. Seul l'enseignant expérimenté et qui a une vue d'ensemble sur les programmes peut les constater. D'après ce qui précède, on peut dire que dans l'ensemble les manuels ont pris en charge l'aspect linguistique (la forme et le contenu) et l'aspect didactique (les relations entre concepts) dans la définition des concepts de la grammaire.

Mots-clés : définition, concept, grammaire, langue amazighe, manuel scolaire.

Summary

The purpose of this work is to study the definitions-explanations of the concepts of Amazigh grammar in school textbooks. These concepts are spread over several activities, namely spelling, grammar, conjugation, sentence grammar and text grammar. It is a study that tries to achieve two objectives: linguistic by studying the form and content of definitions, and didactic by studying the existing relationships between definitions and between concepts. This work falls within the field of linguistics applied to language teaching. This multidisciplinary approach will make it possible to borrow theoretical and methodological concepts from linguistics and didactics. After exploring the manuals, we found that many definitions-explanations fit with the rules and basic principles of writing terminological definitions. Nevertheless, they have some characteristics of their own since they are manuals and not dictionaries. As we can also affirm that there are relations between the different definitions-explanations which arise in two ways: between the different activities (horizontal relations) and between the different levels and levels (vertical relations). Moreover, these relationships are not always explicit. Only the experienced teacher who has an overview of the programs can see them. From the above, it can be said that on the whole the textbooks have taken on the linguistic aspect (the form and the content) and the didactic aspect (the relations between concepts) in the definition of the concepts of the grammar.

Keywords: definition, concept, grammar, amazigh language, textbook.