

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ⵎⵓⵎⵎⵉⵔⵉ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ
ⵍⵉⵎⵓⵔⵉ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ
ⵍⵉⵎⵓⵔⵉ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ

UNIVERSITE MOULOU D MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT LANGUE ET CULTURE AMAZIGHES



N° d'Ordre :
N° de série :

Mémoire en vue de l'obtention
Du diplôme de magister

SPECIALITE : Langue et culture amazighes

OPTION : Rhétorique et discours

Titre

**Les figures de tropes dans les manuels
scolaires amazighes (du secondaire) :**
Analyse « morphosyntaxique et sémantique ».

Présenté par :

BAZI Mourad

Sous la direction du :

Professeur IMARAZENE Moussa

Devant le jury :

- HADDADOU Mohand Akli, Professeur, UMMTO, (Président)
- IMARAZENE Moussa, Professeur, UMMTO, (Rapporteur)
- SABRI Malika, MCA, UMMTO, (Examinatrice)

Soutenu le 15 / 10 / 2017

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail :

*A la mémoire de tout ceux qui ont sacrifié leurs
vie pour que tamaziyt vois le jour.*

A mes parents ; ma femme ; mes frères et sœurs.

A tout mes collegues et amis

Remerciements

Je tiens à remercier particulièrement mon encadreur, M. IMARAZENE Moussa, Professeur à UMMTO, pour toute l'attention qu'il m'a portée à la réalisation de ce travail, sans lui, je ne serai peut être jamais intéressé au domaine de la rhétorique, en effet c'est grâce à lui que j'ai découvert ce domaine passionnant, d'abord en tant que responsable de notre promo et en tant qu'enseignant. Je tiens à lui exprimer ma reconnaissance d'avoir accepté de diriger ce travail ; il a été patient avec moi en me prodiguant ses conseils. Ainsi pour les nombreuses et systématiques corrections, lectures et relectures, remarques et suggestions qu'il lui a apporté, et pour les enseignements qui ont contribué à l'améliorer et à l'enrichir.

J'exprime ma reconnaissance à tous ceux qui ont contribué et participé, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également les membres du jury qui me font l'honneur d'évaluer et de juger ce travail, trouvent également ici l'expression de mes sincères et de ma profonde gratitude.

Enfin je tiens à rendre un vibrant hommage à mes parents, mes frères et sœurs et ma femme qui m'ont soutenu au long de ce travail.

« Si la langue était un Homme, la rhétorique sera son esprit »

« Ma yella tulayt d amdan, tasnukyest d rruḥ-is »

M.Bazi

Liste des abréviations

- a.n : Affixe de nom.
- a.pré : Affixe de préposition.
- a.v : Affixe de verbe.
- Act : Actualisateur
- adj : Adjectif.
- Adv : adverbe.
- C.S : conjonction de subordination.
- Ca : le comparant.
- CC : conjonction de coordination.
- Cé : le comparé.
- CR complément référentiel.
- D.N : Déterminant nominal.
- E.D : Expansion directe.
- E.Ind : Expansion indirecte.
- E.Pré : Expansion prépositionnel.
- E.Préd : Expansion prédicatoire.
- E.R : Expansion référentielle.
- EA : Etat d'annexion
- EL : Etat libre
- ENM : énoncé nominal minimum.
- EVM : énoncé verbal minimum.
- HCA : Haut Commissariat à l'Amazighité.
- Ind.per : indice de personne.
- Ithm : Indicateur de thème.
- Kb : kabyle.
- M.A : Monème autonome.
- MF.Pré : Monème fonctionnel prépositionnel.
- MF.Pro : Monème fonctionnel propositionnel
- MOS : Modalité d'orientation spatiale.
- Nf : Nom féminin.
- Nm : Nom masculin.

- P : pluriel.
- P.A : Particule de l'aoriste.
- P.A.I : Particule de l'aoriste intensif.
- P.I : Particule d'interpellation.
- P.Nég : Particule de négation.
- P.P : Particule de prédication.
- Pr.dém : Pronom démonstratif.
- Pr.Per : Pronom personnel.
- Pr.R : Pronom relatif.
- Pcp : Participe
- PNV : Prédicat non-verbal.
- Pr.Per : Pronom personnel
- PV : Prédicat verbal.
- Rad : Radical.
- S : singulier
- SPImp : Syntagme prédicatif implicite.
- SPN-V : Syntagme prédicatif non-verbal.
- SPV : Syntagme prédicatif verbal.
- Thm : Theme.

Sommaire

Introduction générale

Chapitre I : De la rhétorique aux figures de tropes.

Chapitre II : L'enseignement de la langue amazighe et le manuel scolaire.

Chapitre III : Analyse morphosyntaxique et sémantique des métaphores.

Conclusion générale

Bibliographie

Résumé en tamazight

Annexes

Introduction générale

Introduction

La langue amazighe est une langue maternelle d'un nombre considérable de nord africains, c'est une langue-mère et ancestrale, parlée du berceau à la tombe, celle dans laquelle beaucoup d'Algériens vivent les moments les plus intenses de leur existence. La reconnaissance de cette dernière comme langue nationale et comme partie constituante de la culture algérienne est récente, elle a eu lieu en 2002, après quarante longues années de militantisme et de revendication. Il faut attendre aussi quinze autres pour qu'elle acquière le statut de langue officielle. Cette langue est constituée de dialectes, essentiellement oraux, ils sont nombreux et diversifiés (kabyle, chaoui, chenoui, mozabite, tergui, zenata ...etc).

La langue n'est pas seulement un outil pour communiquer, elle est aussi le lieu où l'homme repère son identité. C'est pourquoi il y a derrière chaque langue, un ensemble de représentations et un imaginaire commun.

L'enseignement de tamazight et la reconnaissance de sa place dans la culture nationale est l'objet de revendication et de perturbation du marché linguistique en Algérie. Cette renaissance est sans doute liée à la politique d'arabisation, qui tend à faire de l'arabe classique, la seule langue nationale et officielle.

Dans la période qui a suivi l'indépendance, les décideurs ont cru bon de la dévaloriser, de la désigner comme l'ennemi à combattre ou la menace dont il fallait se protéger. C'est là une position déraisonnable, du fait que toute langue maternelle est respectable en tant que telle. Elle est porteuse valeurs; ou plus encore, c'est par elle avant tout que nos ancêtres ont transmis ces valeurs culturelles millénaires.

Durant la période de colonisation, l'attention est portée par les autorités coloniales aux dialectes berbères dans l'objectif de connaître davantage ce peuple colonisé, nous notons plusieurs essais et de manuels de plusieurs dialectes. Après l'indépendance, enseignement de la langue amazighe n'a pas vu le jour, seul l'arabe pouvait être écrite, étudiée et enseignée. A ce propos « *La décision d'arabiser a été celle de remplacer, à terme, la langue française par la langue arabe, dans le souci de récupération d'une personnalité propre* »¹. Même l'arabe dialectal a connu le même sort que la langue amazighe, « *C'est ainsi que la conférence sur*

¹ GRANDGUILLAUME G., 1983, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Ed : Maisonneuve, Paris, p.9.

l'arabisation, réunie à Tripoli, en Libye, du 25 janvier au 2 février 1975, a recommandé, dans l'une de ses motions finales, la lutte contre l'utilisation des dialectes arabes »¹.

Le processus d'arabisation s'articule essentiellement sur deux éléments : l'Islam et la nation. La langue arabe opère, en effet, comme agent unificateur à ces deux niveaux, elle intervient dans la structuration de l'idéologie nationale. D'abord, c'est la langue de la révélation du Coran, elle est liée à la conservation et à l'explication du message sacré, qui se considère aussi comme un message d'unité, proclamant d'un Dieu unique, mais aussi pour les groupes, des tribus et des nations. C'est ce qui explique le refus des particularités ethnique et linguistique, même si la réalité est autre, de fait que la situation algérienne révèle la coexistence d'identités multiples, exprimées par des langages spécifiques. La pluralité qui doit être considérée comme un avantage, une richesse à sauvegarder, elle est devenue un handicap dont il faut se méfier.

L'épanouissement de la langue amazighe et de son enseignement sont freinés par plusieurs facteurs. Sur le plan historique, les berbères occupent un immense territoire ouvert à des invasions étrangères. Cet espace a ainsi subi des dominations et accueilli des cultures et des civilisations des autres. Les berbères n'ont jamais constitué un pouvoir central puissant et une langue unique, cette dernière se présente sous formes de plusieurs dialectes, caractérisée par l'oralité, « *Cette culture plusieurs fois millénaire a traversé l'histoire essentiellement par les mécanismes de la transmission orale* »². L'oralité a préservé la langue de sa disparition, mais seul le passage à l'écrit qui garantira sa survie à côté des autres dites menaçantes.

Le passage de l'orale à l'écrit de la langue amazighe, qui se présente en plusieurs dialectes, a été initié pendant la période de la colonisation française, les études qui ont été faites à cette époque, étaient d'une grande importance pour la sauvegarde d'un patrimoine national. BOULIFA fut le premier autochtone kabyle intéressé par ces études, il écrit :

« Nous serions flattés et largement récompensés de nos efforts si la lecture de notre modeste étude, que nous dédions à la jeunesse de nos écoles kabyles, pouvait être de quelque utilité à tous ceux qui s'intéressent à l'avenir, au développement intellectuel »³.

¹ GRANDGUILLAUME G., 1983, Op.cit, p.28.

² BELLIL R., 1990, « Oral - écrit dans la culture berbère, spéculation sur des va et vient », In *Awal*, CERAM, Paris, pp. 161-166.

³ BOULIFA S. A., 1925, *Le Djurdjura à travers l'histoire (depuis l'Antiquité jusqu'en 1830)*, Ed : J.Bringau, Alger, pp.12-13.

D'autres générations suivant celle de BOULIFA, vont prendre le relais, et allumerons d'avantages le flambeau autour de la langue et de la culture. Mouloud Mammeri fut parmi les figures emblématiques, il disait, à propos de l'importance de l'orale et de son passage à l'écrit pour la sauvegarde de la mémoire, en donnant l'exemple sur Cheikh Mouhand ou Lhoucine : « *Je n'ai fait que transcrire ce que la mémoire de tous a gardé. Sans eux la mémoire du cheikh fût allée s'estompant à mesure que les ans passeraient, jusqu'au jour où il ne fût resté de lui qu'un nom prestigieux et vide, qui lui-même se fût un jour éteint. J'aime à croire qu'ils ont permis à une grande pensée de prolonger ses effets par delà l'espace mesuré où il lui fut donné de s'exprimer* »¹.

L'introduction de la langue amazighe dans le système éducatif algérien date de la rentrée scolaire de l'année 1995-1996 ; juste après le boycott scolaire et la création du HCA. Dès son début, l'enseignement de cette langue est confronté à de multiples et complexes problèmes de différents ordres, il a connu des démarches et des pratiques désordonnées. Après 21 ans d'expérience, ces questions préoccupent de plus en plus les spécialistes berbérissants.

Ces dernières années, un débat s'est développé autour des différents aspects théoriques et pratiques de l'enseignement de cette matière « tamazight ». Ces aspects touchent essentiellement à la didactique, à l'élaboration des programmes et des supports didactiques, à la standardisation, au choix de la norme à enseigner, aux manuels, ajoutant le caractère facultatif de l'enseignement de cette dite langue, à ce propos, M. IMARAZENE écrit :

« *L'enseignement du berbère dans les établissements de l'éducation nationale est facultatif et s'annonce comme s'il s'agissait d'un acte de volontariat et de militantisme, puisque cette matière n'est ni comptabilisée ni proposée durant les examens de fin de cycle* »².

Ces aspects fondamentaux ont été et demeurent l'objet de sérieuses préoccupations des chercheurs spécialistes (didacticiens, aménageurs) qui continuent à s'interroger sur l'avenir de cet enseignement même après la constitutionnalisation de cette dernière en tant que langue nationale et officielle. A ce propos M. SABRI affirme :

¹ MAMMERI M., 1990, *Chikh Mohand a dit*, Ed : Inna-yas, p. 13.

² IMARAZENE M., 2007, *Le substantif et ses modalités. (Etude comparative entre le berbère (kabye), l'arabe littéraire et l'arabe dialectal)*. Thèse de doctorat, sous la direction de M. Yahiatène, Département de Langue et Culture Amazighes, Tizi-Ouzou, p. 95.

« Toutefois, tamazight insuffisamment aménagée est confrontée à de nombreuses difficultés »¹. Elle ajoute qu' « en matière d'enseignement et de communication, et toutes les interventions dans ce cadre expriment leurs préoccupations quant au choix de la norme. Cette dernière est un aspect fondamental de tout projet d'aménagement linguistique qui, à l'heure actuel, est plus qu'indispensable »².

La langue amazighe est en phase d'aménagement et loin d'être achevé, les concepteurs des manuels scolaires n'ont pas pris en compte la variation lexicale de quelques parlers de cette dite langue, ce qui pose parfois des problèmes pédagogiques. Nous pouvons ajouter plusieurs exemples auxquels cette langue est confrontée. Il s'agit globalement de chercher des voies et des moyens qui permettent d'asseoir cet enseignement sur des bases scientifiques.

Depuis que les hommes se sont intéressés à la langue et au langage, ils se sont aperçus qu'il y a plusieurs manières d'exprimer une idée ou un propos. Théoriquement lors d'un énoncé, on a au minimum deux possibilités de s'exprimer, ordinairement, d'une manière simple et plus explicite, ou par une autre plus complexe, plus travaillée, implicite et difficile à décoder.

Une figure de rhétorique est un procédé qui consiste à rendre ce qu'on veut dire plus expressif, plus impressionnant, plus convaincant, plus séduisant. Elle est utilisée en littérature, dans les beaux discours, mais aussi dans le langage courant. Autrement dit, une figure de rhétorique permet de créer un effet sur le destinataire, que se soit par un texte écrit ou parlé, c'est une figure modifiée d'un langage ordinaire, en le rendant plus expressif.

Quand un sujet parle, il a toujours besoin de séduire d'autres interlocuteurs, il est de grande importance, notamment dans la vie politique et communautaire, « *Il est important de bien cerner les intérêts et les enjeux de la rhétorique pour mieux la comprendre et donc l'apprécier et en user. En effet on ne manie pas un fusil sans savoir qu'il peut servir à tuer* »³.

Donc il faut savoir choisir les mots et les expressions figées porteuses de sens telles que les proverbes et les expressions idiomatiques, et parfois il exprime une idée à l'aide d'une expression plus frappante ou plus connue. Les figures de discours sont considérées comme un

¹ SABRI M., « Tamazight, langue nationale dans la pluralité : à quand son aménagement ? », p. 51.

² Idem.

³ Lenwë, 2005, *La rhétorique*, Ed : Romulus Group (Palladium), p. 6.

écart par rapport à la langue quotidienne, dont « *Chaque image est chargée de nombreuses connotations qui dépendent plus ou moins du fonds culturel du sujet qui le perçoit...* ». ¹

Le domaine de la rhétorique de la langue amazighe dans l'enseignement demeure peu exploré et presque vierge à nos jours, ces lacunes peut être sont dû aux difficultés que connaît cette langue. La présente étude s'inscrit globalement dans le cadre de la linguistique amazighe et plus précisément, elle s'inscrit dans la rhétorique et le discours de la langue amazighe, c'est une analyse morphosyntaxique et sémantique des figures de tropes apparues dans les textes en prose et les textes poétiques dans les manuels scolaires de la langue amazighe du secondaire.

Problématique

C'est cette catégorie de figures que nous avons citée au préalable qui sera l'objet de la présente recherche, qui sert à étudier les figures de tropes apparues dans les manuels scolaire amazighes du secondaire, sur différents plans, morphosyntaxique et sémantique. Sachant que cette figure est considérée comme propriété naturelle des langues et qu'elle apparait sous plusieurs types.

Afin d'atteindre notre objectif, nous tenterons de répondre aux questions suivantes qui s'articulent autour des trois axes principaux : quels sont les types de figures tropes présents dans ces manuels scolaires ? Quelles sont les caractéristiques morphosyntaxiques de ces figures ? Et enfin, quels sont les différents sens contenus dans chaque figure ?

Cette problématique nous permet de poser les hypothèses suivantes :

Hypothèses

- La structure morphosyntaxique des figures de tropes relèvera une diversité typologique et structurelle.
- Les figures de tropes peuvent avoir plusieurs sens, en fonction de leurs utilisations ; selon le contexte et le champ sémantique.

Choix et objectifs du thème

Le choix de ce thème est motivé par des raisons parfois subjectives et par d'autres objectives :

¹ Zavadovskaïa, 1986, *Etude pratique de stylistique du français*, p. 29

- Etant enseignant en langue amazighe au secondaire, nous signalons des lacunes dans l'enseignement de la rhétorique, quoi que les textes apparus dans les manuels scolaires contiennent des figures de rhétorique.
- Le manque de travaux sur la rhétorique dans le domaine amazighe.
- Le fait que les tropes connaissent des récurrences et des utilisations dans la langue quotidienne.
- L'absence des cours destinés à l'enseignement de la rhétorique de la langue amazighe dans le cycle du secondaire.

Les objectifs de cette présente étude sont multiples, d'ordre didactique, linguistique et littéraires, dans le but de promouvoir la langue amazighe, d'enrichir et d'améliorer la qualité de son enseignement, mais aussi d'accroître des productions littéraires de qualité. Pour cela, nous allons essayer de cerner notre corpus qui se limite aux figures de tropes apparues dans les manuels scolaire de la langue amazighe du secondaire, qui va servir de base à notre recherche.

Cette recherche permet aussi :

- De développer des réflexions sur ces questions en particulier et sur la rhétorique de la langue amazighe en général.
- D'ouvrir un champ de recherche inexplorée et non étudié.
- D'ouvrir un champ de recherche qui a une dimension didactique.

La place essentielle que semblait occuper la rhétorique au sein du langage nous a amené à nous interroger sur les figures de tropes dans le contexte d'enseignement, et de pouvoir ouvrir des pistes de réflexions quant aux effets pédagogiques de l'utilisation de telles formes par les apprenants. Notre sujet est donc précis, c'est d'aboutir à un questionnement sur la structure et compréhension de ces tropes.

Démarche du travail

Ce mémoire a pour objectif d'étudier quelques aspects de paroles, pour y répondre à la préoccupation de ce modeste travail, nous commencerons par définir le cadre méthodologique.

Nous avons divisés ce mémoire en trois chapitres.

Le premier chapitre est consacré aux considérations qui relèvent de différentes notions

utilisées dans notre travail. Nous avons commencé par une introduction à la rhétorique, une très brève histoire sur cette notion et de sa place dans la société occidentale, puis une présentation de différentes figures de rhétoriques. Les figures de tropes, objet de notre thème, sont bien expliquées, ils seront de guide pour comprendre notre classification.

Nous avons abordé dans le deuxième chapitre l'enseignement de la langue amazighe et son évolution, le manuel scolaire en générale et de la langue amazighe du troisième palier en particulier. Etant donné que l'objectif principal de ce travail est d'ordre didactique, et que notre corpus du travail est recueilli auprès de ces manuels. Nous avons essayé dans le premier et le deuxième chapitre de définir quelques concepts qui encastre notre travail, et qui sont d'une utilité indispensable pour comprendre le cheminement de ce travail.

Le troisième chapitre est réservé à l'analyse morphosyntaxique et sémantique des figures de tropes dont nous avons choisi un type de figure à savoir « les métaphores » et cela en raison de faisabilité de notre mémoire dans la limite du temps. Ajoutant l'insertion des quelques éléments théoriques que nous jugeons nécessaire dans le chapitre d'analyse cité au préalable.

En dernier, une conclusion générale pour rappeler de manière synthétique les axes de notre étude, une bibliographie contenant tous les ouvrages utilisés dans l'élaboration de ce mémoire, et un résumé en tamazight.

Pour éviter que la lecture du chapitre devienne excessivement lourde et indigeste, il a été organisé une annexe qui a reçu tout le recensement quantitatif des figures; elle se trouve après le résumé en tamazight.

La présente recherche s'inscrit dans le cadre d'une approche multidisciplinaire (linguistique, didactique, littéraire et sémantique), mais principalement, celle de fonctionnaliste.

Le choix de cet approche est motivé principalement par :

- Le fait que le courant fonctionnaliste propose une méthodologie descriptive complète et explicite ; en conséquent, ce courant nous paraît adéquat à la description et les fonctions morphosyntaxique et sémantique de ces figures.

Méthodes de recherche et d'analyse

Notre thème de mémoire se situe en intersection de trois disciplines, il se concrétise dans une analyse linguistique du point de vue morphosyntaxique et sémantique, d'un corpus littéraires qui se traduit en figures de tropes à savoir les métaphores, à des fins didactiques et pédagogiques, dans la mesure d'ouvrir des pistes pour l'enseignement de la rhétorique, et afin de bien connaître la langue.

Nous essayons de définir quelques concepts qui relèvent du cadre méthodologique et qui sont d'un grand intérêt pour la réalisation de notre étude. Comme nous le savons, toute recherche s'accompagne d'une analyse, et la récolte des données à analyser se fait en utilisant différentes techniques d'enquête en vue de recueillir des données, les analyser et les interpréter.

D'après Rodolphe G. et Benjamin M., l'enquête est définie « *comme une interrogation particulière portée sur une situation comprenant des individus et ce dans un but de généralisation* »¹

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons opté pour le procédé de l'enquête, car reposant sur cette définition, l'enquête représente la méthode la plus appliquée au thème de notre recherche, du moment qu' « *on est obligé de recourir également à l'interrogation pour saisir des phénomènes* ». ² Ainsi le cas de notre travail, le terrain de recherche se réside dans les manuels scolaires du secondaire, il s'agit de recueillir les figures de tropes à savoir : les métaphores.

Nous inscrivons notre recherche dans le cadre de linguistique et rhétorique, nous penchons exclusivement sur l'analyse morphosyntaxique et sémantique des figures de tropes. Notre démarche est pratique, elle vise à mettre en valeur des procédés de rhétorique de la langue amazighe, ainsi les différentes constructions syntaxiques des énoncés qui véhiculent les images rhétorique qui concerne notre corpus.

¹ GHIGLIONE R., Benjamin M., 2008, *Les enquêtes sociologiques théories et pratiques*, Armand Colin, Paris, p.11

² Idem, p.16

Présentation du corpus

Notre corpus est constitué de figures de tropes (les métaphores). Après la constitution de notre corpus, nous avons procédé au classement de ces figures, nous avons procédé à l'élimination des figures apparues en double. Comme notre objectif est une étude qui s'inscrit dans le domaine de la linguistique, nous avons fait une analyse morphosyntaxique et sémantique.

Notre travail s'inscrit dans une étude de quelques aspects de paroles à savoir la rhétorique. Nous avons commencé par dégager les différentes structures des énoncés contenant les figures de tropes, en fonction de nos besoins pour procéder à l'analyse, en se basant sur la morphologie et la syntaxe, et la question des jeux de mots et du sens qui relève de la sémantique à savoir la synonymie et la polysémie. Au même temps, nous avons essayé de faire un repérage assez complet, un recensement des figures apparues dans les manuels scolaires étudiés.

Chapitre I :

De la rhétorique aux figures de tropes

Introduction

La rhétorique a été considérée depuis longtemps comme un art important dans la vie politique et communautaire, mais le sens de cette notion a été évolué à travers le temps, l'emploi de ce terme est tellement étendu et multiples, il a connu différentes utilisations jusqu'à la constitution de cette dernière comme une science.

Notre mémoire jumelle la linguistique et la littérature, nous avons souhaité nous intéresser à ce phénomène qui occupe une place importante dans les deux domaines qui fait partie de l'art de manier la langue ; en s'appuyant davantage sur les figures de tropes qui sont traditionnellement considérés comme des figures de rhétorique par lesquelles on détourne le sens. Nous allons donc, dans ce premier chapitre, retracer la trajectoire historique de ce concept et ces différentes significations.

Ce chapitre s'ouvrira aussi sur quelques notions que nous avons jugés indispensable, celles qui se relèvent de la littérature et de la linguistique. Nous ne pouvons pas reprendre toutes les figures de rhétoriques répertoriées dans les traités, du fait qu'elles sont nombreuses, pour cette raison, nous avons évoqué celles qui nous semblent utiles aux besoins de notre mémoire.

1. La rhétorique

La conception de la rhétorique a évolué au cours des siècles, plusieurs définitions ont été attribuées à ce concept. Au temps d'Aristote, remonte à l'antiquité, elle est « *assimilée à l'art de persuader par le discours* ». ¹ Elle signifie toute prise de parole qui ne se propose pas simplement le plaisir de la conversation ou le plaisir de parler sans rien dire, mais au contraire, elle set à bien exprimer des propos à l'aide des procédés. Elle occupe un domaine mystérieux et familier.

L'objet de la rhétorique des anciens était avant tout, l'art de parler en publique de façon persuasive, elle concernait dans l'usage du langage parlé, du discours en publique, dans le but ou afin d'obtenir l'adhésion des gens à une thèse qu'on leurs présentait. Elle s'est développée dans un cadre précis, celui des institutions politiques et, particulièrement, judiciaire de certaines cités grecques. Elle est liée à « *une analyse de la situation qui prévalait dans les*

¹ FROMILHAGUE C., 2007, *Les Figures de styles*, Ed : Armand Colin, P.10

assemblées et tribunaux populaire »¹. L'unité de la rhétorique ancienne tient à ce qu'elle se réfère toujours à la situation de base, un orateur qui tente de persuader et un public qui écoute.

Le discours rhétorique, initialement conçu comme un discours oral, et non comme un texte, a pour fin d'amener les auditeurs à examiner les faits exposés à la lumière d'un point de vue particulier, celui de l'orateur qui fait entendre un discours qui s'appuie sur des images et sur des mots.

L'art de l'éloquence, s'interroge sur plusieurs domaines, le type de discours et la manière dont il est rangé, sur le message qu'il cherche à faire passer, permet d'aborder le genre de l'éloquence, de comprendre ses composantes et d'apprendre à les reconnaître dans des textes plus anciens et dans les discours contemporains.

L'orateur dans le monde antique est en effet, l'homme qui participe dans la gérance des affaires de la cité, c'est ainsi que la rhétorique est perçue comme « *la discipline de la parole en action, de la parole agissante* ».² La première constatation est que le sujet parlant cherche à persuader le spectateur auditoire, donc « *Savoir argumenter n'est pas un luxe, mais une nécessité* »³. Pour cela, le propos s'organise dans une relation indissociable des images et du commentaire, par la composition et par le choix des figures, selon les règles classiques issues de la rhétorique. Elle se constitue dans l'art d'agir par la parole sur les opinions, les émotions et les décisions.

Elle se définit aussi comme « *L'ensemble des procédés constituant l'art oratoire* »⁴, c'est l'art de dire quelque chose à quelqu'un, du moins dans la limite des institutions et des normes qui, dans une société donnée, règlent l'influence mutuelle des sujets parlants. C'est un moyen pour convaincre l'interlocuteur de la justesse d'une cause.

O. DUCROT et TODOROV T. affirment que :

¹ DESPORDES F., 1996, *La rhétorique antique*, Ed : Hachette, Paris, p. 44.

² GARDES-TAMINE J., 2002, *La rhétorique*, Ed : Armand Colin, Paris, p.11.

³ FORTIN N., 2007, *La rhétorique Mode d'emploi procédés et effets de sens*, Ed : L'instant même, Québec, p. 12.

⁴ DUBOIS J. et al, 1994, *Dictionnaire de linguistique*, Ed : Larousse, Paris, p. 412.

« *La rhétorique est avant tout une technique qui doit permettre à celui qui la possède d'atteindre, à l'intérieur d'une situation discursive, le but désiré* »¹.

Afin d'atteindre un objectif, il faut rendre le discours plus efficace, il suppose une connaissance de ses propriétés qui se régit par des règles. C'est aussi la réflexion philosophique sur l'éloquence, sur la puissance de la parole dans les sociétés humaines et sur la capacité d'ajuster nos représentations aux représentations d'autrui qui en est le principe rhétorique, un talent de bien parler et de la persuasion.

Les Romains n'ont rien apporté de nouveau à la pensée des Grecs dont Aristote avait largement tracé la voie, ils ont enrichi la matière par l'ajout de certains compléments théoriques, par l'expérience pratique et le savoir pédagogique. C'est ce qu'ont fait Cicéron et Quintilien.

La rhétorique antique se divise en cinq parties², ce qui fait, l'orateur doit suivre cinq étapes d'importance variable : *l'invention, la disposition, l'élocution, l'action et la mémoire*.

L'invention correspond à la première étape de l'élaboration du discours, c'est la plus complexe de toutes, elle nécessite un long développement, c'est la recherche des idées et des arguments. L'orateur avant de produire des idées, il faut choisir des arguments d'ordre affectifs ou rationnels, ensuite dans quels domaines il peut puiser ses preuves.

La disposition est la manière de disposer des arguments, de les ordonner et de les assembler selon un plan qui autorise certaines libertés. L'orateur commence par une partie introductive dans laquelle s'efforce de satisfaire à deux objectifs : capter l'attention et l'écoute des auditeurs, ensuite annoncer le plan.

L'élocution est un ensemble de techniques relatives à l'écriture du discours, c'est l'étude du style, des ornements et de tous les procédés esthétiques. Elle se consiste dans l'art de préparer de discours à l'écrit qui se préoccupe dans la correction de la langue, le respect de la grammaire et la qualité du style qui peut être simple, moyen ou élevé.

L'action est un ensemble de techniques qui sert à regrouper le travail de la voix et les attitudes corporelles. L'action oratoire comprend les qualités de la voix, elle se forme par l'art

¹ DUCROT O. et T. TODOROV, 1972, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Ed : Seuil, Paris, p.99.

² ROBRIEUX J., 1993, *Eléments de Rhétorique et d'Argumentation*, Ed : Dunod, Paris, pp. 17-18.

et le travail. Quant aux mouvements du corps, ils comprennent le geste, la physionomie et l'expression du visage. C'est la manifestation du corps dans son intégralité.

La mémoire est un ensemble de techniques de mémorisation des arguments, elle repose sur une disposition ordonnée d'images. L'orateur nécessite la mémorisation des éléments dont il doit parler et les mots adaptés pour en parler, c'est aussi la volonté de frapper l'imagination pour graver le discours dans l'esprit des auditeurs. La mémoire comme partie de la rhétorique, s'appuie sur le réservoir culturel commun à l'orateur et à son auditoire.

La rhétorique comme art de persuader a été discrédité au fil des siècles, au nom de la vérité, ainsi peu à peu restreinte à l'art de bien dire ; elle est de plus en plus assimilée à l'élocution, en particulier aux figures dont l'enjeu est réduit à l'art de plaire et d'émouvoir.

Cette notion recouvre une réalité plus vaste et diverse, elle ressortisse au domaine de l'énonciation langagière, qu'elle représente un effort de pensée et de formulation, qu'elle peut faire l'objet de jugements esthétiques.

La rhétorique est « *l'étude des figures, ou tropes* »¹, c'est la discipline qui prépare méthodiquement à l'exercice de cet art, en apprenant à composer des discours appropriés à leurs fins.

En fin, elle se définit aussi comme « *une théorie du discours, cela signifie qu'elle est à la fois un métalangage, une science et une technique* ». ² Elle est d'abord un métalangage, ce qui veut dire un langage qui parle du langage. C'est une science, elle définit différents effets de la parole, distinguant ceux du langage argumentatif qui a l'objectif de convaincre et celui du langage figuré qui sert à séduire. Elle propose aussi, très concrètement, un ensemble de techniques dont l'application permet à l'exercice efficace de la parole dont l'objectif sociale, la régulation de la parole entre les individus et la conjuration de la violence.

De nombreux ouvrages de rhétorique, essentiellement réalisés par des professeurs, en virent fleurir au 19^{ème} siècle. La plupart de ces ouvrages ont été marqués par l'aspect didactique et scolaire, d'une culture très élaborée des traditions rhétoriques dans la pratique des cours. La grammaire et la lexicologie sont des domaines au sein desquels les figures ont leur place.

¹ DUBOIS J. et al, 1994, Op.cit, p.412.

² BERNARD D., 1999, *Parler pour convaincre*, Ed : Gallimard, Paris, p. 36.

Aujourd'hui, l'art de l'éloquence est présent dans plusieurs domaines, dans la publicité, dans la politique, dans tout ce qui est matière à l'endoctrinement, ce qui signifie que « *la rhétorique comme art oratoire n'est pas morte* »¹.

1.1. Figures de rhétorique

Toutes les figures, à des degrés divers, ont les mêmes buts : faire voir pour graver le discours dans la mémoire des auditeurs, décorer le discours pour plaire, lui donner la force pour affecter. Elles « *constituent un ensemble majeur dans l'univers rhétorique* ».²

Considérée comme un ornement, un mode de désignation, la figure de rhétorique se situe dans un langage littéraire par rapport au sens qui peut avoir un même mot, entre sa signification littérale et sa signification figuré.

J. SEARLE donne la définition suivante du sens littéral d'une phrase : « *Le sens littéral d'une phrase est le sens qui lui appartient dans (le contexte zéro) ou dans le (contexte nul)* »³.

Il ajoute que :

« *Le sens littéral de la phrase est le sens qu'elle possède hors de tout contexte ; et, mis à part les changements diachroniques, elle conserve ce sens dans tous les contextes où elle se trouve énoncée* »⁴.

Ensuite, il nous parle du sens compositionnel de la phrase et le définit ainsi :

« *Le sens littéral d'une phrase est entièrement déterminé par le sens des mots (morphèmes) qui la composent et par les règles syntaxiques suivant les lesquelles ces éléments sont combinés* »⁵.

Pour ce qui relève de la figure, la définition la plus répandue, la plus tenace est celle d'un écart, O. DUCROT et TODOROV T. la définissent comme :

¹ SHUHAMT H., 1981, *Les figures de style*, Ed : Presse universitaire de France, Paris, p.19.

² AQUIEN M., et G. MOLINE, 1999, *Dictionnaire de rhétorique et de poétique*, Ed : Librairie Générale Française, Paris, p. 176.

³ SEARLE J., 1992, *Sens et expression, études de théories des actes de langage*, Minuit, Paris, P.167.

⁴ Idem, P.169.

⁵ Idem, P.167.

« [...] de la modification d'une expression première, considérée comme normale. Une phrase comportant une inversion s'oppose à la même phrase sans inversion; l'usage métaphorique d'un mot se rapporte à son usage courant : il y a là une conception substitutive »¹.

C'est un procédé rhétorique de l'expression, écrite ou orale, qui s'éloigne de l'usage courant et vise à séduire ou à convaincre le lecteur ou l'auditeur. Autrement dit, c'est la manière de parler éloignée de celle qui est naturelle et ordinaire, cette conception repose donc sur le principe d'écart ou d'un détour de la phrase.

Une figure de rhétorique est un procédé qui consiste à rendre ce que l'on veut dire plus expressif, plus impressionnant, plus convaincant, plus séduisant. Elle est utilisée en littérature, dans les beaux discours mais aussi dans le langage courant. Autrement dit, une figure de rhétorique permet de créer un effet sur le destinataire, à l'aide d'un texte (écrit ou parlé).

J. DUBOIS écrit à ce propos que :

« Les figures sont les divers aspects que peuvent revêtir dans le discours les différentes expressions de la pensée »².

C'est une tournure remarquable exprimant intentionnellement une idée ou un sentiment grâce à un moyen phonétique, morphologique, syntaxique ou sémantique dont dispose la langue.

1.2. Classement des figures de rhétorique

On ne peut ici énumérer les nombreuses classifications proposées par les rhétoriciens depuis des siècles. Les uns divisent les figures en trois catégories, d'autres en sept...

La nature et le classement des figures soulèvent des interrogations d'ordre linguistique, esthétique, et même philosophique

Les structuralistes ont méprisé ces taxonomies en raison de leurs caractères arbitraire et non scientifique. Pour cette raison que la détermination des catégories de figures de rhétorique a suscité bien des débats.

¹ DUCROT O., et T. TODOROV, 1972, Op.cit, p. 349.

² DUBOIS J. et al, 1994, Op.cit, p. 203.

Il n'était pas facile de classer les figures, plusieurs figures de construction tel que le chiasme sont également des figures de pensée ; de même pour les figures de l'ironie sont également considérées par plusieurs auteurs comme des tropes.¹

De notre part, nous allons retenir le classement inspiré des traités classique proposé par C. FROMILHAGUE. Cette dernière a classé les figures de rhétorique en quatre types ou elle a distingué quatre grandes catégories : les figures de construction, les figures de diction, figures de pensée, figures de sens (tropes).

1.2.1. Les figures de construction

Ce sont celles qui sont fondés sur les constructions syntaxiques. « *Nous appelons ici construction l'assemblage et l'arrangement des mots dans le discours* »². C'est-à-dire tous les procédés qui touchent à la syntaxe et à l'organisation générale de la phrase. C'est en effet par cet assemblage et cet arrangement que s'élève, se forme, et enfin se construit l'espèce d'édifice dont le discours nous offre l'image. « *Elles concernent l'organisation syntaxique de l'énoncé, la relation entre signifiants morphosyntaxiques* »³.

La construction a pour objet la place et le rang que les mots doivent occuper dans l'énonciation, d'après le génie de la langue, et le genre du style où ils sont employés. Il y a des règles générales de syntaxe communes à toutes les langues, et ces règles générales n'empêchent pas que chaque langue peut avoir une construction particulière. On peut regrouper les figures de constructions en deux catégories : celles qui jouent sur les effets de symétrie et sur les constructions hardies, d'autre part, celles qui sont fondées sur la répétition et l'accumulation. Parmi ces figures, on peut compter l'épithète, la réduplication, le parallélisme, l'anaphore, l'épiphore, l'anadiplose, la concaténation, l'épanode, le polyptote, l'antanaclase, l'anacoluthie, l'aposiopèse, la tmesis, l'asyndète, l'hyperbate, l'épanorthose, la parembole, la suspension, le chiasme, le zeugma, l'hypallage, la syllepse, l'oxymore...

1.2.2. Les figures de diction

Ce sont celles qui représentent un détournement dans leurs sens lexical et leurs sonorités. C. FROMILHAGUE affirme que les figures de diction :

¹ ROBRIEUX J., 1998, *Les figures de styles et de rhétorique*, Ed : Dunod, Paris, p.15.

² FRONTANIER P., 1977, *Les figures du discours*, Flammarion, Paris, p. 283.

³ FROMILHAGUE C., 2007, *Op.cit*, p. 25.

« Sont des formes de néologisme liés à des phénomènes d'adjonction, de suppression ou de permutation qui peuvent affecter phonèmes, graphèmes, ou groupe syllabique »¹.

Ces figures opèrent un changement phonétique ou graphique dans le mot par suppression, adjonction ou permutation. Chaque changement peut s'opérer au début, à l'intérieur et à la fin du mot, ainsi par suppression.

Ce type de figure regroupe aussi celles qui constituent l'une des formes de répétition, *« la chaîne des mots est appréhendée comme une suite d'objets sonores et musicaux qui imprime généralement un rythme à l'énoncé »²*. Elles *« consistent dans la modification matérielle de la forme des mots »³*. Une altération produite dans la forme primitive ou ordinaire des mots, par addition, le retranchement, ou le changement d'une lettre ou d'une syllabe. Elles apparaissent dans *« tous les procédés qui concernent les signifiants, à l'opposé des tropes qui touchent aux signifiés »⁴*.

Parmi ces figures, on peut compter l'aphérèse, l'apocope, l'épenthèse, le mot-valise, l'allitération, l'assonance, la paronomase...

1.2.3. Les figures de pensée

Cette catégorie de figures porte sur plus d'un mot, elles n'entrent pas dans la catégorie des tropes. Les figures de pensée, se sont celles *« qui intéressent à la façon dont est présentée la pensée ou l'expression des relations entre plusieurs idées »⁵*, se sont celles dont la vigueur réside dans la pensée, dans la passion ou dans le pouvoir d'émouvoir, sans avoir besoin de recourir aux procédés de substitution. Aux contours plus larges, ces figures portent sur des éléments plus généraux de l'énonciation.

Cet ensemble de figures défini par la rhétorique classique est en réalité assez flou, les véritables figures de pensées consistent selon FONTANIER :

« [...] dans le tour de l'imagination et dans la manière particulière de penser ou de sentir, que, les mots par lesquels

¹ FROMILHAGUE C., 2007, Op.cit, p. 22.

² Idem, p. 23

³ DUBOIS J. et al, 1994, Op.cit, p. 203.

⁴ ROBRIEUX J., 1998, Op.cit, p. 36.

⁵ DUBOIS J. et al, 1994, Op.cit, p.203.

elles sont connues venant à changer, elles n'en restent pas moins les mêmes quant au fond »¹.

Les figures de pensée ne sont généralement pas linguistiquement repérables en tant que procédés bien définis, elles peuvent éventuellement ne pas être décodées. Quelques-unes des figures de pensée sont : la sustentation, l'exposition, la paraphrase, la conglobation, l'épiphonème, l'épiphrase, la répétition, la prosopopée, l'ironie, la litote, l'euphémisme, l'hyperbole, l'allusion, la métalepse, l'allégorie...

1.2.4. Les figures de sens (tropes)

Selon de dictionnaire LE ROBERT MICRO, le mot *tropes* signifie :

« figure de rhétorique par laquelle un mot ou une expression sont détournés de leur sens propre ».²

Les tropes sont des procédés de substitution, ou plus exactement de transfère sémantique entre un terme (ou un ensemble de termes) et un autre. Le mot trope emprunté du latin *tropus*, lui-même emprunté du grec *tropos* qui signifie conversion, dérivé de *trepo* « tourner, diriger vers ».

Selon FONTANIER :

« C'est en effet une espèce de tour que ce procédé par lequel on change le sens d'un mot en un autre sens, par lequel on transporte un mot d'un premier sens en un sens nouveau. D'ailleurs, par ce changement, par ce transport, le mot ne se trouve-t-il pas comme tourné d'un autre côté ? N'offre-t-il pas, s'il faut le dire, un nouvel aspect, une nouvelle face ? C'est ce nouvel aspect, cette nouvelle face que donne le Trope à un mot, qui a fait faire de trope le synonyme de figure ».³

Elles sont ainsi appelées, parce que, quand on prend un mot, dans le sens figuré, on le tourne, pour ainsi dire, afin de lui faire signifier ce qu'il ne signifie point dans le sens propre.

¹ FRONTANIER P., 1977, Op.cit, p. 228.

² LE ROBERT MICRO, 1998, *Dictionnaire de la langue française*, Canada, p.1367.

³ FRONTANIER P., 1977, Op.cit, p. 261.

Elles consistent à enrichir les significations d'un mot en les utilisant dans un contexte inattendu.

Les tropes se considèrent pour J. Dubois comme : « *figures de signification, qui intéressent le changement de sens des mots* »¹, C'est l'emploi d'un mot ou d'une expression avec un autre sens que le sien. Ce sont des figures qui intéressent au changement de sens affectant des mots, des groupes de mots et des phrases.

DUMARSAIS les définit comme : « *Des figures par lesquelles on fait prendre à un mot une signification qui n'est pas précisément la signification propre de ce mot* »².

Ce type de figure permet d'exprimer les choses différemment de l'usage courant. L'écrivain utilise les figures de style pour que le lecteur ressente mieux les émotions qu'il veut faire passer, pour cela, il dévie le sens des mots ou il leur donne un sens nouveau.

Le fonctionnement des tropes repose sur une connexion, syntaxique ou référentielle, qui sous-tend une contradiction conceptuelle. La résolution de cette contradiction s'opère grâce à un transfert de contenu, le signifié littéral, sémantiquement incompatible avec le contenu conceptuel. Un contenu figuratif est élaboré pour le substituer. Ce contenu entretient avec le signifié original.

Selon C.FROMILHAGUE, Les trois tropes principaux sont la métaphore, la métonymie et la synecdoque. Elles constituent un ensemble de procédés très utilisés en poésie. Ces figures permettent d'associer étroitement les mots, voire de les confondre, pour intensifier leur charge de signification et générer des images.

De même pour P. FRONTANIER, il affirme lui aussi qu'il existe trois principaux tropes proprement dits, les tropes par correspondance connus sous le nom de *métonymies*, les tropes par connexion, ordinairement appelés *synecdoques*, et les tropes par ressemblance, c'est-à-dire, *les métaphores*.

¹ DUBOIS J. et al, 1994, Op.cit, p. 203.

² RICALENS-POURCHOT N., 1998, *Lexique des figures de style*, Ed : Armand Colin, Paris, p.91.

1.2.4.1. La métaphore

La métaphore, du grec *métaphora*, qui signifie transfert. Selon le dictionnaire LE ROBERT MICRO, la métaphore est « un procédé de langage qui consiste dans une modification de sens (terme concret dans un contexte abstrait) par substitution analogique ».¹

La métaphore, donc, peut être considérée comme étant une figure de substitution selon laquelle on remplace un mot par un autre selon le rapport d'analogie. Ce transfert sémantique se fait selon des traits sémiques communs aux deux référents. Elle se définit dans le dictionnaire des figures de style comme :

*« Procédé qui consiste dans un transfert de sens (terme concret dans un contexte abstrait) par substitution analogique ».*²

C'est une figure qui reproche deux réalités distinctes, il s'agit du remplacement d'un mot normal par un autre appartenant aux champs sémantiques différents, comme un ensemble structuré de sens.

P. RICŒUR, dans la préface de son ouvrage intitulé « *La métaphore vive* » la définit comme suit :

*« La métaphore, en conséquence, est classée parmi les figures de discours en un seul mot et définie comme trope par ressemblance; en tant que figure, elle consiste dans un déplacement et dans une extension du sens des mots; son explication relève d'une théorie de la substitution. »*³.

Selon J. POUILLOUX :

*« Le terme (métaphore) appartient, à l'origine, au vocabulaire technique de la rhétorique et désigne une « figure de signification » par laquelle un mot se trouve recevoir dans une phrase un sens différent de celui qu'il possède dans l'usage courant ».*⁴

¹ LE ROBERT MICRO, 1998, Op.cit, p. 830.

² RICALEN-POURCHOT N., 2003, *Dictionnaire des figures de style*, Ed : Armand Colin, Paris, p. 84.

³ RICŒUR P., 1975, *La métaphore vive*, Seuil, Paris, p. 7.

⁴ POUILLOUX J., « Métaphore », In : *Encyclopaedia Universalis 2014*.

P. FONTANIER dans son traité général *les figures de discours*, reprend cette notion en précisant que :

*« les tropes par ressemblance (les métaphores) consistent à présenter une idée plus frappante ou plus connue, qui, d'ailleurs, ne tient à la première par aucun autre lien que celui d'une certaine conformité ou d'analogie ».*¹

La métaphore est un trope, une figure de sens. Elle a pour but de transporter un mot de son sens propre et naturel à un autre sens. Si les termes propres manquent pour énoncer une idée dans toute sa force.

Pour DUMARSAIS :

*« un mot pris dans un sens métaphorique perd sa signification propre, et en prend une nouvelle qui ne se présente à l'esprit que par la comparaison que l'on fait le sens propre de ce mot, et ce qu'on lui compare ».*²

Si les expressions ordinaires n'ont pas d'énergie suffisante, on a recours à la métaphore, c'est-à-dire qu'on transporte la signification propre d'un mot à une signification nouvelle, dont la convenance ne peut être établie qu'en vertu d'une comparaison qui se fait dans l'esprit.

La métaphore selon le dictionnaire de poétique est considérée comme :

*« une comparaison elliptique. Elle opère une confrontation de deux objets ou réalités plus au moins apparentées, en omettant le signe explicite de la comparaison ».*³

La métaphore est destinée à mettre en lumière les éléments communs au comparé et au comparant, tout en approfondissant la réalité spirituelle par l'esquisse d'affinités multiples, en déclenchant des résonances de valeur esthétique, intellectuelle et morale.

¹ FRONTANIER P., 1977, Op.cit, p. 99.

² DUMARSAIS, 1977, *Traité des Tropes*, Ed : Le nouveau commerce, Paris, p. 112.

³ MORIER H., 1961, *Dictionnaire de poétique*, Ed : Presses universitaires de France, p. 676.

Dans la métaphore les éléments de comparaison sont supprimés, c'est pourquoi elle est souvent définie comme une comparaison abrégée, elle exprime une réalité par le nom d'une autre qui lui ressemble et qui est en général plus sensible.

Par contre, dans la comparaison, les termes « comme », « de même que », « semblable à », « ressembler à », etc. révèlent clairement l'intention du locuteur. La métaphore exprime une réalité par le nom d'une autre qui lui ressemble et qui est en général plus concrète, plus sensible, plus immédiate.

Elle procède à un changement sémantique entre deux signifiés appartenant à des isotopies différentes, on crée une relation entre les référents distincts qui comporte toujours une part de subjectivité, contrairement à la métonymie où le transport de sens repose sur des rapports objectivement préconstruits et constatable, fondés sur des associations logiques.

Pour C. FROMILHAGUE :

« on opère par la métaphore une recatégorisation subjective et imaginaire, en abolissant les frontières entre les catégories sémantiques et référentiels que notre entendement présupposait les plus stables : l'abstrait est associé au concret ».¹

La métaphore est faite d'associations analogiques, de relations subjectives, il y a catégorisation imaginaire des référents désignés.

1.2.4.1.1. *Les formes de métaphore*

En raison de la structure syntaxique de la métaphore qui se constitue ce et du ca, elle se présente sous plusieurs formes, en fonction de la présence ou l'absence des éléments constitutifs. FONTANIER affirme :

« qu'on ne distingue pas ordinairement la métaphore en espèces, comme la métonymie et la synecdoque ; mais il ne faut pourtant pas croire qu'elle n'ait qu'une seule forme, qu'un seul aspect, et quelle soit la même dans tous les cas. Elle est au contraire très-variée, et elle s'étant bien plus loin sans doute que la métonymie et que la synecdoque, car, non seulement le nom,

¹ FROMILHAGUE C., 2007, Op.cit, p. 60.

mais encore l'adjectif, le participe, le verbe, et enfin toutes les espèces de mots sont de son domaine ».¹

Il existe plusieurs manières pour exprimer une métaphore, le champ d'expression de la métaphore est plus vaste que celui des autres tropes, du fait, que tous les espèces de mots peuvent être employés métaphoriquement, à titre d'exemple : le nom, l'adjectif, le participe, le verbe et peut être aussi l'adverbe.

Traditionnellement, comme le mentionne FROMILHAGUE et ROBRIEUX, il existe deux formes principales qui s'opposent : les métaphores in praesentia et les métaphores in absentia.

1.2.4.1.1.1. Les métaphores in praesentia

Dans cette forme de métaphore, le comparé et le comparant se trouve en présence, ils sont exprimés dans la phrase. C'est une forme qui lie grammaticalement deux termes, ils sont présents et explicites. Mais ce qui n'est pas exprimé, c'est justement le rapport d'analogie, qui peut même rester énigmatique, comme cela est fréquent dans la poésie. Elle peut être exprimée par différentes types de construction.

a. Construction attributive

Ce type de construction se caractérise par la volonté de persuader, en donnant du Cé une définition assertive et implicitement irréfutable. Elle met en rapport direct le comparant et le comparé au moyen d'attribution, cela ce fait dans la langue amazighe à l'aide d'une particule de prédication 'd', équivalente du verbe 'être' dans la langue française qui détermine une relation d'équivalence.

Exemple : Argaz d uccen.

L'homme est un chacal.

b. Construction appositive

La métaphore dans la construction appositive met en relation le comparé et le comparant par juxtaposition.

Exemple : Kker a yelli, ay ajeğğig n remman.

¹ FRONTANIER P., 1977, Op.cit, p. 99.

Lève-toi ma fille, fleur de grenadier.

c. Construction prépositionnelle

Dans cette construction, la préposition 'n' (de) joue un rôle important, c'est un moyen qui met en relation deux noms, elle apparaît dans des syntagmes bi-nominaux.

Exemple : mlaley-d adrar n leħzen.

J'ai rencontré une montagne de tristesse.

1.2.4.1.1.2. Les métaphores in absentia

Dans ce genre de métaphore, seul le comparant est exprimé, le comparé disparaît complètement, il n'est pas présent dans la phrase. Elle est difficile à décoder d'autant plus qu'elle est le résultat d'une vision personnelle de l'auteur, c'est pourquoi le rôle du contexte est très important, et c'est à l'auditeur ou au lecteur de le reconstruire. Elle peut être réalisée par différentes formes syntaxiques :

Le verbe

Exemple : yezza wul-is.

Son cœur est grillé (il souffre).

Le nom

Exemple : d tasedda.

C'est une lionne (pour désigner une femme forte).

L'adjectif

Exemple : d ussan iberkanen.

C'est des jours noirs (pour exprimer la misère).

Le participe

Exemple : d tudert mellulen.

C'est une belle vie.

1.2.4.1.1.3. Les métaphores filées

Selon le dictionnaire de didactique des langues, « on parle de métaphore filée quand une première métaphore ou image entraîne d'autres métaphores par une sorte de contagion

motivé ». ¹ C'est un enchaînement de métaphores à partir de la métaphore initial, in praesentia, elle est définitoire, fondé sur le rapprochement inattendu entre les mots ou entre les expressions. La cohésion sémantique créée par la métaphore filée est compromise par l'éloignement sémantique qui renforce la fonction cognitive.

L'image développée dans ce types de métaphores peuvent être sous la forme d'un récit, recourant une succession cohérente de tropes en permettant plusieurs lectures, et elles établissent un système de relation continue.

Exemple : Ul-iw meskin ihuğar
 Icerreg lebh̄er
 yef tin ezizen fell-as
 yuçal sellaw deg uhebber
 aças ay işber
 yef tin ezizen fell-as

1.2.4.1.2. *Les espèces de métaphores*

La source de création des métaphores sont multiples. Les animaux, la plupart, ayant en général un sens péjoratif. Si l'on parle d'une personne trop grosse, immédiatement on songe à une baleine ou à une vache; les belles-mères, quelques unes, naturellement, sont comparées à des serpents; les enfants trop inquiets et qui font des grimaces sont des singes; les ignorants et les gens mal élevés sont des ânes; une femme grande est une girafe; quelqu'un qui ne sait pas se tenir à la table est considéré comme un cochon; les voleurs sont des rats ou des chats; une personne qui marche très lentement est comme une tortue ou bien un escargot; celui qui n'a pas le courage de résoudre des problèmes est une poule; l'homme rusé est un renard, on est têtu comme une bête et ainsi on pourrait bien écrire des pages et des pages sur les métaphores ayant comme thème les animaux.

En raison multiples de la vie complexe de l'homme, plusieurs espèces de métaphores sont repérées, on peut les appliquées à tous les objets quelconques de la pensée, physiques, naturels, abstraits, moraux ou métaphysiques. FRONTANIER les a réduits en cinq espèces² :

1. La métaphore d'une chose animée à une chose animée :

C'est-à-dire le transport à une chose animée de ce qui est le propre d'une autre chose

¹ GALLISON R. et D. COSTE, 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Ed, Hachete, France, p. 340.

² FRONTANIER P., 1977, Op.cit, pp. 101-102.

animée. « Argaz-a d uccen » (Cet homme est un renard).

2. La métaphore d'une chose inanimée, mais physique, à une chose inanimée :

Souvent cette espèce est purement morale ou abstraite: « Ayefki-a d udi » (Ce lait est du beurre).

3. La métaphore d'une chose inanimée à une chose animée :

« Ula d azru yetmeslay » (Même la pierre parle).

4. La métaphore physique d'une chose animée à une chose inanimée :

C'est une *métaphore* par laquelle on dit, au physique, d'une chose inanimée, ce qui ne se dit proprement que d'une chose animée. « Times tečča kullec » (l'incendie a tout *dévoré*).

5. La métaphore morale d'une chose animée à une chose inanimée :

C'est-à-dire la *métaphore* par laquelle on dit, au moral d'une chose inanimée, ce qui ne se dit proprement que d'une chose animée, intelligente et libre: « Zzman iyedder imdanen » (Le temps trompe les gens).

La métaphore est la plus féconde et la plus utile des figures de rhétorique, car c'est par son emploi que l'écrivain manifeste sa richesse de style et fait émerger en lui tout le sentiment d'émouvoir et chez le lecteur le pouvoir d'imagination.

Cependant, pour plus de simplicité, nous pouvons distinguer deux grande espèces de métaphores, la métaphore physique, c'est-à-dire celle où deux objets physique (animés ou inanimés) sont comparés entre eux, et la métaphore morale, c'est-à-dire celle où quelque chose abstrait, de métaphysique ou de morale se trouve comparé avec quelque chose de physique.

1.2.4.2. La métonymie

La métonymie se défini dans le dictionnaire de poétique comme :

« Figure par laquelle un mot désignant une réalité A se substitue au mot désignant une réalité B, en raison d'un rapport de voisinage, de coexistence, d'interdépendance, qui unit A et B, en fait ou dans la pensée »¹.

¹ MORIER H., 1961, Op.cit, p. 748.

Selon P.FONTANIER, les *métonymies* :

*« consistent dans la désignation d'un objet par le nom d'un autre objet qui fait comme lui un tout absolument à part, mais qui lui doit ou à qui il doit lui-même plus ou moins, ou pour son existence, ou pour sa manière d'être ».*¹

La métonymie réside dans substitution un non d'un objet par un nom d'un autre objet, les deux ayant entre eux un lien habituel qui permet donc à l'un d'évoquer l'autre et qui donne ainsi un sens au message.

FROMILHAGUE écrit que *« la métonymie est fondé sur une contiguïté logique »*.² Elle a pour but de désigner une chose par le non d'une autre chose avec laquelle elle entretient un rapport de contiguïté.

J. ROBRIEUX donne une définition dans laquelle il distingue la métonymie, il écrit :

*« La métonymie (du grec métônumia, emploi d'un nom pour un autre) est un trope par lequel un terme se substitue à un autre en raison d'un rapport de contiguïté, de coexistence ou de dépendance ».*³

Cela veut dire qu'elle opère un transfert entre S1 et S2, de type discursif et non plus analogique, et le rapport de sens entre les deux est permis par leur appartenance à un même ensemble, à une même chaîne logique.

La métonymie est un terme général pour couvrir une variété de transferts différenciés par le genre de relation existant dans entre le terme employé et son référent.

Il y a autant de variétés de métonymies, on peut distinguer plusieurs, voici les principales formes énumérées par la rhétorique classique⁴ :

- Contenant / contenu : « yeswa abuqal » (il a bu un pot), c'est boire le contenu du pot.
- Instrument / utilisateur : un « tambour », (percussionniste dans une fanfare).
- Effet / cause : « yettergigi » (il tremble), *c'est d'avoir peur*.

¹ FRONTANIER P., 1977, Op.cit, p.79.

² FROMILHAGUE C., 2007, Op.cit, p. 56.

³ ROBRIEUX J., 1998, Op.cit, p. 28.

⁴ Idem, pp. 29-30.

- Cause / effet : « yeyra Bulifa » (il a lu Boulifa), qui veut simplement dire, *il a lu un livre de Boulifa*.
- Lieu / chose ou personne s’y trouvant : « Elmuradiya », *le président de la république*.
- Lieu d’origine ou fabricant / produit : « Ajenwi » (couteau de boucherie), *originaire de la ville de Gênes (Italie)*.
- Signe / chose : « Akersi » (chaise), *le pouvoir, la gouvernance*.
- Physique / moral : « yesea tinzert » (il a du nez), *c’est avoir de l’honneur*.
- Maître / entité dirigé : « Masinisa yebaḥ ttrad », (Massinissa fut vainqueur), *la grande armée de Massinissa furent victorieuse*.
- Abstrait / concret : « tuḥrict » (une vertu), *pour dire une femme vertueuse*.
- Concret / abstrait: « ckal » (entrave), *pour exprimer la servitude*.

1.2.4.3. La synecdoque

Certains auteurs ont longtemps débattu de l’existence d’une différence entre la métonymie et la synecdoque. En fait, les deux figures correspondent au même schéma de transfert sémantique. La linguistique contemporaine considère généralement que les synecdoques forment un sous ensemble des métonymies, mais le seul trait distinctif est de présenter un rapport d’inclusion.

B. DUPRIEZ définit la synecdoque comme « *tropes qui permet de désigner quelque chose par un terme dont le sens inclut celui du terme propre ou est inclus par lui* ». ¹

Selon P. FONTANIER :

« *La synecdoque est un trope par connexion, consistant dans la désignation d’un objet par le nom d’un autre objet avec lequel il forme un ensemble, un tout, ou physique ou métaphysique, l’existence ou l’idée de l’un se trouvant comprise dans l’existence ou dans l’idée de l’autre* ». ²

Pour J. ROBRIEUX, dans la synecdoque « *La substitution sé1/sé2 s’opère sur le fondement d’un rapport d’inclusion ou d’englobement* ». ³

¹ DUPRIEZ B., *Les procédés littéraires*, p. 439.

² FONTANIER P., 1977, Op.cit, p. 87.

³ ROBRIEUX J, 1998, Op.cit, p. 29.

Les définitions de la synecdoque données par ces auteurs au préalable, nous amènent à comprendre que la synecdoque est l'emploi d'un mot en un sens dont son sens habituel n'est qu'une des parties. C'est un procédé qui exprime « *figure qui opère un ensemble extensif en nommant l'un des termes d'un rapport d'inclusion pour exprimer l'autre* »¹.

C'est une figure par laquelle on fait entendre le plus en disant le moins, ou le moins en disant le plus. Elle consiste à donner à un mot un sens plus large ou plus restreint que son sens habituel, elle est fondée sur une relation d'inclusion.

En voici quelques variétés de synecdoque énumérées par Pierre Fontanier :

- La synecdoque de la partie : elle consiste à prendre une partie du tout pour le tout lui-même, qui frappe tellement l'esprit par cette partie ; « Ul » (le cœur), « Rruḥ » (L'âme), « Tafekka n umdan » (Le corps de l'homme), pour désigner *tout l'homme*.
- La synecdoque du tout : ce genre consiste à prendre le tout pour la partie, c'est le contraire de la précédente.
- La synecdoque de la matière : c'est celle par laquelle on désigne une chose par le nom de la matière dont elle est faite ; « Kecc d idammen-iw » (Tu es mon sang), pour désigner *mon fils*.
- La synecdoque du nombre : elle consiste à prendre le singulier pour le pluriel ou le pluriel pour le singulier ; « Igellil » (Le pauvre) pour désigner *les pauvres*.
- La synecdoque du genre : c'est le nom du genre pour celui de l'espèce ; « Le bovidé » pour la vache.
- La synecdoque de l'espèce : c'est le nom de l'espèce pour celui du genre ; « Ayrum » (Le pain quotidien), pour désigner *la nourriture*.
- La synecdoque d'abstraction : elle consiste à prendre l'abstrait pour le concret : « La jeunesse » pour les jeunes gens.

Conclusion

Nous avons réservé ce chapitre aux données relatives au concept de la rhétorique, nous avons abordé l'évolution du sens de ce dernier à travers différentes périodes. Nous avons aussi abordé les figures de rhétoriques et les figures de tropes. La rhétorique a été considérée comme un art fonctionnel qui est celui de persuader par le discours, son objectif principal

¹ MORIER H., 1961, Op.cit, p. 1858.

étant d'agir sur le récepteur. Pour ce qui est des tropes, nous avons répertorié trois types à savoir la métaphore, la métonymie et la synecdoque dont chacune est subdivisée en sous types.

Le contexte d'apparition des figures est primordial pour saisir le sens d'une expression, puisque le sens ne se situe pas à l'intérieur de cette dernière, mais au contact de l'isotopie du texte. Ainsi nous sentons une incompatibilité sémantique à l'intérieur de l'expression et à l'extérieur par rapport au texte. Un énoncé tropique est un énoncé contradictoire qui pose une relation entre deux termes incompatible mais pas opposés.

Chapitre III :

***L'enseignement de la langue amazighe
et le manuel scolaire***

Introduction

L'enseignement de la langue amazighe a été confronté à plusieurs difficultés et contraintes. Pour bien comprendre son fondement, sa mise en application et d'asseoir une vision claire sur cet événement historique, ainsi pour la qualité de son enseignement, nous sommes dans l'obligation de retracer dans ce chapitre le cheminement et l'évolution de cette dernière. Dans ce contexte, nous nous appuyons sur deux éléments essentiels à savoir le politique et le culturel. Ces éléments s'inscrivent dans une revendication légitime des militants qui ont pris conscience de cette cause identitaire, qui font partie constituante du patrimoine national.

Cette revendication nous mène jusqu'à l'introduction de cette langue dans le système éducatif et sa reconnaissance institutionnellement comme une partie intégrante et comme l'un des piliers de la nation Algérienne. Nous avons aussi abordé le manuel scolaire en général et ceux de la langue amazighe du troisième palier en particulier, en raison que notre corpus est épuisé dans les manuels scolaires.

1. Aperçu historique sur l'enseignement de la langue amazighe

L'enseignement de la langue Amazighe en Algérie a connu plusieurs expériences¹, de la période coloniale jusqu'à l'institutionnalisation de cette dernière en tant que langue nationale et officielle. Nous essayons de répartir ces différentes expériences en trois périodes, avant et après l'indépendance, et l'introduction de cette dernière dans le système éducatif algérien.

1.1. L'enseignement de la langue amazighe avant l'indépendance

Afin de connaître le peuple autochtone, notamment leur langue, le ministre de la guerre a décidé le 22 Avril 1842 de former une commission dans le but de confectionner un dictionnaire et une grammaire de la langue Berbère. Au fil du temps plusieurs essais, cours et manuels sont apparus dans plusieurs dialectes. A la faculté des lettres d'Alger « *Un brevet de langue Kabyle est créé en 1885 et un diplôme de (dialectes berbères) en 1887* »².

¹ AHMED ZAID M., « Aperçu Historique et expériences en matière d'enseignement de la langue Amazighe », université de Tizi-Ouzou.

² CHAKER S., 1996, « Enseignement du berbère », in *Encyclopédie berbère*, XVII, Ed : Edisud, France, p. 2645.

Ce sont les plus souvent les œuvres de missionnaire ou d'officiers de l'armée française, mais on trouve aussi des autochtones qui ont prient le relai par la suite, tel que Amar Said BOULIFA.

L'objectif des travaux faits par ces soldats est de connaître les spécificités du peuple autochtone, sur le plan linguistique et littéraire. L'enseignement qu'ils développent était destiné à initier à la langue berbère plusieurs catégories de l'occupant, les administrateurs, les instituteurs, les infirmiers, les médecins, les interprètes, les officiers de l'armée ...etc, dans un but précis, de communiquer avec le peuple. HANOTEAU écrit dans la préface de son essai de grammaire kabyle :

« Les officiers chargés du commandement des populations kabyles reconnaissent, plus que personne, l'intérêt qu'il y aurait, pour eux et pour le bien de tous, à pouvoir communiquer directement avec leurs administrés et à traiter leurs affaires sans intermédiaires »¹.

Les indigènes ont été privés de cet enseignement et de circuit de la scolarisation, en plus de l'intérêt qui présente l'étude de la langue de point de vue scientifique, il est considéré pour l'occupant, comme un moyen qui facilite davantage la domination du pays.

L'expérience de la période coloniale est considérée comme la phase de départ de l'enseignement de la langue Amazighe, qui était l'objet fondamentale pour pouvoir communiquer facilement, et avoir plus d'avantages d'étudier ces populations de point de vue sociologique, anthropologique et ethnique. Elle a été envisagée comme une période qui a fait des assises à cet enseignement, et qui va la faire sortir de l'oralité. Nous soulignons que les travaux effectués concernent plusieurs dialectes berbères.

1.2. L'enseignement de la langue amazighe après l'indépendance

Après que l'Algérie a pris son indépendance, une autre ère va commencer avec des empêchements et des préoccupations qui freins l'épanouissement de cette langue, elle va connaître d'autres expériences, elle se fera par divers manière particulièrement en réactivant la langue et la culture forgée depuis des siècles. Une nouvelle génération de militants qui,

¹ HANOTEAU A., 1906, *Essai de grammaire Kabyle*, Ed : Adolphe Jordan deuxième édition, Alger, p 19.

après un long processus de maturation intellectuels, a permis l'émergence d'un éveil et d'une conscience collective. Les jeunes militants organisaient des regroupements, dont les plus souvent informels et clandestin, dans le but d'apprendre la langue, ils s'engagent dans les activités culturels et la publication de quelques ouvrages.

Des figures emblématique, tel que Mouloud MAMMERI, donneras un autre souffle a cette langue, en proposant une grammaire, un lexique et une notation à caractère latin. Le pouvoir de cette époque refusait catégoriquement l'enseignement de cette langue, M. IMARAZENE affirme que :

« Cette conjoncture de conflit linguistique et de négation des langues maternelles des Algériens va s'aggraver et la situation des langues coexistant, au sein de se marché, va subir des changements qui vont, de plus en plus, en faveur de l'arabe »¹.

Nous allons comprendre que le conflit linguistique apparait clairement et d'une manière explicite, des mesures législatives ont été prises en faveur de l'arabe classique qui devenait comme langue nationale et officielle, et la langue amazighe a été mise à l'écart. Les études faites dans la période de l'occupation française ont été rejetées, elles sont considérées comme une création coloniale. Durant les premières années de l'indépendance, un grand changement va bouleverser le système éducatif Algérien ainsi la société civile, mais la date la plus marquante est celle de l'année 1976, ou même l'environnement a été arabisé. Au cours de cette année, différentes mesures sont prises par le pouvoir pour que l'Algérie aura l'apparence d'un pays arabe. Le principe est que tout ce qui est proposé à la lecture du public doit être écrit en arabe. Ceci concerne les noms de villes, de villages, de rues, les panneaux de signalisation, l'administration, et toute inscription figurant sur une voie publique.

En mois de mars 1980, Mouloud MAMMERI a programmée à l'université de Tizi-Ouzou une conférence sur la poésie kabyle ancienne, mais cette dernière a été annulée par le pouvoir, et il a réprimé les étudiants le 20 avril 1980. Cette interdiction allait donner le signal de troubles graves. Dès le lendemain, des manifestations éclatent à Tizi-Ouzou, l'université de cette ville se met en grève, bientôt suivie par la Faculté centrale d'Alger. Cet incident a

¹ IMARAZENE Moussa, « Le paysage sociolinguistique de l'Algérie indépendante », In *Studi Magrebini*, Vol. V, 2007, pp.151-160.

bouleversé toute la société civile, en descendant dans la rue pour se manifester d'un droit absolu, cette situation a connu de centaines d'arrestations.

« Ces événements sont les premiers en Algérie où la revendication linguistique a été mise en avant à l'occasion d'aussi violents affrontements. Les slogans des manifestants étaient clairs : "Halte à la répression culturelle !", "Culture berbère, culture algérienne", "Le berbère est notre langue »¹.

Cette date historique, connue sous le nom du 'printemps berbère', va porter le combat à la rue, c'est la naissance du Mouvement Culturel Berbère (MCB), une force politique et démocratique ayant un ancrage populaire profond, capable de mobiliser toute une région autour d'une cause commune, dont les revendications, tamazight langue nationale, tamazight à l'école et l'intégration du fait berbère dans le corps doctrinal du pays. Comme l'appelait L. TARI :

« Printemps de l'espoir de tout un peuple de voir un jour triompher son combat pour la liberté d'exister, comme tous les autres peuples du monde, en ayant le droit à sa culture, à sa langue et à son identité »².

L'ouverture politique avec l'officialisation du pluralisme en 1989, a accentué la revendication en déployant une série d'actions de masse. Cette période a connue l'émergence des associations très actives dont l'objectif la diffusion de la langue amazighe au large public et semer l'éveil des consciences sur la question identitaire, en les sensibilisant avec des publications tels que les revues, et des rencontres à caractère culturel manifesté à travers la chanson et la poésie ainsi tous ce qui est en relation avec la tradition et la culture berbère. Les objectifs principaux d'ordre linguistique de cet enseignement sont très limités. Ils consistent avant tout à l'alphabétisation de l'apprenant dans sa langue maternelle. Ils se basent en particulier sur l'enseignement de la grammaire et de la syntaxe.

Ces revendications ont abouti à l'ouverture de deux départements de langue et culture amazighes, l'un à l'université de Tizi-Ouzou en 1990 et l'autre à l'université de Bejaia en

¹ GRANDGUILLAUME G., 1983, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Ed : Maisonneuve, Paris, p.125.

² TARI L., 21 avril 1996, « La question berbère en 1996 : quel Bilan ? Quelles perspectives ? », In : *La question Amazighe interrogations actuelles*, acte de la table ronde organisée par le MCB-France, Paris, p.15.

1991. L'ouverture de ces derniers est le résultat « *de longues tractions entre des militants de la cause amazighe (MCB) et les responsables de différents ministères mais aussi à la marche du 24 janvier 1990 organisée par MCB (Commissions Nationales) à Alger* »¹. Ces départements ont été promus en 1997 en permettant aux étudiants de préparer des licences en langue et culture amazighes, « *Ce n'est qu'en 2001 que les premiers licenciés diplômés de langue et culture amazighes sortent de l'université* »². Plus tard, deux autres départements de langue et cultures amazighes ont vu le jour en Algérie, le premier en 2009 à la wilaya de Boudjura, et le deuxième en 2013 à la wilaya de Batna.

Actuellement, des masters en différentes spécialités (littérature, linguistique appliqué, aménagement linguistique, géographie linguistique, anthropologie du monde amazighe, didactique de la langue amazighe) ont été lancés, ainsi que des magistères et des thèses de doctorat dans les universités des wilayas suivantes : Tizi-Ouzou, Bejaia et Boudjura.

La revendication culturelle et linguistique a abouti aussi à l'introduction de cette langue dans le système éducatif et à la création du Haut Commissariat à l'Amazighité (HCA). Par la même tradition revendicative, dont le soulèvement de la Kabylie, et les événements de 2001 connus sous le nom du « printemps noir », que la langue amazighe a bénéficié du statut de la langue nationale en 2002.

1.3. L'introduction de la langue amazighe dans le système éducatif

Suite au boycott scolaire de 1994/1995, l'introduction de la langue amazighe à l'école algérienne en septembre 1995 comme une matière à enseigner, est devenue une réalité, c'est un principe acquis par un rapport de force. Au début, l'apprentissage de cette langue ne concernait pas tous les paliers, les niveaux concernés sont les élèves de 9^{ème} A.F et ceux de 3^{ème} A.S, puis les élèves de 7ème A.F. « *Ce n'est qu'à partir de septembre 2005 que cet enseignement est dispensé aux élèves du primaire* »³. Tout de même, l'introduction de cette

¹ IMARAZENE Moussa, « Le département de Langue et Culture Amazighes de Tizi-Ouzou : Genèse et caractéristique », P.83. [en ligne]. URL :

<http://www.univbouira.dz/ar/phocadownload/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%8A%D8%A7%D8%AA/colloque1%20tamazight/Le%20D%C3%A9partement%20de%20Langue%20et%20Culture%20Amazighes%20de%20Tizi-.pdf>, consulté le 23/02/2016.

² IMARAZENE Moussa, « Tamazight : quelle norme et quelle standardisation ? », In Actes du 2^{ème} colloque international sur l'aménagement de tamazight, Organisé par le CNPLET, Tipaza, 2009.

³ Idem.

dernière dans le système éducatif constitue un précédent historique, un acte politique indispensable pour l'épanouissement de la langue.

Le M.E.N ouvre en 1995-1996 des classes pilotes de la langue amazighe dans 16 wilayas, et le HCA s'occupe de la formation des enseignants. Un stage de formation a été organisé par le HCA en aout 1995 à Ben Aknoun, il était destiné à des enseignants en poste et ont déjà des connaissances dans l'écrit de la langue. Il s'agissait de la première expérience, et de la première prise en charge de cette langue par quelques deux cents enseignants recrutés sur proposition du HCA. Certains parmi ces enseignants activaient déjà au dans des associations culturelles amazighes ; d'autres ont la reconversion de leurs disciplines d'origines pour enseigner.

L'encadrement de ce stage a été assuré par des universitaire, les axes de formation sont d'ordre linguistique dont le système de notation, éléments de grammaire et élément de morphosyntaxe essentielles ; d'ordre pédagogique qui consiste à la construction de programmes et à la didactique des langues maternelles ; et culture nationale sur l'histoire des Imazighen, la préhistoire et l'anthropologie.

Mais cet enseignement va affronter plusieurs contraintes. Z. MEKSEM écrit à ce propos :

« La langue amazighe est introduite à l'école sans réflexion conséquente préalable, car elle intègre l'école sans aucun programme, aucun manuel et sans formation des enseignants »¹.

H. MANSOURI ajoute que :

« sur le plan pédagogique, à l'exception de la tajerrumt de Mammeri, de l'amawal, ainsi du roman de Mezdad Iđ d wass, les enseignants n'avait presque aucun outil qui leur aurait permis d'affronter une tache qui s'avéras très difficile »²

¹ MEKSEM Z., Octobre 2009, « La sociodidactique : une voie pour l'enseignement de la langue amazighe », communication présentée au colloque international (plurilinguismes, migration, écoles), université Jean Monnet, p.6.

² MANSOURI H., 2010, «A propos des textes de lecture dans les manuels scolaires amazighes du cycle moyen. Entre la recherche de la structure et la valorisation de la culture amazighe », In: *Timmuzgha*, N° 21, p. 73.

L'anarchie pédagogique prévalait au sein des établissements, chaque enseignant enseignait ce qu'il voulait. Le manque d'outils didactiques a mis ces enseignants dans une situation de se livrer à eux-mêmes, à chercher quoi enseigner et par quelle méthode. Ces derniers, ne sont pas restés sans rien faire, ils ont organisés des séminaires dans le but d'arrêter un programme qui sera appliqué par l'ensemble des enseignants de la langue amazighe. Mais la situation demeure toujours, étant donné que l'initiative n'est pas venue du ministère de l'éducation. Mais « *sur le plan didactique, il est aussi important d'entamer une réflexion sur le comment et le quoi enseigner dans cette langue, la question des démarches et des supports* »¹.

Au fil des années, l'enseignement de cette langue se stabilise et progresse, en se focalisant sur le contenu à enseigner dont les structures de différents textes et la grammaire, et la méthode par laquelle on doit l'enseigner, c'est un champs qui a préoccupé les spécialistes de la matière.

Le plan d'action du M.E.N. proposait que chaque région, de point de vue linguistique, prenne en charge sa variante jusqu'à la fin du troisième palier. Et, à partir de la première année secondaire, l'enseignement viserait le rapprochement entre les différentes variantes pour atteindre la langue amazighe qui devrait refléter la synthèse d'un certain nombre de diverses variantes. L'objectif de cette démarche, c'est d'arriver, progressivement, vers l'intercompréhension entre les variantes en usage dans les régions amazighophones.

Toute réforme de programme doit impliquer au mieux de nouvelles pratiques pédagogiques et de nouvelles conceptions de l'apprentissage et de l'évaluation, elle doit être accompagnée par une rénovation de la formation des enseignants qui doivent être nécessairement créatifs.

La pédagogie de projet a été mise en œuvre en Algérie en 2003, pour assurer une meilleure application de cette forme de pédagogie, le M.E.N proposait de nouveaux matériaux et des moyens nécessaires destinés aux établissements, des programmes, des documents d'accompagnements et des manuels scolaires. La langue amazighe a bénéficiée de ces outils didactiques, ainsi la formation des enseignants, notamment en didactique. Nous pouvons dire

¹ MEKSEM Z., 2010 « les pratiques langagières orales aux pratiques langagières écrites : la question de la didactique des textes », In : *Deux rives*, N°06.

que la majorité des enseignants qui exerce dans les régions kabylophones, enseigne plus au moins de la même méthode en utilisant des contenus proche, reste à la terminologie appliqué, c'est un travail que seule une académie peut trancher par l'élaboration d'un vocabulaire.

Actuellement l'enseignement de la langue amazighe est entièrement généralisé dans tous les établissements de la wilaya de Tizi-Ouzou et à tous les niveaux, et en voie ou presque généralisé dans la wilaya de Bejaia. Comme on peut aussi noter quelques établissements dans d'autres willayas ou cette langue est enseigné.

Deux concepts complémentaires contribuent à la mise en valeur de la langue. La culture, c'est un véhicule de l'identité d'une nation, elle demeure une référence à l'histoire et à la civilisation. Quant à la politique, c'est un moyen qui permet de tracer le chemin pour véhiculer et défendre ces valeurs.

La révision constitutionnelle, a permis à la langue amazighe d'obtenir le statut de langue officielle. Ce développement n'est pas le fruit du hasard, mais le résultat de plusieurs efforts fournis et de plusieurs sacrifices. Même si cette langue a fait des progrès au fil des années, mais beaucoup reste à faire, puisque jusqu'aujourd'hui, elle n'est pas encore standardisée, ni généralisée.

2. Le manuel scolaire

Lors de la conceptualisation d'une séquence pédagogique, tout enseignant est appelé à choisir des outils didactiques appropriés. Actuellement, le champ didactique offre une diversité d'outils plus sophistiqués que le manuel scolaire, mais celui-ci demeure toujours, malgré les critiques dont il fait l'objet, un document de référence d'une grande utilité pour beaucoup d'enseignants.

Le manuel scolaire se définit ainsi comme « *ouvrage didactique ou scolaire, renfermant les notions essentiels d'un art, d'une science, d'une technique...* ».¹

C'est un livre, un ouvrage qui représente un outil de travail, commun aux élèves d'une même classe, un ensemble de textes et d'activités. Les manuels se ressemblent relativement de par leur forme et leurs composantes. Il se définit aussi comme :

¹ GRAND USUEL LAROUSE, 1997, *Dictionnaire encyclopédique*, Larousse-Bordas, France, p. 4587.

*« Comme un ouvrage de formation réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. Depuis la fin du siècle dernier, ce terme désigne tout spécialement les ouvrages qui présentent celles qui sont exigées, par les programmes scolaires ».*¹

Cet ouvrage pédagogique, est un recueil documentaire, riche et complexe. Il présente généralement des documents de nature différente : textuels, iconographiques, schémas, diagrammes. Il est élaboré à partir d'une méthode qu'il illustre. C'est un outil mis à la disposition de l'enseignant et des apprenants afin de les aider, dans le contexte qui est le leur, acquérir du savoir d'une manière autonome. Il est également un produit manufacturé, historiquement et géographiquement déterminé. Il est soumis à une réglementation spécifique par rapport à d'autres productions écrites. Le manuel scolaire est ainsi emblématique de l'école et de la nation.

Il est à souligner que leurs contenus, et surtout leurs codes et leurs formes langagières diffèrent d'une discipline à l'autre. Cette diversité est justifiée par la divergence des objectifs d'enseignement et d'apprentissage assignés aux différentes disciplines et par les méthodes pédagogiques propres à chacune d'entre elles.

Les manuels sont décrits, en outre, comme des outils au service de la sécurisation de l'enseignant. Ils serviraient ainsi de mesure étalon pour identifier ce que l'élève doit savoir et être capable de faire au cours et à la fin de l'année. Ils sont même un outil au service de l'égalité des chances, de la pédagogie et de l'apprentissage.

A la lecture de ces définitions précédentes, nous constatons que le manuel scolaire remplit à la fois une mission officielle, puisqu'il traduit la philosophie éducative de l'Etat, et une fonction pédagogique, car il comporte les connaissances que l'élève doit acquérir à un niveau donné de sa scolarisation.

2.1. Les fonctions du manuel scolaire

En dépit du développement rapide des technologies de l'information et de la communication dans la société contemporaine, le livre scolaire continue à jouer un rôle

¹ Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 1988, Ed: Nathan, Paris, p. 666.

important et constitue un des enjeux majeurs en tant que vecteur de l'humanisme, source de diffusion de connaissances et véhicule de l'imaginaire de l'homme.

La problématique du livre en général et du manuel scolaire en particulier est d'une importance capitale pour le développement de la culture et de l'efficacité des systèmes éducatifs, notamment dans les pays en voie de développement tel que le notre, il participe pleinement à une amélioration de la qualité de l'éducation et il contribue pleinement au développement des individus et de la société. Le contenu littéraire du manuel assure la promotion de la langue et le développement de bonnes habitudes de lecture, un moyen de développer la compétence de la culture, dans le même contexte, il peut remplir un nombre important de fonctions, et ces dernières sont cependant différentes en fonction du type de support.

Les représentations et les usages des manuels scolaires restent toutefois divers et parfois même conflictuels entre parents, élèves et enseignants. Le manuel scolaire est surtout un recueil d'exercices et un médiateur du savoir entre les trois acteurs. Pour différentes raisons « *nos manuels d'école moderne deviennent aujourd'hui une nécessité* »¹.

Les fonctions du livre scolaire est multiples, il aide à l'implantation d'un programme d'études et d'appui à l'acte d'enseignement en coordination avec l'action d'apprentissage de l'élève : il s'agit là d'une fonction essentielle car elle renforce la pertinence et la 'complicité' du fameux processus « enseignement / apprentissage » plutôt que de les isoler dans des logiques séparées. Il permet d'asseoir un pédagogie différenciée en permettant à chacun de progresser en fonction de ses acquis et de son cheminement personnel tout en assurant à tous la maîtrise d'un seuil minimum de compétence sans empêcher certains élèves d'aller au-delà de ce seuil.

Les fonctions du manuel scolaire pour, selon Xavier Roegiers et François-marie Gérard, sont diverses, certaines ont un rapport à l'apprentissage et le développement des compétences scolaire d'ordre cognitif relatives à l'apprentissage et d'autres extra scolaire qui sont en relations avec le savoir être.²

¹ FREINET C., 1963, « Des manuels d'école moderne », In : *L'éducateur*, N°13, p. 3.

² ROGIERS X. et F. GERARD, 1993, *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Ed : De Boeck, Bruxelles, pp. 65-73.

a) Pour l'élève

Le manuel scolaire permet à l'élève de se familiariser avec les livres. C'est une invitation à lire, à découvrir et à s'interroger avant même d'avoir l'idée du contenu du livre et de sa nature. Il est d'une importance majeure de mettre quelques livres à la disposition des enfants juste pour les inciter à se familiariser avec ce support d'information, de documentation ou de référence. Il arrive aussi qu'on oblige l'enfant à lire un livre donné sans prendre en compte ses tendances et ses intérêts. Dans ce sens, les responsables de l'éducation sont appelés à doter l'école d'une bibliothèque assez riche, contenant des livres variés et adaptés aux besoins et au niveau des élèves, dans l'objectif de s'habituer aux manuels, et avoir une chance d'aimer la lecture et l'acquisition du savoir.

Il est le meilleur outil pour apprendre à l'élève la lecture au sens large du terme. Il ne s'agit pas seulement de l'initier à déchiffrer et à comprendre le sens de ce qu'il lit, mais aussi de le conduire à appréhender la structure d'un texte, à retrouver certains éléments, et à les utiliser dans des circonstances données. Il présente l'intérêt de procurer aux élèves des textes sans ou peu d'erreurs, auquel ils peuvent avoir recours à tout instant. Ce recours à des écrits solides favorise l'autonomie de l'élève, et il peut contribuer au travail de structuration de ses acquis, c'est une fonction d'autonomisation / individualisation de l'apprentissage permettant, au moment propice, à l'apprenant de travailler seul.

Ce livre leur permet d'apprendre les leçons données par l'enseignant et de faire les exercices qui consolident l'apprentissage. Il est véhicule des savoirs. Il lui offre l'opportunité de découvrir, d'apprendre, de comprendre des contenus bien ordonnés et de les utiliser en lui proposant d'exercer et d'utiliser les savoirs qu'il construit dans une série variée de situations. Il lui permet d'organiser ses acquis et les structurer en présentant des résumés, des synthèses et les fondamentaux à ne pas oublier.

Le livre scolaire incite l'imagination de l'élève. Il ne suffit pas de chercher des textes, ici et là, juste pour les coller dans les manuels. Il faut donner à l'élève la possibilité de concevoir des dessins, des images et des schémas pour pouvoir développer son imagination.

Une autre fonction essentielle, elle consiste à l'intégration des acquis dans la vie quotidienne, du fait que le manuel est la référence sociale et culturelle d'une société donnée. C'est une fonction d'ancrage culturel en contextualisant les situations dans les réalités locales

et sociales des élèves.

Nous distinguons ainsi, des fonctions essentielles du manuel pour l'apprenant : une fonction d'information, une fonction de structuration et d'organisation de l'apprentissage, un guide dans le processus enseignement apprentissage¹. Il contribue aussi à l'élaboration des connaissances et la maîtrise de sa propre expérience.

Enfin, le manuel scolaire offre le moyen d'évaluer les acquis des apprenants. Généralement, cet ouvrage scolaire contient les connaissances que l'élève doit maîtriser à un niveau donné de sa scolarité. Cet outil de travail permet à l'élève de s'auto-évaluer par certaines activités². Parallèlement, il propose des exercices qui permettent à l'enseignant de mesurer le degré de maîtrise par l'élève de ces connaissances. C'est une fonction indispensable d'aide à l'évaluation en proposant des outils nécessaires.

b) Pour les parents

Il leur permet de vérifier et d'accompagner le travail de leurs enfants, de suivre leurs scolarisations et de communiquer avec eux pour leur expliquer ce qu'ils n'auraient pas compris en classe.

c) Pour l'enseignant

Quant aux enseignants, dans leur grande majorité, le manuel est pratique, utile et indispensable. Pour la préparation des cours, il reste toutefois pour un grand nombre d'enseignant, dans plusieurs disciplines, inévitable. Le manuel est le complément surtout pour les exercices. Il est une source d'activités pédagogiques contenant une banque de données conformes aux programmes officiels.

Le manuel ouvre à l'enseignant des séries de pistes de travail qui lui permet d'améliorer sa méthode de travail, et qui lui-même contribue à l'innovation pédagogique. Ce livre l'aide dans la gestion des apprentissages et de la classe ainsi l'évaluation des acquis. Il aide à l'enseignement par des informations pédagogiques ou sur les contenus d'apprentissage.

¹ SEGUIN R., 1989, « L'élaboration des manuels scolaires Guide méthodologique », Unesco, pp. 22-23, [en ligne]. URL : http://www.unesco.org/education/pdf/55_16_f.pdf, consulté le 28/03/2016.

² JONNAERT Ph., 2009, « Elaborer et évaluer des manuels scolaires », CUDC, Montréal, p. 10, [en ligne]. URL : <https://cudc.uqam.ca/upload/files/20.%20Manuels%20scolaires.pdf>, consulté le 28/03/2016.

Cependant, beaucoup d'enseignants du secondaire de la langue amazighe, voient que les manuels sont peut ou pas utilisés en classe. Les présupposés théoriques véhiculés par les documents qu'ils contiennent sont, en conséquence, peu exploités en raisons multiples¹.

M. CHATRY-KOMAREK affirme sur l'importance du manuel scolaire et son efficacité dans la formation, elle écrit :

« Il a été démontré que le moyen le plus rentable pour améliorer les rendements aux niveaux de l'éducation primaire dans de nombreux pays en développement, c'est de produire des manuels scolaires »².

De plus, le manuel scolaire remplit d'autres fonctions fondamentales, il établit le lien entre l'établissement scolaire et les parents, et il définit les attentes de l'institution éducative en fixant les contenus officiels de l'enseignement.

Malgré l'avènement de nouvelles ressources pédagogiques, le manuel scolaire reste un outil didactique de base indispensable. Il offre aux apprenants un choix de connaissances et de notions organisées en réseaux. Cependant, son efficacité dépend de l'utilisateur, il réunit les enseignants, les apprenants et les parents.

2.2. La place du manuel scolaire dans le projet didactique de l'enseignant

L'efficacité du manuel, comme tout outil, dépend de ses qualités propres, mais surtout de la manière dont on l'utilise. La preuve est qu'en utilisant le même manuel, certains enseignants obtiennent d'excellents résultats et d'autres de médiocres. Quelles que soient les consignes qui se trouvent dans un manuel, quel que soit son contenu, il peut être lu et utilisé de plusieurs manières.

Ces différentes lectures pédagogiques dépendent de la conception que se font les enseignants et les apprenants de la matière enseignée et de ce que doit être l'enseignement et l'apprentissage de cette matière. Elles dépendent aussi du contexte de l'action pédagogique et de la méthode proposée. Le bon usage d'un manuel est donc intègre à la fois, les caractéristiques de l'enseignant et de l'élève, et le contexte dans lequel il est utilisé. Le

¹ Bazi M., S. Mazouni, 2013, *Timuyliwin n yiselmaden d yinelmaden n useggas wis sin n tesnawit yef udlisfus n tmaziyt*, Memoire de Master, Université Abderrahmane Mira, Bejaia, p. 64.

² CHATRY-KOMAREK M., 1994, *Manuels scolaires sur mesure*, Ed : L'harmattan, France, p. 5.

processus d'enseignement/apprentissage d'une discipline est déterminé par le programme et le la méthode de ceux qui en font usage. « *Le travail sur la structure des contenus-matières permet de dégager les notions qui vont être traitées dans le manuel* »¹.

En général, le manuel scolaire propose donc un ou plusieurs projets didactiques. Afin de faciliter la tâche d'enseignement, les éditeurs font précéder chaque manuel d'une préface et d'un mode d'emploi qui tracent les grandes lignes de son exploitation didactique et pédagogique ainsi que les objectifs d'enseignement et d'apprentissage qui lui sont assignés.

Le manuel scolaire est structuré et présente une progression logique. Il peut, par exemple s'agir d'une organisation modulaire des contenus. Il offre des facilitateurs à l'apprentissage. Ces facilitateurs guident l'élève dans ses démarches. Les situations proposées sont contextualisées dans l'environnement des élèves, elles sont porteuses de sens pour les élèves.

Les objectifs de l'apprentissage sont en relation étroite avec la conception d'un manuel. Les principes d'un manuel scolaire doivent être fondés sur un modèle d'apprentissage qui se réfère au programme et à la méthode utilisée. Toutes les recherches didactiques actuelles plaident en faveur d'un enseignement / apprentissage qui mis l'apprenant au centre de préoccupation tel qu'il est préconisé par l'approche par les compétences et l'approche actionnelle. L'activité de l'apprenant qui construit lui-même ses savoirs et ses compétences, selon un rythme qui est le sien, doit être au centre de l'apprentissage dont le manuel est présent.

Le dispositif didactique mis en œuvre par un manuel scolaire conformément aux programmes pédagogiques, présente à l'élève un ensemble d'atouts pour la confection de son propre projet, cohérent et structuré. Il est conçu d'une manière à répondre aux besoins d'un projet didactique, un ensemble d'activités structurés dans une séquence, qui permet le promouvoir des procédures d'enseignement / apprentissage centrées sur les apprenants et sur les échanges qui s'établissent entre eux. Neddar BEL ABBES écrit à propos des contenus du manuel que :

¹ ROGIERS X. et F. GERARD, 1993, Op.cit, p. 124.

« L'auteur du manuel ne devrait donc pas inventer des dialogues puisque ceux-ci seront artificiels, pauvre et stériles et risquent de limiter le développement »¹.

L'enseignant a pour rôle essentiel de faciliter ces échanges. Il est animateur, il gère les apprenants de manière à les accompagner afin d'apprendre et de comprendre. L'apprentissage passerait, par les interactions qui s'établissent spontanément par ces consignes proposées par le manuel et les activités préparées par l'enseignant dans le cadre d'une stratégie globale d'enseignement et d'apprentissage.

La variété des consignes pédagogiques offre des entrées multiples et des styles cognitifs différents. Elle permet de répondre aux besoins, aux niveaux et aux goûts hétérogènes des apprenants et de favoriser ainsi la mise en place d'une pédagogie différenciée. Les contenus des consignes sont plus constructifs, s'ils abordent des questions d'actualité qui stimulent l'élève et le poussent à approfondir ses acquisitions par des activités de recherche individuelles.

Enfin, la présentation matérielle d'un manuel scolaire est d'une grande importance. Un aspect attrayant, clair et simple, conjugué à une rigueur et à une bonne structuration qui va à l'essentiel en mettant en valeur ce qu'il faut retenir dans le but de motiver l'apprenant et l'inciter à la construction autonome de son propre parcours d'apprentissage dans des projets didactiques bien définis.

2.3. Le manuel scolaire et les valeurs culturelles et sociales

Actuellement, un vaste courant de réformes anime les systèmes éducatifs à travers le monde, c'est dans ce contexte de renouvellement des curriculums que s'inscrit nécessairement une réflexion contemporaine sur le manuel scolaire. Il est ancré dans les réalités historiques, sociales, politiques, économiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région, d'une localité ou d'une institution.

En dépit des avancées constatées dans beaucoup de domaines, des entraves du contenu de certains manuels scolaires continuent, bien que la réforme de cet outil pédagogique reste l'un des défis relevés par ceux qui l'utilisent. Plusieurs questions restent toutefois en suspens,

¹ BEL ABBES N., 2008, « l'enseignement des langues étrangères en Algérie et la nécessité d'acquisition des systèmes pragmatiques de la langue cible », In : *Synergies Algérie*, N°2, p.26.

celles qui se relèvent de valeurs auxquelles se référer et le modèle de citoyen de demain qui se relie directement à la qualité de la formation.

Le secteur de la production et les concepteurs des manuels scolaires connaissent désormais une complexe tâche. Toutefois, comme la régulation l'oblige, le manuel proposé n'est accepté qu'après avoir reçu le cautionnement de la commission d'évaluation et de validation du ministère, dont la tâche consiste à adopter les livres qui respectent les critères pédagogique, technique, esthétique et linguistique fixés par le cahier des charges, avec le respect des valeurs fondamentales des droits humains et de citoyenneté. Toutefois ces valeurs peuvent être locales, nationales et universelles. L'ONU déclare à propos de la conception des manuels, qu'il faut :

« Concevoir des matériels pédagogiques efficaces, adaptés à l'environnement culturel et qui s'inspirent d'une approche de l'éducation de qualité fondée sur le droit »¹

Le cadre référentiel traduit les fondements et les principes, interprétés à leur tour en contenus qui s'articulent dans la confection des manuels scolaires. L'ONU ajoute à propos des valeurs et leurs contributions aux objectifs sociaux que :

« Les contenus doivent susciter des attitudes sociales et morales favorables à la vie collective et aux relations entre les individus, ainsi que contribuer à développer l'appréciation des valeurs sociales, morales et esthétiques. Ils doivent également provoquer des comportements positifs de protection de la nature et de la vie sous toutes ses formes »².

C'est ainsi, qu'il faut choisir des contenus pour le manuel, contribuable à la formation des hommes de demain, des bons citoyens, capable de d'affronter les obstacles et de semer la paix, de développer la société dans différents aspects et qui peuvent transmettre à leurs tours ces valeurs à une génération nouvelle.

¹ Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2005, « Stratégie globale d'élaboration des manuels scolaires et matériels didactiques », UNESCO, Paris, pp. 27-28, [en ligne]. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001437/143736fb.pdf>, consulté le 28/03/2016.

² Idem.

I. BELGHITI, résume ces valeurs en quatre points, comme suit¹ :

- Eviter toute discrimination sur la base de la race ou de l'ethnie, et écarter des valeurs passéistes reproductrices d'images stéréotypées, qui constituent un handicap à la réforme.
- Participer à la conciliation positive entre tradition et modernité et assurer une interaction entre le patrimoine culturel d'une nation et les principes universels des droits de l'homme.
- Respecter dans toutes les prestations les principes des droits de l'Homme, tels que les stipulent les conventions et les déclarations internationales.
- Suivre les progrès en matière éducationnelle et respecter les principes fondamentaux des droits de l'homme comme la tolérance, l'égalité et la dignité.

Les valeurs enseignées à l'école sont hiérarchisées selon cet ordre de priorités et selon l'idéologie éducative. Les livres scolaires mettent généralement l'accent sur la tolérance et sur tous ce qui porte des valeurs des droits de l'Homme, le respecte de la pluralité culturelle, combattre les idées dépassés, l'ouverture sur autrui, le principe de d'universalité. L'idéologie de renfermement, est loin de consolider la diversité des valeurs dans les manuels.

Les contenus du livre scolaire convergent vers le développement d'une société démocratique dans sa conception et dans sa pratique, favorisant l'enracinement des valeurs universelles. Dans la diversité des idées se forge une lutte contre l'endoctrinement, et une éducation au respect des droits fondamentaux de l'Homme.

a) Démocratie

Pour une société toujours plus démocratique et solidaire, les contenus seront attentifs aux droits et aux devoirs de chacun pour instaurer les bases d'une pratique active et responsable de la citoyenneté. Les manuels insisteront sur la justice, la transparence et l'égalité des chances dans un état de droit, tout en luttant contre les idées rétrogrades.

b) Liberté de conscience

Les contenus sous forme de débats doivent permettre d'exprimer des choix. Cette liberté de conscience contribue à une émancipation personnelle à même de forger des citoyens

¹ BELGHITI I., 2010, « Le manuel comme outil de l'enseignement des valeurs », In : *Le manuel scolaire et les supports pédagogiques*, N°3, Maroc, pp. 17-18.

libres, prêts à confronter les points de vue sans à priori. D'ailleurs, discuter c'est accepter l'autre sans perdre son sens de l'analyse et son esprit critique.

c) Tolérance

La conception des différences est comme un enrichissement social dont laquelle on favorise le dialogue. Les contenus devraient contribuer à former des personnes respectueuses des particularités et des choix de chacun, passionnées de paix et de générosité, de justice sociale et de dignité humaine, ouvertes au changement et à la remise en question.

d) Ouverture

L'ouverture sur le monde incite à une constante remise en question étant donné que les avancées technologiques et humaines s'accélèrent. Dans cette mouvance, les contenus doivent réagir et s'adapter. Développer l'aptitude de l'autonomie face à l'enrichissement des savoirs qui reste ainsi l'un des réflexes à cultiver chez l'apprenant.

C'est pour cela que le manuel est appelé à entretenir une profonde liaison avec les multimédia qui présentent de nouveaux modes de communication et d'interaction, un moyen qui mène à l'ouverture civilisationnelle et culturelle.

Le parcours scolaire doit viser une pédagogie de l'épanouissement donnant à chacun les moyens de développer ses aptitudes personnelles. La finalité assignée à l'enseignement est de concourir à la réalisation d'un projet sociétal démocratique et moderniste fondé sur la consolidation de la personnalité de la nation et de ses symboles de civilisation, loin de tout renfermement identitaire ou racial. Tout en dotant les apprenants de compétences solides à actualiser en permanence, les manuels scolaires devraient refléter l'engagement en faveur des valeurs universelles, de l'ouverture culturelle, du dialogue et de l'acceptation de la différence.

L'ancrage culturel est important. Il permet aux concepteurs de construire des documents spécifiques aux régions sans entrer dans des stéréotypes réducteurs. C'est par cet ancrage que l'enseignant peut chercher à développer chez les élèves une conscience de la richesse de leur propre culture tout en évitant les stéréotypes et les discriminations par une survalorisation de certains aspects sociaux, culturels ou ethniques de cette culture. A ce stade, le concept de situation devient central.

2.4. Le langage dans le manuel scolaire

Il existe un rapport étroit entre la lecture, la compréhension et la production de l'écrit, ils sont d'une grande importance dans le processus enseignement/apprentissage. Le degré de d'assimilation par l'apprenant, d'un texte ou d'un concept, est relié directement à la langue des textes figurant dans les manuels pédagogiques. Il est plus aisé aux élèves de mémoriser des phrases cohérentes, qui sont enchaînées d'une manière logique et bien visualisées.

Cette méthode est confirmée par la psychologie expérimentale, chez Tolman et même pour Miller, pour ce qui concerne l'acquisition :

« Il s'agit de connaissances spécifiques, constituées d'une manière progressive, à partir d'expériences limitées, relative à une situation donnée »¹.

La mémoire est considérée comme une partie de la rhétorique. Un moyen important pour apprendre des mots ou des concepts nouveaux aux élèves. L'élaboration du manuel scolaire est régie par un ensemble de critères, d'une manière à répondre aux besoins de l'apprentissage. Parmi ces critères, le principe de l'ordre, qui s'implique dans l'enchaînement logique des concepts et des phrases, ou d'un contenu à mémoriser.

L'aspect matériel du manuel, l'illustration, et les traits à la visualisation des concepts, sont des moyens pour la mémorisation et la structuration des savoirs. L'enchaînement des phrases de façon à établir un texte cohérent facilite l'apprentissage en suscitant des processus d'association mentale.

Le plan du manuel scolaire prévoit des ensembles rédactionnels sélectionnés, relativement courts, facile à repérer par l'élève. Ses textes pédagogiques sont structurés, dont quelques passages et certains concepts sont mis en valeurs, ce qui favorise le développement de la mémoire sémantique et l'acquisition d'un nombre important du lexique. C'est pour cette raison que l'écriture pédagogique est considérée comme un art qui réclame un talent, un savoir et une sensibilité.

Pour ce qui relève de la grammaire de la phrase, l'ouvrage scolaire propose des consignes et des situations d'apprentissage variées, permettant la préhension de différentes

¹ GAONAC'H D., 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Ed : Didier, Paris, p.97.

règles grammaticales, « *les connaissances implicites de toutes locuteurs sont des ' règles de grammaire' d'une très grande puissance, permettant d'engendrer un nombre important de phrases* »¹. Dans ce sens, l'apprenant lui permet de connaître la structure et les éléments qui constituent la phrase, il lui permet de les appliquer, et de les réorganiser pour pouvoir exprimer différentes situations d'énonciation.

2.5. Aperçu historique sur les manuels de la langue amazighe

Différents supports pédagogiques sont utilisés avant l'introduction de la langue amazighe dans le système éducatif Algérien, ces supports sont loin d'être des manuels scolaires, mais ils étaient d'une grande importance puisqu'il se présente en tant que premiers ouvrages de référence utilisés dans cet enseignement. Par la suite, ces ouvrages ont attiré l'attention par leur importance et sur leur utilité, du fait, ils seront une assise, une référence pour l'élaboration des manuels scolaires de la langue amazighe.

Les enseignants ont acquis des connaissances sur la langue, notamment sur le dialecte kabyle, à partir des cours donnés par Mouloud Mammeri ou par une formation d'autodidactes en exploitant les publications du fond documentaire berbère (FDB). Plus tard, de nombreux enseignants ont acquis un savoir dans le domaine dans des associations ou en participant à des séminaires de formation organisés par le HCA.

Parmi les supports de grammaire et d'initiation à l'écriture utilisés par les enseignants pour faire face à la réalité du terrain et pour combler le vide pédagogique, à noter : *Tajerrumt n tmaziyt* de Mouloud Mammeri, *Langue berbère : Initiation à l'écriture* de Ramdane Achab et *Tira n tmazixt* du même auteur. De plus, nous notons l'utilisation d'autres ouvrages pour puiser des textes supports et de consignes pour les cours, tels que les romans, les contes traditionnels, les chansons et la littérature orale.

La situation de l'enseignement de la langue amazighe paraît, dès son introduction dans le système éducatif, très difficile et même compliqué, du fait que nous ne pouvons pas élaborer des manuels pour enseigner une langue non normalisée, non standardisée et sans programmes officiels auxquels doit se référer ainsi pour le problème des contenus à enseigner.

¹ Idem.

Au défi du manque d'outils didactique, les enseignants ont assuré leurs cours sans supports pédagogiques élaborés par des instances officielles.

L'enseignement était très limité, il était axé beaucoup plus sur la notation et la grammaire ; ce qui justifie l'utilisation des supports de M. Mammeri et de R. Achab. Cette situation s'inscrit d'avantage dans le cadre politique que pédagogique, c'est la période de semence et de germination d'un véritable enseignement/apprentissage d'une langue exclu du champ éducatif. La reconnaissance de cette dernière est devenue une réalité, mais vu les problèmes rencontrés sur le terrain, et l'absence d'une véritable planification, elle persistait toujours dans la phase de ralentissement, néanmoins après un long combat, l'enseignement de tamazight dans le système éducatif algérien a vu le jour.

Depuis cette date historique de 1995/1996 à nos jours, plusieurs programmes et manuels ont été élaborés. Au début, les enseignants se sont retrouver livrer à eux même sans orientations qui puissent les aider dans leur tache pédagogique. Ils se sont réunis, en constituant des ateliers dans l'objectif primordial de trouver une solution à la situation en proposant des programmes et des manuels sur la base d'unité didactique. Les travaux ont été encadré par le HCA, deux rencontres ont été tenues, la première a eu lieu au lycée Stambouli à Tizi-Ouzou en 1997, la deuxième à Larba Nath Iraten en 1998.

Un manuel a été conçu par des enseignants et des inspecteurs de tamazight qui travaillaient au sein du Groupe spécialisé de disciplines GSD. Les premiers programmes ont été proposés, ils ont été élaborés par le MEN en 1997/98, intitulé « *méthodologie proposée pour l'enseignement de tamazight, troisième cycle de l'enseignement fondamental ; objectifs, contenus, orientations* ». Il se présente sous forme d'un document indiquant la démarche et comportant des orientations méthodologiques. Toutefois, ce document n'a pas été suivi d'outils didactiques nécessaires que l'enseignant pourrait exploiter et aura besoins afin d'atteindre les objectifs visés. Le souci dans l'élaboration des programmes est relié au choix des contenus à enseigner.

Un programme et un manuel, a été mis à la disposition des enseignants de tamazight en 1997 par le M.E.N, intitulé « *Lmed tamazight* », il est réparti en deux tomes ; il recommande un enseignement basé sur une méthodologie dans laquelle il met en œuvre l'unité didactique. A l'absence d'une seul langue standardisé, trois textes sont repris dans chaque unité avec cinq

variantes amazighes : kabyle, chaoui, chenoui, mozabite et targui, ce qui donne en tout 15 textes. Ces textes sont soit d'auteurs inconnus, soit fabriqués et transcrits dans trois graphies (latine, arabe et tfinagh). Il s'agit d'un recueil de textes que les enseignants de tamazight ont rejeté.

L'enseignement de tamazight a fait une autre avancé dès l'année 2003, l'année de la réforme du système éducatif basé sur l'approche par compétence qui mis en œuvre la pédagogie de projet comme méthode. Les enseignants disposent pour la première fois depuis l'introduction de cette langue dans le système éducatif, d'un programme et d'un manuel officiels que tout enseignant doit exploiter dans sa pratique pédagogique.

Une évolution considérable pour les manuels et l'enseignement de cette dite matière, des programmes ont été élaborés par des équipes d'enseignants et d'inspecteurs relevant du GSD dès 2003 approuvés par M.E.N, ils sont imprimés et distribués à travers les wilayas où tamazight est enseignée.

En effet, chaque programme correspondant à un palier est joint d'un document d'accompagnement. Dans le programme, les buts de l'enseignement de tamazight tout comme les compétences, les objectifs et les contenus d'apprentissage sont bien déterminés. Le souci des manuels, notamment ceux du secondaire, étant enseignant dans ce palier, se réside dans l'inadéquation de ces derniers avec les orientations et les objectifs des programmes. Nous signalons que la plupart des enseignants ne les utilisent pas, faute de conception.

Actuellement, presque tous les paliers du cursus allant de la quatrième année primaire à la troisième année secondaire sont pourvus de manuels de dernier type. Ainsi nous dénombrons neuf : deux pour le cycle primaire, quatre pour le moyen intitulés « *adlis n tmaziyt* », et trois pour le lycée intitulés « *Tamaziyt seg yiles yer tira* ».

Le manuel est encore plus important quand la langue enseignée est une langue orale ou dans la phase de l'orale à l'écrit, comme c'est le cas de tamazight qui n'offre pas beaucoup de références écrites pour l'apprentissage de la lecture, surtout que l'enseignement de cette langue a été doté de nouveaux supports didactiques et pédagogiques depuis 2003, au même titre que les autres langues enseignées à savoir l'arabe, le français et l'anglais.

Un profond changement dans le système éducatif Algérien est en cours, après la réforme de 2003 sur la base d'une approche par compétence, une nouvelle approche va voir le jour nommée l'approche actionnelle. La matière ' langue amazighe ' est une partie constituante dans ce système, elle bénéficiera de nouveaux outils didactiques, nous espérons que les concepteurs des manuels vont prendre en considération toute les dimensions nécessaires dans le processus d'élaboration dans le but de surmonter les difficultés que vie l'enseignement de cette langue en particulier. Cette reforme doit être suivi de moyens appropriés et d'une formation effective des enseignants avec des objectifs bien précis, et avant tout, créer une politique éducative ajustée au moyens pédagogiques que nous possédons, ainsi faire valoir nos propre acquis.

2.6. Les manuels scolaires de la langue amazighe au secondaire

En Algérie, les manuels scolaires du secondaire connaissent actuellement de profonds changements. Sous l'impact d'un contexte socioculturel et politique en mutation, et suite aux avancées des disciplines et à la diffusion des nouvelles approches éducatives, ils changent de contenus et de méthodes.

Au sein de nos établissements scolaires du secondaire, le débat sur les manuels scolaires, notamment ceux de la langue amazighe, porte sur les aspects extérieurs, son contenu et son usage.

2.7. Répartition des contenus des manuels du secondaire de la langue amazighe

Les manuels scolaires du secondaire sont tous de grand format. Les pages de gardes contiennent plusieurs couleurs dont ils s'intitulent « Tamaziɣt seg yiles ɣer tira ». Chaque manuel se réparti sur deux parties principales avec deux graphies différentes (le latin et l'arabe). La partie transcrite en caractère latin dans le manuel de la 1^{ère} as recouvre 80 pages, celui de la 2^{ème} as est de 69 pages, et pour le 3^{ème} as, il s'étale sur 62 pages. Le manuel de 1^{ère} et de 2^{ème} année sont élaborés par Harrouche Mouhoub, Beldjoudi Abdelmalek, Bellil Yahia, Ikhloufi Djamel. Et pour celui de la 3^{ème} année, il est élaboré par Harrouche Mouhoub, Lounis Ali, Bellil Yahia et Ramdan Achour.

Le contenu de chaque manuel de secondaire se repartie en trois parties et un complément de textes pour la lecture, chacune de ces parties contient des séquences. La séquence à son tour est subdivisée en plusieurs activités.

2.7.1. Le contenu du manuel de la 1^{ère} année secondaire

Les textes tels qu'ils sont présentés dans le manuel¹ sont variés, ils s'articulent entre l'étude de la structure de lettre, articles journalistiques et de communications, textes descriptifs, textes explicatifs et argumentatifs, textes biographiques et des textes poétique.

Les activités destinées au vocabulaire consistent dans l'expression comparative, les opposants, le thème générique, la définition du mot, le champ lexical, les mots de la même famille, le vocabulaire thématique, le nom d'agent et la polysémie.

Les activités de l'orthographe pivotent autour de la ponctuation, le trait d'union, l'assimilation dans le nom, l'état d'annexion et la tension dans la racine du mot.

Les activités de la grammaire de la phrase comportent des activités relatives au prédicat et les compléments.

Les activités destinées à l'enseignement de la grammaire du texte inclues l'emploi des substituts (l'indice de personne et les affixes), l'anticipation, la cohésion du texte et les connecteurs.

Dans la Conjugaison les activités se résument à la négation, le verbe, l'aoriste intensif.

2.7.2. Le contenu du manuel de la 2^{ème} année secondaire.

Les textes littéraires choisi dans ce manuel² son à dominance narratif. L'accent est mis sur l'approfondissement de la forme narrative dans le discours. Ce sont des extraits du roman, de la nouvelle et du théâtre, ainsi la poésie.

¹ Aylif n Usedwel Ayelnaw, 2005/2006, *Tamaziyt seg yiles yer tira aseggas amezwaru n tesnawit*, O.N.P.S, Lezzayer.

² Aylif n Usedwel Ayelnaw, 2006/2007, *Tamaziyt seg yiles yer tira aseggas wis sin n tesnawit*, O.N.P.S, Lezzayer.

Le vocabulaire de la 2^{ème} année secondaire renferme la synonymes, les antonymes, le champ lexical, le sens figuré et le sens propre, la polysémie, le vocabulaire du théâtre et le lexique thématique.

Pour ce qui relève de la grammaire de la phrase le manuel propose les connecteurs temporels, le complément d'objet indirect et l'affixe, la proposition et la comparaison (*asumer amsentel n userwes !*), la proposition et l'opposition, le thème constant, les formes du prédicat et du sujet, l'anticipation dans la phrase verbale. *Asumer amsentel n yiswi !*

Les activités de conjugaison, contiennent les indicateurs du temps, le verbe, les aspects de l'aoriste intensif, les aspects de l'aoriste sans particule "ad", les caractéristiques du verbe d'état.

A la fin de chaque séquence, nous constatons es des activités de l'écrit et d'évaluation présentés sous plusieurs formes.

2.7.3. Le contenu du manuel de la 3^{ème} année secondaire

Dans ce manuel¹, le choix des textes est dominé par la poésie, dans l'objectif d'étudier la littérature dans son contexte historique. On commence par la poésie avant la conquête française, puis la poésie pendant la période coloniale, la poésie contemporaine, la nouvelle et les pièces théâtrales.

Concernant les activités pédagogiques nous remarquons que l'accent est mis sur la lecture et l'étude de texte. L'étude des points de langue est réduite à quelques questions résumées dans le titre "langue" pour dire fonctionnement de la langue. Ils ne sont pas mentionnés dans le sommaire.

Les activités de la langue sont intégrées dans l'étude du texte, elles se résument dans l'analyse syntaxique des différents éléments qui constituent la phrase, la transformation des phrases, la comparaison entre les différents compléments, la phrase complexe, la cohésion du texte, l'anticipation, les synonymes, la polysémie et la conjugaison. L'accent est mis aussi sur la production de l'écrit, cette activité est présente, moins que la lecture, elle figure après chaque texte sous forme de dissertation.

¹ Aylif n Usedwel Ayelnaw, 2007/2008, *Tamaziyt seg yiles yer tira aseggas wis kraḍ n tesnawit*, O.N.P.S, Lezzayer.

Conclusion

Même si l'enseignement de la langue amazighe a connu des progrès sur tous les plans, mais beaucoup reste à faire. A commencer par les ressources humaines, par la bonne formation des enseignants notamment de point de vue méthodologique pour faire face aux différentes approches pédagogiques qui sont en perpétuelles changement ; il faut bien cerner les objectifs de cette enseignement-apprentissage en assurant des manuels scolaires de qualité qui prendront en charge la dimension culturelle ; pour continuer toujours à propos des manuels scolaire IMARAZENE affirme que :

« Les enseignants du berbère se plaignent souvent de l'inexistence et de la non disponibilité de manuels scolaires les aidant à atteindre leurs objectifs. Le ministère de l'éducation nationale a fait une tentative pour combler ce vide, mais cela demeure insuffisant, en particulier, du fait que les méthodes proposées sont celles des langues étrangères. Or, il s'agit, ici, de l'enseignement d'une langue natale »¹.

Ajoutant à cela l'abrogation définitif du caractère facultatif de cette enseignement avec un arrêté ministériel ; valoriser cette langue en tant que nationale et officielle en augmentant son coefficient ; créer une académie qui va prendre en charge les différentes contraintes pédagogiques qui ne sont pas encore résolu.

Mais avant tout, reformer le système éducatif et créer une politique dans le domaine qui prendre en charge le fondement de notre identité culturelle qui permettra de former un citoyen model, fier de ses racines, adéquat à la réalité socioculturelle, ainsi faire valoir nos acquis.

¹ IMARAZENE M., 2007, *Le substantif et ses modalités. (Etude comparative entre le berbère (kabyle), l'arabe littéraire et l'arabe dialectal)*.Thèse de doctorat, sous la direction de M. Yahiatène, Département de Langue et Culture Amazighes, Tizi-Ouzou, p. 93.

Chapitre III :

Analyse morphosyntaxique et sémantique des métaphores

Introduction

Dans ce troisième chapitre, nous procédons à l'analyse morphosyntaxique d'une figure de trope, à savoir la métaphore. Étudier les structures et les formes des unités constituant ces figures dans lesquelles l'image métaphorique est manifestée, relève de la morphologie, cette dernière décrit la composition interne d'un mot qui sont composé minimalement d'une racine, des affixes, à savoir des composants qui ne peuvent pas apparaître de manière indépendante, donc elle se résume à l'étude des composant d'un mot. Chaque langue a des caractéristiques spécifiques, « *La morphologie d'une langue est représenté par les différentes formes que les mots de cette langue peuvent avoir* »¹. Nous procédons aussi aux fonctions syntaxiques, nous étudions « *la relation qu'entretient un constituant de l'énoncé avec un autre élément* »².

Les travaux qui ont été fait sur la langue amazighe dans les premiers temps de son investigation sont focalisés sur le critère morphologique, « *La morphologie, au sens traditionnel d'étude de la flexion verbale et nominale a longtemps dominé les études berbères, et il a fallu attendre les années 1950 pour que paraissent les premiers travaux proprement syntaxiques, c'est-à-dire étudiant la structure des énoncés* »³. Après l'étude des relations syntaxiques entre les unités qui constituent les figures, nous allons nous intéresser au volet sémantique qui se considère comme « *la branche de la linguistique qui s'occupe de tout ce qui a trait au sens premier des mots, des syntagmes ou des phrases* »⁴. C'est une science qui étudie les significations linguistiques et le contenu sémantique d'un signe linguistique, dans notre cas, nous nous intéressons davantage aux sens véhiculé par la figure elle-même.

Rappelons que le trope principal que nous allons analyser est « la métaphore ». Nous avons adopté une approche syntaxique pour dégager les différentes constructions de cette figure de trope. Nous avons répertoriés cette analyse en fonction de types de métaphore, ainsi le prédicat des énoncés (verbaux / non verbaux), et de l'énoncé minimum à la phrase complexe. Chacun de ces types comporte plusieurs sous-types.

¹ SADIQI F., 1997, *Grammaire du berbère*, Ed : L'Harmattan, p. 79.

² CHAKER S., 1997, « Fonctions Syntaxiques », in : *Encyclopédie berbère*, XIX, EDISUD, France, PP.2880-2886.

³ CHAKER S., 1984, *Textes en Linguistique Berbère (Introduction au domaine berbère)*, Imprimerie LAMY, MARSEILLE, p. 140.

⁴ SADIQI F., 1997, *Op.cit*, p. 333.

1. Les types de métaphores

La métaphore désigne « *l'affectation d'une nouvelle notion à une dénomination qui existe déjà et dont le référent est en rapport de ressemblance ou de similitude avec le référent de la nouvelle notion. C'est une des sources vivantes de la création du lexique autant en langue commune qu'en langue de spécialité* »¹, elle contient un sens métaphorique, c'est une image dont le sens est figuré, et ce dernier est spécifique à une communauté linguistique selon le contexte, il est lié à la connotation qui « *représente les valeurs sémantiques secondes qui se greffent sur le sens dénotatif. Les valeurs connotatives sont hétérogènes et variables selon le contexte et selon aussi la culture* »².

Plusieurs types de métaphores sont attestées dans notre corpus, nous avons procédé à la classification selon les catégories et les fonctions syntaxique sur laquelle porte la métaphore, ainsi nous avons répertoriés : des métaphores nominales ; des métaphores verbales ; des métaphores adjectivales et des métaphores participiales. Ajoutant un autre type distinctif qui est la métaphore filé, cette dernière est un enchaînement de plusieurs métaphores réalisée à partir de la métaphore initiale, dans d'autres termes, c'est un ensemble continué et complexe. Cette classification envisage la syntaxe de la métaphore.

1.1. Les métaphores nominales

Nous sous-entendons par ce type, toute expression métaphorique exprimée par un substantif, constituée d'une phrase complète, exprimée sur la base d'un noyau prédicatif non verbal. Ce type de métaphores est véhiculé par des substantifs.

La fonction de prédicat est défini par S. CHAKER comme « *la fonction centrale, nécessaire à l'existence même de l'énoncé. Le prédicat est l'élément (ou le groupe d'éléments) obligatoire, non supprimable, autour duquel s'organise le reste de l'énoncé* »³.

Pour K. NAIT-ZERRAD : « *La phrase non verbale, que l'on nomme également 'phrase nominale' est, comme son nom l'indique, une phrase sans verbe. L'ENM, énoncé nominal minimum - correspondant à l'EVM - a des formes diverses qui sont en général une*

¹ BERKAÏ A., 2009, *Lexique de la linguistique*, Ed : Achab, Tizi-Ouzou, p 31.

² MAHRAZI M., 2011, *Les concept de base en sciences de langage*, OPU, p.173.

³ CHAKER S., 1997, Op.cit, pp. 2880-2886.

combinaison de deux éléments, un nom ou équivalent (prédicat correspondant au verbe en EVM) accompagnée d'un élément prédicatif »¹.

Dans cette catégorie de métaphores, le comparé (Cé) et le comparant (Ca) sont exprimés, dans ce cas on parle de métaphores in praesentia. Nous avons aussi d'autre part des métaphores dont seul le ca est exprimé, ce sont des métaphores in absentia.

1.1.1. Les métaphores nominales in praesentia

Dans ce type de métaphore, le comparé et le comparant sont exprimés par des substantifs, la différence se réside dans la relation syntaxique entre ces deux éléments. Elles peuvent être attributives, prédictives ou prépositionnelles.

1.1.1.1. Métaphores attributives ou prédictives

C'est une construction à base d'un énoncé nominal, il est constitué au minimum de deux noms et une particule de prédication. « *Les énoncés berbères, verbaux ou non-verbaux, comportent très fréquemment, le plus souvent en position initiale, des syntagmes nominaux à l'état libre, séparés du reste de l'énoncé par un décrochage intonatif très net* »².

Dans ce type de métaphore, le comparé peut prendre la fonction d'indicateur de thème, et le comparant est un prédicat non verbal, c'est une construction attributive, comme dans l'exemple suivant :

Ex (1) : *Taqcict, d ayyur*

N1(Cé) N2(Ca)

(La fille est une lune) (sens littéral).

« La fille est belle » « sens figuré ».

Figure (1)	<i>Taqcict</i>	<i>d</i>	<i>Ayyur</i>
Syntaxe	Ithm	Act	PNV
Morphologie	Nf / S / EL	P.P	Nm / S / EL

Le nom ' *Taqcict* ' (La fille), est le thème sur lequel porte la métaphore, il est mis en relief dans cet énoncé à thématization en position d'indicateur de thème. Il est mis en relation

¹ NAIT-ZERRAD K., 2001, *Grammaire moderne du kabyle*, Ed : Karthala, Paris, p. 125.

² CHAKER S., 1997, Op.cit, pp. 2880-2886.

avec le prédicat ‘ *ayyur*’ (lune) actualisé par l’auxiliaire de prédication, la particule ou la copule « d » (est).

Le nominal qui occupe cette fonction prend une place dans une phrase et une morphologie, il « *apparaît avant le verbe et se met à l’état libre ... Cet indicateur de thème est désigné, aussi, par l’appellation de sujet antéposé* »¹, puisqu’il est posé avant le prédicat.

L’objet qui relie les deux noms sur le plan sémantique, ou le motif de comparaison, est la beauté. Nous saisissons un autre sens que celui véhiculé par le substantif, c’est le sens figuré. I.TAMBA-MECZ le définit comme suit : « *On définit en général le sens figuré comme un changement de sens qui « détourne » un mot de sa signification propre* »².

Nous avons comparé la beauté de la fille à celle de la lune, qui dans notre imaginaire, tous ce qui est loin et élevé est prestigieux et d’une extrême beauté. C’est une métaphore qui met en position de comparaison deux éléments, le premier ‘ *Taqcict*’ est un être animé et le deuxième ‘ *ayyur*’ inanimé.

D’autres éléments peuvent être ajoutés au Cé et au Ca, dans ce types de métaphores, ils leurs seront des déterminants, ces derniers peuvent être des noms ou des affixes des noms, on peut les illustrer dans les exemples (2), (3), (4), (5).

Ex (2) : *Tikli-s, d tasekkurt*

N1(Cé) N2(Ca)

(Sa démarche est une perdrix / Sa démarche est comparable à celle de la perdrix)
(sens littéral).

« Elle sait bien marcher / la grâce dans sa démarche » « sens figuré ».

Figure (2)	<i>Tikli</i>	<i>S</i>	<i>D</i>	<i>tasekkurt</i>
Syntaxe	Ithm	D.N	Act	PNV
Morphologie	Nf / S / EL	a.n	P.P	Nm / S / EL

¹ IMARAZENE M., 2007, *Manuel de syntaxe berbère*, HCA, pp. 75.

² TAMBA-MECZ I., « Sens figuré et changement de sens », In: *L’information grammaticale*, N° 3, PP. 10-13.

Ex (3) : *Allay-is, d adrar n tmes*

N1(Cé) N2(Ca)

(Son cerveau est une montagne de feu) (sens littéral).

« Il est en colère » « sens figuré ».

Figure (3)	<i>Allay</i>	<i>is</i>	<i>D</i>	<i>Adrar</i>	<i>n</i>	<i>tmes</i>
Syntaxe	Ithm	D.N	Act	PNV	/	D.N
Morphologie	Nm / S / EL	a.n	P.P	Nm / S / EL	MF.pré	Nm / S / EA

Ex (4) : *Tamurt n Yigawawen, d ul n Lezzayer*

N1(Cé) N2(Ca)

(Le pays d'Igawawen est le cœur de l'Algérie) (sens littéral).

« Le pays d'Igawawen est une région importante de l'Algérie » « sens figuré ».

Figure (4)	<i>Tamurt</i>	<i>n</i>	<i>Yigawawen</i>	<i>d</i>	<i>Ul</i>	<i>N</i>	<i>Lezzayer</i>
Syntaxe	Ithm	/	D.N	Act	PNV	/	D.N
Morphologie	Nm/S /EL	MF.pré	Nm/S /EA	P.P	Nm/S /EL	MF.pré	Nf/S /EA

Ex (5) : *Amzur-is, d akbal.*

N1(Cé) N2(Ca)

(Ses cheveux est un 'sont des' épis de maïs) (sens littéral).

« Ses cheveux est un fil d'or / blondeur / dorure des cheveux » « sens figuré ».

Figure (5)	<i>Amzu</i>	<i>is</i>	<i>D</i>	<i>akbal</i>
Syntaxe	Ithm	D.N	Act	PNV
Morphologie	Nm/S /EL	a.n	P.P	Nm/S /EL

Les noms (*Tikli, allay, tamurt, amzur*) figurés dans les exemples (2, 3, 4, 5), sont mis en relief dans ces énoncés à thématisation, chaque nom est en position d'indicateur de thème, ils sont mis en relation avec les prédicats (*tasekkurt, adrar, ul, akbal*) par la particule de prédication « d ». Les affixes des noms et les noms suivant (*s, is, tmes, Yigawawen, Lezzayer, is*) sont des déterminant nominaux. Nous remarquons que dans les exemples 2 et 3, il y'a l'apparition des expansions, se « *sont des unités ou des énoncés périphériques ou accessoires et sont, de ce fait, secondaires et supprimables. Ce sont les éléments qui viennent en*

agencement au syntagme prédicatif »¹, se sont des éléments linguistiques que nous ajoutons au prédicat pour compléter le sens de la phrase.

A l'instar des affixes et des noms qui prend la fonction de déterminants nominaux, nous avons relevé dans notre corpus un participe qui prend la fonction du déterminant nominal, illustré dans l'exemple (6).

Ex (6) : *Ccbaħa-ines, d acewwiq yezzuzunen.*

N1(Cé) N2(Ca)

(Sa beauté est un chant 'est une mélodie' qui berce) (sens littéral).

« Elle est d'une extrême beauté » « sens figuré ».

Figure (6)	<i>Ccbaħa</i>	<i>ines</i>	<i>d</i>	<i>acewwiq</i>	<i>yezzuzunen</i>
Syntaxe	Ithm	D.N	Act	PNV	D.N
Morphologie	Nm/S /EL	a.n	P.P	Nm/S /EL	Nf/S /EA

Dans l'exemple (2), la démarche de la perdrix est reconnue dans la société kabyle comme la meilleur, difficile à imiter, nous la retrouvons même dans les contes et dans les proverbes tel que (*Tikli n tyaziḍt teereq-as, yetṭafer tin n tsekkurt*) « il ne connaît même pas la marche de la poule, il veut suivre celle de la perdrix ». Selon M. Mammeri, « la perdrix (*tasekkurt*) représente la beauté. »², pour M. Chebel, la perdrix « 'tasekkurt' est le symbole de la féminité gracieuse et belle... »³. Dans le but de mettre en valeur la démarche de la fille, nous avons fait recours à ce beau oiseau dans sa démarche est plus frappante dans nos représentations.

Dans l'exemple (3), nous avons mis en relation métaphorique le cerveau (objet animé) et une montagne de feu (objet inanimé) pour intensifier le degré élevé de la nervosité, de colère et du stress. Ce qui caractérise un être en colère et une montagne du feu, est la montée de la chaleur, le première se manifeste dans l'organisme humain, et la deuxième dans la nature.

¹ IMARAZENE M., 2007, *Le substantif et ses modalités. (Etude comparative entre le berbère (kabyle), l'arabe littéraire et l'arabe dialectal)*. Thèse de doctorat, sous la direction de M. Yahiatène, Département de Langue et Culture Amazighes, Tizi-Ouzou, p. 297.

² MAMMERI M., 1969, *Les isefra poèmes de si Mohand-ou-Mhand*, François Maspero, Paris, p.133.

³ CHEBEL M., 1995, *Dictionnaire des symboles musulmans, Rites, mystiques et civilisation*, Ed : Albin Michel S.A., Paris, p. 331.

L'image métaphorique exprimée dans l'exemple (4) est faite par l'association de deux éléments distincts, à savoir le territoire ou une région et un cœur qui est un organe vitale. La relation qui coexiste dans ces deux éléments, c'est que cette région d'*Igawawen* a fait preuve d'une grande importance à travers l'histoire ; dans la préservation de la culture ; dans la lutte contre les envahisseurs ; dans la propagation d'une pensée de l'Algérie profonde. C'est une région qui a assuré la vitalité d'une culture et des mœurs depuis des siècles, tel que le cœur qui assure une fonction vitale pour l'organisme humain.

Dans l'exemple (5), nous avons mis en relation métaphorique le comparé (les cheveux) avec un végétal (l'épi de maïs), les deux éléments partagent le motif de la couleur jaune, ou la couleur d'or.

Pour l'exemple (6), la relation métaphorique est mise par l'association d'une image visuelle de la beauté avec une autre dite sonore exprimée par le chant. La mise en relation de ces deux champs différents donneront une image qui fait vivre une impression.

Nous pouvons citer d'autres exemples qui relèvent de notre corpus dont les thèmes véhiculés se différencient de ceux étudiés au préalable, mais qui sont de la même structure morphosyntaxique.

Le pronom personnel peut prendre la place d'un comparé, il se manifeste de la même manière avec le nom de point de vue syntaxique, il remplace un mot ou un groupe de mots.

M. IMARAZENE affirme que le pronom personnel indépendant peut prendre la fonction du prédicat non verbal, « *cet énoncé pourrait être la réponse à une question* »¹, telle que :

- Anwa ?
- D nekk.

Nous pouvons illustrer ce type de métaphore dans les exemples suivants :

Ex (13) : *Kečč d itbir*

N1(Cé) N2(Ca)

(Tu es un pigeon) (sens littéral).

« Tu es beau » « sens figuré ».

¹ IMARAZENE M., 2014, *Éléments de morpho-syntaxe kabyle*, Ed : El-Amel, pp. 112.

Figure (13)	<i>Kečč</i>	<i>d</i>	<i>Itbir</i>
Syntaxe	Ithm	Act	PNV
Morphologie	Pr.Per	P.P	Nm / S / EL

Le pronom personnel '*kečč*' de troisième personne masculin / singulier, est un substitut nominal, il peut assurer les fonctions attribués au nom, dans cet exemple, il assure la fonction d'indicateur de thème, il est mis en relation avec le prédicat '*itbir*'. De la même manière pour l'exemple (14) et (15).

Ex (14) : *Nekk, d tamilla*

N1(Cé) N2(Ca)

(Je suis une colombe) (sens littéral).

« Je suis belle » « sens figuré ».

Figure (14)	<i>Nekk</i>	<i>d</i>	<i>tamilla</i>
Syntaxe	Ithm	Act	PNV
Morphologie	Pr.Per	P.P	Nm / S / EL

Le pronom personnel '*Nekk*' dans la figure (14) est en position d'indicateur de thème, il est mis en relation avec le prédicat non verbal '*tamilla*'. La métaphore véhiculée dans cette figure est la même dans la figure (13), c'est celle de la beauté et de la liberté, caractérisée dans les deux oiseaux cités. La structure morphosyntaxique de la figure (15) est typique avec les deux citées au préalable, elle se différencie du sens véhiculé.

Ex (15) : *Nekk, d azrem*

N1(Cé) N2(Ca)

(Je suis un serpent) (sens littéral).

« Je suis méchant » « sens figuré ».

Figure (15)	<i>Nekk</i>	<i>d</i>	<i>azrem</i>
Syntaxe	Ithm	Act	PNV
Morphologie	Pr.Per	P.P	Nm / S / EL

La métaphore exprimée dans cette image est celle de la méchanceté, elle est véhiculée principalement par le serpent, symbole de la cruauté et de la malice. Ce dernier est un

comparant en position de prédicat non verbal, il est actualisé par la particule de prédication 'd', le comparé est un pronom personnel en position d'indicateur de thème.

Le comparé qui représente le thème peut avoir la fonction du prédicat non verbal, et le comparant prend la fonction d'une expansion prédicatoire non verbale.

J. DUBOIS définit ce type de phrase comme suite : « *On appelle phrase complexe toute phrase formée de plusieurs propositions (ou phrases simples) liées entre elles par coordination ou subordination* »¹. Cette construction mis en relation deux proposition, la proposition principale dans laquelle il figure le Cé et la proposition subordonnée relative dans laquelle il figure le Ca. La relation entre les deux proposition est assurée par un pronom relatif (ou pronom indéfini) comme l'appelait K. NAIT-ZERRAD, il écrit à ce propos :

« *La proposition relative complète un nom ou un groupe nominal. Le nom ou équivalent (que l'on appellera antécédent) peut être suivi directement de la relative ou par un élément qui, comme nous le verrons, peut être une préposition, un interrogatif ou le pronom indéfini i/ay* »².

Nous illustrons ce type de structure dans les exemples suivants :

Ex (16) : *D tayri i d ajgu alemmas n uxxam*

N1(Cé) N2(Ca)

(L'amour est le pilier central de la maison) (sens littéral).

« L'amour est le pilier du foyer » « sens figuré ».

Figure (16)	<i>D</i>	<i>tayri</i>	<i>i</i>	<i>d</i>	<i>ajgu</i>	<i>alemmas</i>	<i>n</i>	<i>uxxam</i>
Syntaxe	Act	PNV	MF.Pro	Act	E.Préd.NV	D.N	MF.Pré	D.N
Morphologie	P.P	Nf/S/EL	P.R	P.P	Nm/S/EL	adj	/	Nf/S/EA

Le nom abstrait 'tayri' (le comparé) est le prédicat non verbal de la phrase complexe, il se figure dans la proposition principale, il est mis en relation avec le comparant 'ajgu' qui prend la fonction de prédicatoire non verbal. La relation syntaxique entre ces deux proposition est assurée par le pronom relatif 'i'. Cette métaphore est exprimée à travers deux noms bien distingués, le premier qui est abstrait, quelque chose que nous pouvons pas voir ni

¹ DUBOIS J. et al, 1994, *Dictionnaire de linguistique*, Ed : Larousse, Paris, p. 102.

² NAIT-ZERRAD K., 2001, Op.cit, p. 72.

toucher, et un autre qui est un objet concret visuel et touchable. Le premier est l'élément essentiel dans la famille et les individus qui la constituent. Si elle est absente, le sens de la famille et du foyer n'aura pas lieu, tel que que le pilier auquel est comparée, sans lui la maison ne peut pas être construite. Donc nous avons rapprocher deux éléments de deux domaines différents, qui ont le même fond et la même idée celle de la « base et du fondement ».

Le prédicat non verbal dans une phrase complexe peut être assuré par un pronom personnel, il peut prendre la place d'un nominal. A ce propos, CHAKER écrit que « *Tous les substitués assument des fonctions typiquement nominales, y compris celle de prédicat en phrase nominale* »¹.

Le pronom personnel en position du prédicat non verbal est le comparé, et le comparant prend la position d'expansion prédicatoire. Le sens véhiculé dans cette expansion est le résultat de composition de deux noms comme dans la figure suivante :

Ex (17): *D kečč i d agellid n tezgi*

N1(Cé) N2(Ca)

(C'est toi le roi de la forêt 'jungle') (sens littéral).

«Tu es le plus fort » « sens figuré ».

Figure (17)	<i>D</i>	<i>kečč</i>	<i>i</i>	<i>d</i>	<i>agellid</i>	<i>n</i>	<i>tezgi</i>
Syntaxe	Act	PNV	MF.Pro	Act	E.Préd	MF.Pré	D.N
Morphologie	P.P	Pr.Per	P.R	P.P	Nm/S/EL	/	Nf/S/EA

Le comparant dans cette figure est associé de deux noms, le nom 'agellid', en position d'expansion prédicatoire non verbal, n'exprime pas la métaphore visée, en ajoutant 'n tezgi' que le sens devient perceptible, le sens d'un animal féroce et puissant que nous désignons aussi par le roi des animaux. Cette métaphore mis en relation le pronom personnel 'kečč' en position de prédicat non verbal, désignant un être humain, et un animal exprimé par deux noms, qui se caractérise par la force.

Nous avons repérés dans notre corpus des métaphores introduites par un verbe, réalisées avec des syntagmes prédicatifs verbaux, dans lesquelles le comparé se positionne en fonction

¹ CHAKER S., 1984, Op.cit, p. 131.

d'indicateur du thème, et le comparant en expansion prédicatoire non verbale, comme dans l'exemple (18).

Ex (18): *Ul-is, yekkat d nnaqus*

N1(Cé) N2(Ca)

(Son cœur batte, c'est une cloche) (sens littéral).

« Il est nerveux » « sens figuré ».

Figure (18)	<i>Ul</i>	<i>is</i>	<i>y</i>	<i>kkat</i>	<i>d</i>	<i>nnaqus</i>
Syntaxe	Ithm	D.N	Thm	PV	Act	E.Préd
Morphologie	Nm/S /EL	a.n	Ind.per	Rad	P.P	Nm/S/EL

Dans cette construction, le comparé '*ul*' occupe la fonction d'indicateur de thème, il est mis en relation avec le prédicat verbal '*kkat*', il se figure dans une proposition principale à noyau verbal. « *La classe verbale et la classe nominale ont à la fois une charge lexicale (sémantique) et une valeur grammaticale (morphosyntaxique)* »¹.

Le comparant occupe la fonction d'expansion prédicatoire non verbal, il est actualisé par la particule de prédication '*d*'. Cette image rhétorique est formée par l'assimilation d'un organe vital et d'une cloche qui est un objet. Pour intensifier le mouvement alternatif de contraction et de dilatation du cœur, le rendre plus vif et plus fort, nous avons utilisé la cloche, un objet qui résonne, qui peut être entendu de loin. Le motif qui relie le comparé et le comparant est celui de vibration, exprimant ainsi l'état nerveux, d'agitation ou de peur.

Le comparé figurant dans une proposition principale à noyau verbal, d'une phrase dite complexe, peut avoir la fonction d'expansion directe, et le comparant se positionne en expansion prédicatoire non verbal. Dans cette construction, le Cé et le Ca sont toujours à l'état libre, illustré dans l'exemple (19).

Ex (19) : *Yerra-as tudert-is d ilili*

N1(Cé) N2(Ca)

(Il lui a rendu la vie amère) (sens littéral).

« Il lui a rendu la vie sombre ' impossible' ' pénible' » « sens figuré ».

¹ SADIQI F., 1997, Op.cit, p. 79.

Figure (19)	<i>Y</i>	<i>erra</i>	<i>as</i>	<i>tudert</i>	<i>Is</i>	<i>d</i>	<i>ilili</i>
Syntaxe	Thm	PV	E.Ind	E.D	D.N	Act	E.Préd
Morphologie	Ind.per	Rad	a.v	Nf/S/EL	a.n	P.P	Nm/S/EL

L'image métaphorique exprimée dans cette figure est celle de l'amertume, une vie de misère et de dénuement, difficile à vivre. Le comparé '*tudert*' en position d'expansion directe, est un nom abstrait à l'état libre, il est comparé au végétal '*ilili*' (laurier rose) en position d'expansion prédicatoire non verbal. Ce dernier est à l'état libre, il renferme un goût amer. L'association et le rapprochement des deux noms '*tudert*' et '*ilili*' donne une image rhétorique plus frappante à l'esprit.

L'exemple (20) est de la même structure morphosyntaxique du précédent, le comparé '*asefru*' est en position d'expansion directe, il se figure dans la proposition principale dont le noyau de la phrase est le prédicat verbal '*erra*'. Le comparant '*amrig*' prend la fonction d'expansion prédicatoire non verbal actualisé par la particule de prédication '*d*'. Ajoutant l'expansion indirecte '*umennuy*' introduite par la préposition '*i*', marquée par l'état d'anexion.

Ex (20) : *Terra asefru d amrig i umennuy*

N1(Cé) N2(Ca)

(Elle a fait d'un poème une arme pour le combat) (sens littéral).

« Elle utilise la poésie dans le combat pour exprimer ses opinions » « sens figuré ».

Figure (20)	<i>T</i>	<i>erra</i>	<i>asefru</i>	<i>d</i>	<i>amrig</i>	<i>i</i>	<i>umennuy</i>
Syntaxe	Thm	PV	E.D	Act	E.Préd	MF.Pré	E.Ind
Morphologie	Ind.per	Rad	Nm/S/EL	P.P	Nm/S/EL	/	Nm/S/EA

Le comparé '*asefru*' (poème) qui consiste en une combinaison de sonorités, de rythme et de parole, est un moyen de lutte, d'opposition et de résistance, il est connu dans toutes les sociétés, notamment dans les périodes les plus difficiles que traverse l'Homme. Pour créer une image métaphorique plus frappante à l'esprit, nous l'avons mis en relation avec le comparant '*amrig*' (arme) un moyen utilisé dans la guerre, un outil combat.

1.1.1.2. Métaphores à construction appositive

Dans ce type de structure, le comparé et le comparant sont simplement juxtaposés, il n'y a aucune marque syntaxique qui relie les deux noms ou deux groupes nominaux, il y a qu'une pose traduite par une virgule comme dans l'exemple (28).

Ex (28) : *Agur deg yigenni, nettat deg lqaea*

N1(Ca) N2(Cé)

(La lune est au ciel, elle est sur terre) (La lune se trouve au ciel, elle sur la terre)

(sens littéral).

« Elle est belle » « sens figuré ».

Figure (28)	<i>Agur</i>	<i>deg</i>	<i>yigenni</i>	<i>nettat</i>	<i>Deg</i>	<i>lqaea</i>
Syntaxe	Ithm	MF.Pré	E.Pré	Ithm	MF.Pré	E.Pré
Morphologie	Nm/S /EL	/	Nm/S /EA	Pr.Per	/	Nm/S /EA

Nous remarquons que les prédicats ne figurent pas dans cette figure, ils sont implicites. Nous pouvons reconstruire cette phrase en disant « *agur yella deg yigenni, nettat tella deg lqaea* » ou « *agur ha-t-an deg yigenni, nettat ha-tt-an deg lqaea* ».

A l'instar des prédicats absents dans les deux phrases contenant l'image métaphorique, les autres éléments constituant ces phrases, gardent les mêmes fonctions : indicateur de thème pour le comparant '*Agur*' et le comparé '*nettat*'; '*deg*' est un morphème prépositionnel ; les noms '*yigenni*' et '*lqaea*' sont marqués par l'état d'annexion, ils sont en position d'expansions prépositionnelles.

Nous avons remarqué que dans la plupart des métaphores nominales in praesentia, le comparé se figure en premier par rapport au comparant, dans la chaîne de mots qui constitue la phrase, mais dans cet exemple, nous constatons l'inverse. Cette métaphore met en relation '*nettat*' (la fille) et '*agur*' (la lune) dont le motif n'est pas mentionné, ce qui rend la métaphore plus motivée et permet à plusieurs interprétations. Mais la plus répondue dans notre esprit et dans nos représentations linguistiques, est celle de la beauté extrême.

Ce type de construction est introduit parfois par interjection qui sert à invoquer quelque chose ou quelqu'un ou pour l'interpeler, en utilisant la particule d'interpellation « a / ay » (ô) comme le témoigne l'exemple suivant :

Ex (29) : *Ay ul, amehbul yexlan*

N1(Cé) N2(Ca)

(Ô cœur, le fou) (sens littéral).

Figure (29)	<i>Ay</i>	<i>ul</i>	<i>amehbul</i>	<i>yexlan</i>
Syntaxe	Act	PNV	D.N	D.N
Morphologie	P.I	Nm/S /EL	adj	PCP

Cette structure est basé sur un lien syntaxique d'apposition, elle met en relation métaphorique le comparé '*ul*', qui est en fonction de prédicat non verbal, et le comparant '*amehbul*' en fonction de déterminant nominal. L'auteur adresse à son cœur comme si, il parle à une personne, en le comparant à un fou, cette situation nous donne à sentir et à déduire un effet de personnification.

Nous avons rencontré dans notre corpus une métaphore en même temps appositive et prédicative, le comparé se figure dans une proposition à prédicat verbale et le comparant dans une autre proposition à prédicat non verbale. Les deux propositions sont séparées par une pause qui se traduit par une virgule, ce qui nous amène à noter que les expressions peut associée différentes structures, et les types de métaphores ne sont pas saturable. Nous illustrons cette structure dans l'exemple suivant :

Ex (30) : *Ggten deg taddart yiniten, d tafelwit n teklut*

N1(Cé) N2(Ca)

(Au village, il y'a énormément de couleurs, c'est tableau de peinture) (sens littéral).

« La variété des couleurs ont transformé le village en tableau de peinture » « sens figuré ».

Figure (30)	<i>Ggt</i>	<i>n</i>	<i>deg</i>	<i>taddart</i>	<i>yiniten</i>	<i>d</i>	<i>tafelwit</i>	<i>n</i>	<i>teklut</i>
Syntaxe	PNV	Thm	MF.Pré	E.Pré	E.R	Act	PNV	MF.Pré	D.N
Morphologie	Rad	Ind.per	/	Nf/S /EA	Nm/S/EA	P.P	Nf/S /EL	/	Nf/S /EA

Cette expression métaphorique met en relation deux propositions. Le comparé ‘*taddart*’ se figure dans la première, il est en position d’expansion prépositionnelle, et le comparant ‘*tafelwit n teklut*’ se figure dans la deuxième, respectivement en position du prédicat non verbal pour le premier nom, et déterminant nominal pour le deuxième. Le rapport qui existe entre le Cé et le Ca est celui de couleur. Le village, notamment en période du printemps, se présente avec différentes couleurs reflétées par les fleurs et les arbres tel qu’un tableau de peinture.

1.1.1.3. Métaphores prépositionnelles

Dans ce type de construction, le Cé et le Ca sont reliés à l’aide d’une préposition « *n* » (de), c’est une combinaison paradigmatique, c’est un résultat d’une combinaison syntaxique dont nous pouvons identifier l’image métaphorique, comme dans les exemples suivants :

Ex (31) : *Yerza azaglu n tmetti*

N1 N2

(Il a brisé le joug de la société) (sens littéral).

« Il a franchi les règles / il s’est libéré » « sens figuré ».

Figure (31)	<i>Y</i>	<i>erza</i>	<i>azaglu</i>	<i>n</i>	<i>tmetti</i>
Syntaxe	Thm	PV	E.D	MF.Pré	D.N
Morphologie	Ind.per	Rad	Nm/S/EL	/	Nf/S/EA

Dans cette figure, nous constatons que rien ne relie le nom ‘*azaglu*’ qui est en fonction d’expansion directe, et le nom ‘*tmetti*’ en position de déterminant nominal ou complément de nom. CHAKER écrit que « *Tous les nominaux libres peuvent déterminer un autre nom et n’avoir donc qu’une relation indirecte avec le prédicat* »¹. Il ajoute que « *Le cas canonique, où le nominal déterminant, à l’état d’annexion, est relié au nominal déterminé par la préposition *n* (de)* »².

Mais la métaphore créée n’est que le résultat de combinaison purement syntaxique, en utilisant le monème fonctionnelle prépositionnelle « *n* ». Le sens de l’énoncé ‘*Yerza azaglu*’ ne sort pas du langage ordinaire, mais à l’ajout du déterminant nominal ‘*tmetti*’ le langage sort de l’habituel, cette transgression engendre une nouvelle image qui permet à une autre

¹ CHAKER S., 1997, Op.cit, pp. 2880-2886.

² Idem.

lecture de l'énoncé. Le joug est une pièce de bois utilisé dans la société kabyle ancienne pour atteler les beaux qui sert à labourer et à travailler la terre, c'est une contrainte matérielle. Dans cet exemple il est utilisé pour exprimer des contraintes morales, il désigne cet ensemble de règles, de traditions et de coutumes par lesquelles se régie une société.

Ex (32) : *Rzan asalu n tugdi*

N1 N2

(Ils ont brisé le joug de la peur) (sens littéral).

« Ils se sont libérés » « sens figuré ».

Figure (32)	<i>Rza</i>	<i>n</i>	<i>asalu</i>	<i>n</i>	<i>tugdi</i>
Syntaxe	PV	Thm	E.D	MF.Pré	D.N
Morphologie	Rad	Ind.per	Nm/S/EL	/	Nf/S/EA

Cette figure est de la même structure morphosyntaxique que la précédente, le comparant ' *asalu*' prend la fonction d'expansion directe, et le comparé ' *tugdi*' est en position de déterminant nominal. ' *asalu*' est un nom concret qui désigne une couche de neige assez épaisse, difficile à franchir, ' *tugdi*' est un nom abstrait qui désigne une émotion pénible qui née de la prise de conscience d'un danger ou d'une situation difficile. L'énoncé ' *Rzan asalu*' ne constitue pas une métaphore, mais à l'ajout de ' *tugdi*' assuré par le morphème prépositionnel « *n* », la confrontation du Cé / Ca, de point de vue sémantique, permet à une autre interprétation de l'énoncé et à la perception d'une image rhétorique qui met en relation l'abstrait et le concret, de la même manière pour l'exemple suivant :

Ex (33) : *Nnden-as-d ayalad n lherma*

N1 N2

(Ils l'ont entouré par une barrière de pudeur) (sens littéral).

« Il l'ont préservé » « sens figuré ».

Figure (26)	<i>Nđ</i>	<i>n</i>	<i>as</i>	<i>d</i>	<i>ayalad</i>	<i>n</i>	<i>lherma</i>
Syntaxe	PV	Thm	E.Ind	MOS	E.D	MF.Pré	D.N
Morphologie	Rad	Ind.per	a.v	/	Nm/S/EL	/	Nf/S/EA

Le non ' *Ayalad*' désigne une barrière en pierre, un obstacle naturel utilisé pour la clôture, ' *lherma*' par contre, est un sentiment de gêne ou de honte qu'éprouve une personne, c'est quelque chose d'abstrait, mais tout de même, ces deux noms partagent l'idée d'une

barrière. Matérialiser l'abstrait dans un énoncé crée une métaphore plus marquante, et dans ce cas, le moyen d'association du comparé et du comparant se fait à l'aide du morphème prépositionnel 'n'.

Le comparant dans ce type de métaphores peut prendre la fonction d'expansion référentielle, il suit directement le verbe, il est toujours à l'état d'annexion, comme le témoin la figure suivante :

Ex (34): *Tewweḍ tebrat n wul i wulawen*

N1 N2

(La lettre du cœur est arrivée aux aimés) (sens littéral).

« Les aimés ont reçu le message d'amour » « sens figuré ».

Figure (34)	<i>T</i>	<i>wweḍ</i>	<i>tebrat</i>	<i>n</i>	<i>wul</i>	<i>i</i>	<i>wulawen</i>
Syntaxe	Thm	PV	E.R	MF.Pré	E.D	MF.Pré	E.Ind
Morphologie	Ind.per	Rad	Nf/S/EA	/	Nm/S/EA	/	Nm/P/EA

Le comparant 'tebrat' (la lettre) est en position d'expansion référentielle, le sens de l'énoncé 'Tewweḍ tebrat' ne sort pas du langage ordinaire, mais à l'ajout de l'organe vital 'wul' (cœur), symbole de la bonté et de l'amour, l'énoncé prend une autre interprétation. L'auteur a employé la lettre pour exprimer un message de tendresse et d'émotion véhiculés par le cœur.

La métaphore prépositionnelle peut être précédée par une préposition, ce qui met le comparant ou le comparé en position d'expansion prépositionnelle. Dans ce cas, le C_e et le C_a seront marqués par l'état d'annexion, tel que l'exemple (35).

Ex (35) : *Tezger yer temdint n lhif*

N1 N2

(Elle a traversé à la ville de misère) (sens littéral).

« Elle est morte » « sens figuré ».

Figure (28)	<i>T</i>	<i>zger</i>	<i>yer</i>	<i>temdint</i>	<i>n</i>	<i>lhif</i>
Syntaxe	Thm	PV	MF.Pré	E.Pré	MF.Pré	D.N
Morphologie	Ind.per	Rad	/	Nf/S/EA	/	Nm/P/EA

L'auteur de cette figure a employé deux termes distincts pour exprimer une autre idée que celles véhiculées par ces derniers. Une ville est une agglomération caractérisée par un habitat concentré, et la misère, est le symbole de la pauvreté et du malheur. Pour comprendre une telle figure, il faut retourner à son contexte d'apparition, puisqu'elle véhicule un message implicite et permet à plusieurs lectures. Mais dans ce cas de figure, elle veut dire tout simplement qu'elle est morte, elle a traversée vers l'autre monde, à l'au-delà.

Le comparé peut prendre la fonction du prédicat non verbal, dans une métaphore dite prépositionnelle, et le comparant lui sera de déterminant nominal, comme dans cet exemple :

Ex (36) : *D aftis n wurey*

N1 N2

(C'est une plage d'or) (sens littéral).

« C'est une belle plage » « sens figuré ».

Figure (36)	<i>D</i>	<i>aftis</i>	<i>n</i>	<i>wurey</i>
Syntaxe	Act	PNV	MF.Pré	D.N
Morphologie	P.P	Nm/S/EL	/	Nm/S/EA

La particularité de l'or se caractérise dans la couleur et la pureté, c'est un métal précieux d'un jaune doré et brillant. L'auteur de cette figure a comparé la plage, une étendue d'eau au bord de la mer couverte de sable ou de galets, à l'or avec lequel il partage la couleur, la brillance et la propreté. L'objectif principal est d'attirer l'attention avec une belle expression en créant une image métaphorique.

Le comparant peut se situer, dans une phrase complexe à noyaux verbal, en position d'expansion prédicatoire non verbale, le comparé lui sera de déterminant nominal. Ce genre de figure est introduite par un verbe figurant dans une proposition principale et la métaphore est véhiculée par la proposition subordonnée, comme le témoigne l'exemple (37).

Ex (37) : *Tban-d d ağuğgeg n wussan*

N1 N2

(Elle s'apparait tel qu'un fleurissement des jours) (sens littéral).

« Elle est belle » « sens figuré ».

Figure (30)	<i>T</i>	<i>ban</i>	<i>d</i>	<i>ağuğğeg</i>	<i>n</i>	<i>wussan</i>
Syntaxe	Thm	PV	MOS	E.Préd	MF.Pré	D.N
Morphologie	Ind.per	Rad	/	Nm/S/EL	/	Nm/P/EA

Dans cette figure, le comparant ‘*ağuğğeg*’ est le noyau de la proposition subordonnée, il est actualisé par la particule de prédication ‘*d*’, il occupe la fonction du prédicatoïde non verbale. L’auteur a attribué la caractéristique de fleurissement qui est une propriété propre aux végétaux, à une unité de mesure du temps ‘*jours*’ pour exprimer des bon moments de la vie.

Il est important à noter que les différents types de métaphore peuvent coexister dans un même énoncé ou dans une même expression. Nous avons repérés dans notre corpus une métaphore attributive avec une métaphore prépositionnelle dans une même phrase.

Ex (38) : *Tizgi d tamda n tudert*

N1 N2 N3

(La forêt est une mare de vie) (sens littéral).

« La forêt est source de vie » « sens figuré ».

Figure (38)	<i>Tizgi</i>	<i>d</i>	<i>tamda</i>	<i>n</i>	<i>tudert</i>
Syntaxe	Ithm	Act	PNV	MF.Pré	D.N
Morphologie	Nf/S/EL	P.P	Nf/S/EL	/	Nf/S/EA

Cette structure mis en présence deux métaphores de deux structures différentes, la première est attributive ‘*tizgi d tamda*’ ; l’auteur a mis en relation métaphorique la forêt (étendu boisé) et la mare (une étendu d’eau), deux source indispensable pour assurer la vie de l’être humain, que nous pouvons traduire aussi en oxygène et eau. Le comparé ‘*tizgi*’ est en position d’indicateur de thème, il est mis en relation avec le comparant ‘*tamda*’ qui occupe la fonction du prédicat non verbal, actualisé par la particule de prédication ‘*d*’.

Pour rendre son expression plus remarquable et plus explicite, il enchaîne une deuxième métaphore dans la même phrase, en ajoutant un autre comparé ‘*tudert*’ qui détermine le comparant de la première métaphore.

Nous avons aussi repéré une autre structure qui met en présence d’une métaphore appositive avec une métaphore prépositionnelle, c’est le cas de la figure (39).

Ex (39) : *Bgayet, taftilt n tayri*.

N1 N2

(*Bejaia, lumière d'amour*) (sens littéral).

« *Bejaia, source du bonheur* » « sens figuré ».

Figure (32)	<i>Bgayet</i>	<i>taftilt</i>	<i>n</i>	<i>tayri</i>
Syntaxe	Ithm	Ithm	MF.Pré	D.N
Morphologie	Nf/S/EL	Nf/S/EL	/	Nf/S/EA

Cette figure contient deux métaphores distinctes, à savoir une métaphore appositive dont l'auteur met en relation le comparé '*Bgayet*' en position d'indicateur de thème, et le comparant '*taftilt*' aussi comme deuxième indicateur de thème. C'est une assonance, une répétition pour accentuer sur le comparé de point de vue sémantique. En ajoutant le comparé '*tayri*', nous remarquons l'apparition d'une autre métaphore dite prépositionnelle, le comparés et le comparant de cette dernière sont reliés syntaxiquement par la préposition '*n*' (de).

La métaphore prépositionnelle est un procédé qui permet de créer plusieurs images métaphoriques, c'est une métaphore à caractère déterminatif, dont en générale le comparé est le déterminant du comparant. D'autres exemples de situation d'apparition de ce type de métaphores, dont des thèmes différents, sont mentionnés dans le corpus.

1.1.2. *Les métaphores nominales in absentia*

La métaphore nominale in absentia est exprimée par un nom qui joue un rôle de substitut, ce type de métaphore n'est pas facile à décoder, mais elle peut toutefois être interprétée à travers le contexte. Elle peut être interprétée différemment d'un interlocuteur à l'autre, « *la théorie de Davidson prévoit que les effets de la métaphore (qui, dans sa théorie, constituent la particularité de la métaphore) sont à la fois instables, c'est-à-dire susceptibles de changer d'un interlocuteur à l'autre, et non propositionnels* »¹.

Ce type de métaphore peut se manifester en fonction d'expansion référentielle, Cette dernière « *suit le verbe et apparaît toujours à l'état d'annexion si le nom en question est*

¹ MOESHLER J., et A. REBOUL, Dictionnaire *Encyclopédique de pragmatique*, Ed : Seuil, p. 384.

susceptible de connaître une opposition d'état marquée »¹. Elle sert à expliquer l'indice de personne, elle est toujours à l'état d'annexion, comme dans cet exemple :

Ex (51) : *Tekcem tegmert deg wul-is*

N2 (Ca)

(La jument est entrée dans son cœur) (sens littéral).

« La bien aimée a pris place dans son cœur » « sens figuré ».

Figure (51)	<i>T</i>	<i>Kcem</i>	<i>tegmert</i>	<i>deg</i>	<i>wul</i>	<i>is</i>
Syntaxe	Thm	PV	E.R	MF.Pré	E.Pré	D.N
Morphologie	Ind.per	Rad	Nf/S/EA	/	Nm/S/EA	a.n

Dans cette figure, le comparant ' *tagmert*' (jument), en position d'expansion référentielle, ne désigne pas la femelle du cheval, la valeur métaphorique réside dans le contexte, nous saisissons d'avantage cette figure si le thème est présenté au préalable. Le nom ' *tagmert*' dans son contexte d'apparition substitue le non d'une jeune fille qui est le comparé non cité dans cette métaphore, mais déjà cité dans le texte. En ajoutant l'expansion prépositionnel ' *ul*', la métaphore devient plus claire sur le thème qui véhicule, c'est un langage qui sort de l'ordinaire. Implicitement la fille est comparée à une jument, par sa force, sa beauté et son élégance. Nous ajoutons deux autres exemples qui véhiculent un autre thème, qui est celui de la méchanceté, dont le comparant serait de la même fonction que l'exemple précédent.

Ex (52) : *Teeya temcumt*

N2 (Ca)

(La méchante est fatiguée)

« La femme qui fait du mal a cessé de le faire » « sens figuré ».

Figure (52)	<i>T</i>	<i>eya</i>	<i>temcumt</i>
Syntaxe	Thm	PV	E.R
Morphologie	Ind.per	Rad	Nf/S/EA

Le comparant ' *tamcumt*' (la méchante) est en position d'expansion référentielle, il véhicule le thème de la méchanceté, qui peut être traduite par une femme malveillante, qui se

¹ IMARAZENE M., 2007, Op.cit, pp. 75.

plait à faire du mal, et qui cause des ennuis. Cette dernière est épuisée, elle est dans un état de dégradation physique et d'une sensation pénible, cette expression nous mènent à comprendre que la méchante a cessé de faire du mal.

Le comparé dans une métaphore nominale in absentia peut se manifester en position d'expansion directe, comme dans l'exemple suivant :

Ex (53) : *Yemmekta-d tukyist-ines*

N2 (Ca)

(Il se souvenait de son éloquente) (sens littéral).

« Il se souvenait de sa bien aimée » « sens figuré ».

Figure (53)	<i>Y</i>	<i>mmekta</i>	<i>d</i>	<i>tukyist</i>	<i>ines</i>
Syntaxe	Thm	PV	MOS	E.D	D.N
Morphologie	Ind.per	Rad	/	Nf/S/EL	a.n

Le comparant dans cette figure est le nom '*tukyist*' (éloquente), il prend la fonction d'expansion directe. Dans cette fonction syntaxique, le nom apparaît toujours à l'état libre, après le prédicat verbal et il lui sert d'un complément. Le comparé n'est pas mentionné dans cette figure ce qui caractérise ce type de trope. Mais nous pouvons le déduire à travers le contexte, et dans ce cas de figure, il renvoie à une jeune fille caractérisée par la qualité de gentillesse, de sagesse, qui sait bien manier la parole, ainsi qu'elle soit capable de convaincre et de persuader, mené d'un comportement exemplaire.

Le comparant peut prendre aussi la fonction d'indicateur de thème comme dans l'exemple suivant :

Ex (54) : *Lbaz yeqqim yessusem*

N2 (Ca)

(L'aigle est assis sans parler) (sens littéral).

« L'homme respectueux est assis sans rien dire » « sens figuré ».

Figure (54)	<i>Lbaz</i>	<i>y</i>	<i>qqim</i>	<i>Y</i>	<i>ssusem</i>
Syntaxe	Ithm	Thm	PV	Thm	PV
Morphologie	Nm/S/EL	Ind.per	Rad	Ind.per	Rad

Le comparant dans cette figure est le nom ‘*lbaz*’ (l’aigle), il est en position d’indicateur de thème. Cette fonction syntaxique apparaît au début d’une phrase ; le nom qui prend cette fonction se présente toujours à l’état libre, il précède le prédicat.

Le comparant ‘*lbaz*’ est le substitut d’un comparé non mentionné, que nous pouvons comprendre ou saisir à travers le contexte d’apparition de l’énoncé, et l’action exprimée dans cette figure. L’action de (taire) ou (de ne rien dire) est une qualité spécifique à l’homme, d’un être doté de parole. Cette métaphore met en relation sémantique l’aigle et l’homme, dont laquelle nous attribuons des qualités de l’aigle, roi des oiseaux qui prend les hauteurs, symbole de la puissance, à l’homme respectueux, fort, sage et intelligent.

Une autre fonction syntaxique du comparant est attestée dans ce type de métaphore, c’est celle du prédicat non verbal, que nous illustrons dans la figure suivante :

Ex (55) : *D awayezniw ay tellid*

N2 (Ca)

(Tu es un ogre) (sens littéral).

« Tu est méchant » « sens figuré ».

Figure (55)	<i>D</i>	<i>Awayezniw</i>	<i>Ay</i>	<i>T</i>	<i>llid</i>
Syntaxe	Act	PNV	MF.Pro	Thm	E.Préd
Morphologie	P.P	Rad	/	Ind.per	Rad

Nous remarquons que le comparant qui se figure dans ce type de métaphore, peut assurer la fonction de prédicat non verbal dans une phrase dite complexe. Ce type de phrase se constitue de deux propositions relié par un pronom relatif (P.R) ; une proposition principale dans laquelle le nom qui « *est un plurifonctionnel qui peut assumer des fonctions très variées dans l’énoncé, y compris celle de prédicat* »¹ et une proposition relative. Dans ce cas de figure, la principale est ‘*D awayezniw*’ et la relative sera ‘*tellid*’. Le comparant qui occupe la fonction du prédicat se figure dans la proposition principale, il est toujours actualisé par une particule de prédication, et dans cette exemple, elle sera la particule « d », ainsi qu’il se présente à l’état libre.

¹ CHAKER S., 1984, Op.cit, p. 126.

De point de vue sémantique, le comparant ‘*awayezniw*’ (ogre), un personnage des conte qui n’existe pas dans la réalité, qui représente comme étant un géant affamé qui mange de la chair humaine, qui raffole des petits enfant et qui leur fait peur, remplace un homme proche à ce comportement. C’est un emprunt d’un comportement d’un personnage irréel à un personnage réel qui est (l’homme), dans le but d’intensifier le fait, et que la figure soit remarquable d’un homme à l’image d’un monstre.

La métaphore nominale in absentia peut se manifester en plusieurs formes syntaxiques, à savoir, la construction prédicative nominale, en expansion référentielle, en expansion directe et comme un indicateur du thème. Pour ce qu’est de la morphologie, notamment l’état du nom, le comparant, dans ce type de métaphore, apparaît toujours à l’état libre sauf la fonction d’expansion référentielle dont laquelle il apparaît à l’état d’annexion.

1.2. Les métaphores verbales (verbe+nom/nom+verbe)

Un autre type de métaphores que nous avons repérées dans notre corpus, les métaphores verbales. Ce type de phrases « *sont les phrases dont l’élément essentiel est le verbe* »¹, il occupe la fonction du prédicat c’est un élément de base, porteur de sens.

Selon CHAKER, « *Le verbe berbère est défini par l’association obligatoire d’une racine lexicale composée uniquement de consonnes, d’une marque aspectuelle conjointe, souvent amalgamée, et d’un indice de personne* »². C’est l’élément de base de l’énoncé qui lui-même à son tour est formé par la combinaison de consonnes, le verbe berbère est marqué par l’aspect, il peut être conjugué au prétérit, à l’aoriste et à l’aoriste intensif.

NAIT-ZERRAD ajoute que « *Le verbe est obligatoirement accompagné de l’indice de personne, qui est en fait le véritable (sujet) du verbe* »³. Le verbe est souvent accompagné par un indice de personne qui définit la personne auquel le verbe est conjugué, ce dernier « *est un unifonctionnel prédicatif (ou ‘dominant’)* »⁴, il ne prend pas d’autres fonctions syntaxiques à part celle du prédicat. De même pour la marque personnelle qui accompagne le verbe, IMARAZENE écrit que « *L’indice de personne est un unifonctionnel qui ne peut exister dans*

¹ SADIQI F., 1997, Op.cit, p. 148.

² CHAKER S., 1984, Op.cit, p. 124.

³ NAIT-ZERRAD K., 2001, Op.cit, p. 59.

⁴ CHAKER S., 1984, Op.cit, p. 126.

aucun autre contexte que celui-ci. Cependant, lorsque le verbe perd sa fonction prédicative et devient participe, cet indice personnel est complètement absent »¹.

Ce type de métaphore « dite verbale » met en présence le verbe et le nom dans lequel se manifeste un rapport grammatical. Cette métaphore est déclenché par la violation de règle d'applicabilité et l'incompatibilité entre le verbe et l'expansion avec laquelle il entretient la relation métaphorique.

1.2.1. Les métaphores verbales (verbe / expansion référentielle)

Dans ce type de métaphore, le verbe porteur d'image métaphorique est un prédicat et il est en relation avec un nominal postposé en position d'expansion référentielle.

L. GALAND fut le premier qui a proposé une appellation à cette expansion à savoir (le complément explicatif) il écrit : « *J'ai proposé d'appeler (complément explicatif) le nominal autonome, c'est souvent un nom qui suit le verbe pour expliquer à quoi se réfère l'indice de troisième personne »²*

S. Chaker nomme l'expansion référentielle (E.R) avec « *le complément explicatif* »³ et le définit comme « *lexème nominal, marqué par l'état d'annexion, postposé à l'élément qu'il détermine, souvent le prédicat* »⁴.

Pour K. NAIT-ZERRAD « *On l'appelle complément explicatif ou complément référentiel (CR). (Complément) parce que sa suppression - comme celle de tous les compléments - ne détruit pas l'énoncé, et (explicatif ou référentiel) car il explicite ou fait référence à l'indice de personne* »⁵.

Cette expansion est donc, marqué par l'état d'annexion, elle a pour objet d'expliquer l'indice de personne ou la personne auquel le verbe est conjugué. Comme nous pouvons le remarquer dans l'exemple suivant :

Ex (56) : *Di taddart rzag yisem-iw*

V N

¹ IMARAZENE M., 2007, Thèse de doctorat, Op.cit, p.299.

² GALAND L., 2002, Etudes de linguistique berbère, Ed : Peeters Leuven, Paris, p.360.

³ CHAKER S., 1997, Op.cit, pp. 2880-2886.

⁴ Idem.

⁵ NAIT-ZERRAD K., 2001, Op.cit, p. 59.

(Au village, mon nom est amer) (sens littéral).

« Au village, mon nom est maudit / il est détesté » « sens figuré ».

Figure (56)	<i>Di</i>	<i>taddart</i>	<i>Rzag</i>	<i>yisem</i>	<i>iw</i>
Syntaxe	MF.Pré	E.Pré	PV	E.R	D.N
Morphologie	/	Nf/S/EA	Rad	Nm/S/EA	a.n

Dans cette figure, le verbe ‘*rzag*’ est le prédicat de la phrase, il entretient une relation métaphorique avec le nom ‘*yisem*’ qui prend la fonction d’expansion référentielle, il est à l’état d’annexion, « *La voyelle initiale affichée par le nom, en berbère, est l’une de ses caractéristiques les plus importantes. Celle-ci est susceptible de subir quelques modifications, en passant de certaines positions vers d’autres. On dit, ainsi, que le nom est passé de cette première forme dite : (état libre ou absolu), à l’autre dite : (état d’annexion, construit ou lié)* »¹. Ce qui change dans l’état à l’autre est l’article, comme le note Mouloud MAMMARI : « *i yettbeddilen seg waddad yer wayeḍ d amagrad* »². L’énoncé ‘*deg taddart*’ est en position d’indicateur de thème.

Le nom ‘*isem*’ est une entité abstraite, il se trouve implicitement comparé à un végétal qui n’est pas cité dans l’énoncé, nous le déduisons à travers le verbe porteur de cette signification ‘*rzag*’ (amère). Il désigne une sensation désagréable, au niveau de la bouche. Nous utilisons cette notion d’amertume aux végétaux et aux produits qui possèdent ce goût. C’est une transgression de règle d’applicabilité, ce qui donne à la métaphore son statut.

Ex (57) : *Tettizid tudert*

V N

(La vie devient sucrée) (sens littéral).

« La vie devient bonne » « sens figuré ».

Figure (57)	<i>t</i>	<i>Ttizid</i>	<i>tudert</i>
Syntaxe	Thm	PV	E.R
Morphologie	Ind.per	Rad	Nf/S/EA

¹ IMARAZENE M., 2007, Op.cit, p. 8.

² MAMMARI M., 1990, *Tajerrumt n tmaziryt (Tantala Taqbaylit)*, Ed: BOUCHENE, Alger, p. 31.

De la même manière que la précédente, le verbe porteur d'image métaphorique qui l'entretien avec le nom, occupe la fonction du prédicat verbal, et le nom est en position d'expansion référentielle. Ce verbe dit « d'état » porteur d'une saveur sucrée, normalement il sera destiné à désigner un aliment doté de cette saveur, en disant par exemple :

« *Zidet tgella* » (la nourriture est sucrée / la nourriture est bonne)

Ce que n'est pas le cas dans cette figure, nous avons attribués une qualité d'une substance concrète à une entité abstraite 'tudert' que nous ne pouvons, ni toucher, ni sentir. Il sera dans l'objectif de décrire une vie agréable, joyeuse, plein de bonne chose.

Nous remarquons que les verbes apparaissant dans ce type de figure sont polysémiques, tel que le verbe « ečč » dans l'exemple suivant :

Ex (58) : *Ad t-ččen waman*

V N

(L'eau le mangera) (sens littéral).

« Il va se noyer » « sens figuré ».

Figure (58)	<i>ad</i>	<i>T</i>	<i>čč</i>	<i>n</i>	<i>waman</i>
Syntaxe	P.A	E.D	PV	Thm	E.R
Morphologie	/	a.v	Rad	Ind.per	Nm/P/EA

Nous attendons du verbe 'ečč' (manger) en fonction du prédicat, qu'il soit actionné par un être qui se nourri, d'un aliment, d'un repas ou d'une proie. Un être qui consomme pour faire fonctionner ses organes vitaux à l'exemple de l'Homme et de l'animal, non pas par ce liquide employé dans cette figure qui est (l'eau) en position d'expansion référentielle. Mais l'action exprimée par ce verbe, et que nous déduisons à travers cette figure, est celle de se noyer, de se perdre et de se faire périr dans l'eau comme la disparition des aliments que nous consommons.

Ex (59): *Yestaefay ugama deg tmenzut*

V N

(La nature se repose à l'automne) (sens littéral).

« L'automne est caractérisé par la chute des feuilles » « sens figuré ».

Figure (51)	<i>Y</i>	<i>staɛfay</i>	<i>ugama</i>	<i>deg</i>	<i>tmenzut</i>
Syntaxe	Thm	PV	E.R	MF.Pré	E.Pré
Morphologie	Ind.per	Rad	Nm/S/EA	/	Nf/S/EA

Nous avons ici une métaphore déclenchée par le verbe ‘*staɛfu*’ (se reposer) en position du prédicat verbal, en relation métaphorique avec le nom ‘*agama*’ (la nature) en fonction d’expansion référentielle. Ce verbe est employé pour les Hommes et les animaux qui, se reposent après un effort fourni. Mais implicitement, il se trouve que la nature en automne est comparée à l’Homme ou à un animal qui se repose. Cette saison de transition de l’été à l’hiver, se caractérisée par la chute des feuilles, c’est une période de repos pour les végétaux sur le plan physiologique.

Ex (60): *Zzay umeslay deg yimi-s*

V N

(La parole devient lourde dans sa bouche) (sens littéral).

« Il n’arrive pas à parler » « sens figuré ».

Figure (60)	<i>Zzay</i>	<i>umeslay</i>	<i>deg</i>	<i>Yimi</i>	<i>s</i>
Syntaxe	PV	E.R	MF.Pré	E.Pré	D.N
Morphologie	Rad	Nm/S/EA	/	Nm/S/EA	a.n

Dans cette figure, le verbe ‘*Zzay*’ est un verbe d’état qui porte la signification de (lourdeur), il est au prétérit, i est conjugué à la troisième personne masculin / singulier. Il occupe la fonction du prédicat verbal. Dans ce type de verbe, l’indice de personne n’apparaît pas à cette personne citée au préalable. Il est utilisé pour désigner quelque chose pesant, difficile à soulever ou à transporter en raison de son poids, ce sont des caractéristiques que nous ne trouvons pas dans le nom employé qui est ‘*umeslay*’ en position d’expansion référentielle. Le nom ‘*umeslay*’ désigne un mot ou la faculté de communiquer une pensée par le langage, il se trouve qu’il est comparé à une substance de nature physique pesante. Mais la métaphore nous mène à comprendre un autre sens que celui véhiculé par le verbe et par le nom, c’est que tout simplement, la personne ne veut pas parler, elle n’est pas dans une bonne humeur ou elle a du mal à s’exprimer.

En générale ce type de métaphore est manifesté par un verbe en position de prédicat verbal, complété par un nom en fonction d’expansion référentielle, ce dernier vient toujours

après le verbe, et à l'état d'annexion. Nous pouvons citer quelques autres mentionnés dans notre corpus, en raison de différence de point de vue sémantique ou de leurs thèmes véhiculés par rapport aux celles qui sont étudiées au préalable.

1.2.2. *Les métaphores verbales (verbe / expansion directe)*

La métaphore peut être aussi introduite par un verbe en relation avec un nominal en position d'expansion directe ou complément d'objet direct.

Ce dernier est défini par NAIT ZERRAD de la manière suivante : « *Le COD est le complément qui se place normalement soit immédiatement après le verbe, soit après le CR qui reprend l'indice de personne. Il est toujours à l'état libre. Il peut être remplacé par un pronom affixe complément direct* »¹.

CHAKER ajoute que « *La fonction complément directe peut être assumée par un lexème nominal ou par un substitut grammatical, c'est-à-dire un pronom personnel affixe de la série particulière des régimes directs* »². A propos de l'état du complément directe, GALAND mentionne que « *L'état du nom offre parfois un autre critère. A l'inverse du complément explicatif, le complément direct garde l'e ta t libre* »³.

Cette expansion est postposée, elle est construite directement après le verbe, et elle est toujours à l'état libre, il peut être remplacé par un affixe du verbe. Comme nous pouvons le constater dans les exemples suivants :

Ex (87) : *Yerwa lmizirya*

V N

(Il s'est rassasié de la misère) (sens littéral).

« Il vit dans la misère » « sens figuré ».

Figure (87)	<i>Y</i>	<i>rwa</i>	<i>lmizirya</i>
Syntaxe	Thm	PV	E.R
Morphologie	Ind.per	Rad	Nm/S/EL

¹ NAIT-ZERRAD K., 2001, Op.cit, p. 61.

² CHAKER S., 1997, Op.cit, pp. 2880-2886.

³ GALAND L., 2002, Op.cit, p. 305.

Dans cette figure, le prédicat est le radical du verbe ‘*rwu*’ au prétérit, conjugué à la troisième personne masculin / singulier ; le nom ‘*lmizirya*’ prend la fonction d’expansion directe, il est à l’état libre et postposé.

Le verbe ‘*yerwa*’ habituellement, nécessite une expansion de nature alimentaire, concrète, que nous pouvons avaler. L’énoncé ne sort pas de l’ordinaire si nous disons «*yerwa ayefki*», ce qui n’est pas le cas pour ‘*lmizirya*’ (la misère). Une entité qui ne peut pas être mangée, elle est abstraite ; elle se résume à un état d’une personne qui a peu de ressources, qui vit dans une extrême pauvreté, marqué par le manque de moyens et d’insuffisance matérielle ou morale. Cette situation nous permet de sentir et de saisir une image métaphorique à travers le verbe et l’action exprimée. Implicitement, il se trouve que ce nominal ‘*lmizirya*’ (la misère), qui ne peut pas être consommé est comparé à un aliment.

Ex (88) : *Yečča times*

V N

(Il a mangé du feu) (sens littéral).

« Il s’est énervé / il est hors de lui / il est en colère / il s’enflame de colère » « sens figuré ».

Figure (88)	<i>Y</i>	<i>čča</i>	<i>times</i>
Syntaxe	Thm	PV	E.D
Morphologie	Ind.per	Rad	Nf/S/EL

Les verbes polysémiques manifestent des métaphores qui entretiennent avec des expansions directes. Dans cette figure qui se ressemble à la précédente, de point de vue morphosyntaxique, le verbe ‘*ečč*’ (manger) lui aussi nécessite une expansion qui sert ou qui peut servir d’aliment, en disant à titre d’exemple : «*yečča ayrum*» (il a mangé du pain). Cette dernière phrase ne sort pas de l’ordinaire, puisque le sens de l’énoncé en adéquation avec l’action exprimé par le verbe. Ce qui n’est pas le cas avec le nominal ‘*times*’ (le feu), il ne peut pas être avalé. Mais nous saisissons d’avantage qu’il s’agit d’une situation d’énervement, d’un état d’une personne en agitation.

Ex (89): *Yewwi yid-s asirem*

V N

(Il a pris avec lui l'espoir) (sens littéral).

« Il avait de l'espoir / Il est optimiste » « sens figuré ».

Figure (89)	<i>Y</i>	<i>wwi</i>	<i>Yid</i>	<i>s</i>	<i>asirem</i>
Syntaxe	Thm	PV	MF.Pré	E.Pré	E.D
Morphologie	Ind.per	Rad	/	a.pré	Nm/S/EL

Le noyau de cette figure qui constitue le prédicat est le radicale du verbe 'awi' (prendre) conjugué au prétérit, à la troisième personne masculin / singulier. Il entretient un rapport métaphorique avec le nominal 'asirem' en position d'expansion directe. Le verbe exprime une réalité différente de celle de nominal. Ce verbe nécessite un complément concret, exemples :

- *Yewwi yid-s tagella* (Il a pris avec lui de la nourriture).
- *Yewwi yid-s aman* (Il a pris avec lui de l'eau).

La nourriture et l'eau sont des noms concrets, par contre « asirem » (espoir) est un nom abstrait que nous ne pouvons pas toucher ni transporter. Le message implicite renfermé dans cette image métaphorique est l'optimisme, un sentiment de confiance, à tendance de voir que les belles choses de la vie.

Ex (90): *Ad as-agmen ssber*

V N

(Ils lui puiseront de la patience) (sens littéral).

« Ils apaiseront ses souffrances » « sens figuré ».

Figure (90)	<i>ad</i>	<i>as</i>	<i>agm</i>	<i>n</i>	<i>ssber</i>
Syntaxe	P.A	E.Ind	PV	Thm	E.D
Morphologie	/	a.v	Rad	Ind.per	Nm/S/EL

Le verbe 'agem' (puiser) implique un complément désignant un référent concret liquide, tel que l'eau. Dans cette figure, le sens du nom 'ssber' en fonction d'expansion directe, est inapproprié à l'action exprimée par le verbe. La patience désigne quelque chose d'abstrait, c'est une qualité de quelqu'un qui supporte les malheurs, qui peut attendre

longtemps. L'utilisation d'un nom abstrait à la place d'un autre nom concret, favorise l'apparition des métaphores, dont nous pouvons décoder un ou plusieurs messages implicites. Le message véhiculé dans cette image, consiste dans l'allègement des souffrances, d'aider quelqu'un dans des périodes difficiles et renforcer sa patience.

Ex (91): *Ad mħuy şşut-is deg wakal-iw*

V N

(J'effacerai son de mes terres) (sens littéral).

« Je l'expulserai de mes terres » « sens figuré ».

Figure (91)	<i>ad</i>	<i>mħu</i>	<i>y</i>	<i>şşut</i>	<i>is</i>	<i>deg</i>	<i>wakal</i>	<i>iw</i>
Syntaxe	P.A	PV	Thm	E.D	D.N	MF.Pré	E.Pré	D.N
Morphologie	/	Rad	Ind.per	Nm/S/EL	a.n	/	Nm/S/EL	a.n

Dans cette figure, le radical du verbe 'mħu' (effacer) occupe la fonction du prédicat, il est conjugué à l'aoriste avec la première personne du singulier. Le nominal 'şşut' (son) signifie ensemble d'ondes acoustiques, que nous pouvons entendre, il occupe la fonction d'expansion directe. Le sens de cette expansion est inadéquat au sens véhiculé et exprimé par le verbe, nous pouvons effacer une marque, à titre d'exemple. Mais l'image métaphorique exprime une autre idée, celle de bannir et de chasser hors des terres qu'il habitait.

Nous pouvons ainsi citer d'autres exemples qui s'inscrivent toujours dans le même type de métaphores que celles qui sont étudiées, mais qui véhiculent d'autres thématiques, voir le corpus.

1.2.3. Les métaphores verbales (verbe / expansion indirecte)

Cette forme de métaphore verbale met en relation le verbe en position de prédicat, et un nom en position d'expansion indirecte marqué par l'état d'annexion, ces éléments sont reliés à l'aide d'un Monème fonctionnel prépositionnel (*i*). Pour NAIT-ZERRAD, « *Le COI est obligatoirement lié au verbe par la préposition i (a). Il est donc à l'état d'annexion et il peut être remplacé par un pronom affixe complément indirect. Il se place immédiatement après le verbe ou après d'autres compléments* »¹.

¹ NAIT-ZERRAD K., 2001, Op.cit, p. 62.

CHAKER définit l'expansion indirecte comme suite, « *Le complément indirect est un syntagme nominal relié au prédicat par un morphème relationnel (préposition) quelconque. Le noyau nominal lui-même est généralement à l'état d'annexion. Le cas typique est celui du syntagme attributif à préposition i (à)* »¹.

Il ajoute que « *le syntagme nominal peut être remplacé par un substitut grammatical, un pronom personnel affixe de la série régime indirect* »².

Nous pouvons illustrer ce type de métaphore dans les figures suivantes :

Ex (103) : *Rz̄ag i tmuyli*

V N

(Il est amer à la vue) (sens littéral).

« Il est moche / il n'est pas agréable à regarder » « sens figuré ».

Figure (103)	<i>Rz̄ag</i>	<i>i</i>	<i>tmuyli</i>
Syntaxe	PV	MF.Pré	E.ind
Morphologie	Rad	/	Nf/S/EA

Le verbe ‘*r̄zag*’ est le prédicat verbal de cette figure, il entretient une relation métaphorique avec l'expansion indirecte ‘*tmuyli*’, cette dernière se présente à l'état d'annexion. De point de vue syntaxique, cette fonction est engendré par le monème fonctionnel prépositionnel « i ». Le verbe ‘*r̄zag*’ est un verbe d'état, il véhicule une sensation d'un goût désagréable, il va falloir être complété par un nominal doté d'un goût amère, à titre d'exemple d'un fruit qui n'est pas mur :

« *Rz̄ag ubelud* » (le gland est amer) ;

Mais ‘*tmuyli*’ (la vue) ou l'action de voir n'a rien à voir avec le goût et la saveur exprimé par le verbe, il se trouve que ce nominal est comparé indirectement à quelque chose d'amère. Cette métaphore englobe le goût et la vue pour exprimer quelque chose de laid, déplaisant, qui n'est pas bonne à voir.

¹ CHAKER S., 1997, Op.cit, pp. 2880-2886.

² Idem.

Ex (104): *Yekkes afrag i yiles-is*

V N

(Il a enlevé la clôture à sa langue) (sens littéral).

« Il parle sans hésitation / il est direct dans ses paroles / il a ôté toute barrière à ses propos » « sens figuré ».

Figure (104)	<i>Y</i>	<i>kkes</i>	<i>afrag</i>	<i>i</i>	<i>yiles</i>	<i>is</i>
Syntaxe	Thm	PV	E.D	MF.Pré	E.Pré	D.N
Morphologie	Ind.per	Rad	Nm/S/EL	/	Nm/S/EA	a.n

Le radical du verbe ‘*yekkes*’ est le noyau de cette phrase, il est en position du prédicat verbal, il est suivi d’une expansion directe ‘*afrag*’ e une expansion indirecte ‘*yiles*’, cette dernière est assurée par la préposition «*i*». L’énoncé «*yekkes afrag*» ne sort pas de l’ordinaire, elle ne constitue pas une métaphore si nous la complétons par une expansion dite compatible avec le sens exprimé, à titre d’exemple : *yekkes afrag n tebhirt* (il a enlevé la clôture du jardin). Mais à l’ajout de ‘*iles*’ en expansion indirecte, nous sentons une incompatibilité entre le sens véhiculé par le verbe et cette expansion. Il s’agit d’une métaphore dont nous saisissons un autre message, implicite, véhiculé par cette figure. Nous pouvons comprendre plusieurs à savoir que cette personne parle sans hésitation, il parle sans contrôler ses mots...etc.

Ex (105) : *Rriy-as tablaḍt i wul*

V N

(J’ai posé une pierre tombale sur mon cœur / J’ai enfermé mon cœur) (sens littéral).

« J’ai cessé d’aimer » « sens figuré ».

Figure (105)	<i>Rri</i>	<i>y</i>	<i>as</i>	<i>Tablaḍt</i>	<i>i</i>	<i>wul</i>
Syntaxe	PV	Thm	E.ind	E.D	MF.Pré	E.ind
Morphologie	Rad	Ind.per	a.v	Nf/S/EL	/	Nm/S/EA

Une pierre tombale est destinée à couvrir une tombe, mais dans cette figure, elle est destinée à couvrir un cœur, dont nous pouvons saisir que se dernier est mort. Le sens figuré de cette figure est implicite, nous pouvons comprendre d’avantage que la personne a cessé d’aimer, il est dépourvu de sentiment d’amour.

1.2.4. Les métaphores verbales (verbe / expansion prépositionnelle)

La métaphore peut être introduite par un verbe en relation avec une expansion prépositionnelle, cette expansion est indirecte, elle se réalise à l'aide d'un Monème fonctionnel prépositionnel autre que (*i et n*).

Ex (107): *Yesbek deg umkan-is*

V N

(Il est gelé dans sa place / il est resté figé / il est cloué à sa place) (sens littéral).

« Il n'a pas bougé » « sens figuré ».

Figure (107)	<i>Y</i>	<i>sbek</i>	<i>deg</i>	<i>umkan</i>	<i>is</i>
Syntaxe	Thm	PV	MF.Pré	E.Pré	D.N
Morphologie	Ind.per	Rad	/	Nm/S/EA	a.n

Le verbe '*yesbek*' constitue le prédicat de cette figure, il est destiné normalement à être employé pour exprimer l'état physique des substances liquides. A titre d'exemple :

- *yesbek zzit* (l'huile est gelée).

Mais dans cet énoncé, il exprime l'état statique d'une personne. Le rapport métaphorique du verbe et de l'expansion prépositionnelle '*umkan*' à l'état d'annexion, est assuré par le morphème prépositionnel « *deg* ». Cette figure exprime que cette personne n'a pas bougé.

Ex (108) : *Yefsi ssem yef temzi-m*

V N

(Le venin est fondu sur ta jeunesse) (sens littéral).

« c'est une jeunesse malheureuse » « sens figuré ».

Figure (108)	<i>Y</i>	<i>fsi</i>	<i>ssem</i>	<i>yef</i>	<i>Temzi</i>	<i>m</i>
Syntaxe	Thm	PV	E.D	MF.Pré	E.Pré	D.N
Morphologie	Ind.per	Rad	Nm/S/EL	/	Nf/S/EA	a.n

À l'exception des prépositions « *i* » et « *n* », toutes autres prépositions mettent les substantifs en position d'expansion prépositionnelle, dans le but de compléter le prédicat

verbal. Dans cette figure le prédicat ‘*fsi*’ est complété par deux expansions, la première est une expansion directe ‘*ssem*’, jusque là, l’énoncé « yefsi ssem » ne constitue pas une métaphore, puisque ‘*ssem*’ (le venin) est liquide, donc il est compatible avec le sens exprimé par le verbe. Mais à l’ajout de l’expansion prépositionnelle ‘*temzi*’, l’énoncé change de sens, étant donné que ce complément est un nom abstrait. Mais la relation entre ces éléments qui constitue cette phrase exprime une jeunesse malheureuse, dotée de sentiment de douleur et de malchance, c’est une vie qui fait souffrir. Ce sentiment est véhiculé par ce liquide toxique, symbole de la méchanceté et source du mal.

Ex (109) : *Mmuten si teḍsa*

V N

(Ils sont morts de rire) (sens littéral).

Figure (109)	<i>Mmut</i>	<i>n</i>	<i>si</i>	<i>Teḍsa</i>
Syntaxe	PV	Thm	MF.Pré	E.Pré
Morphologie	Rad	Ind.per	/	Nf/S/EA

Le sens exprimé dans cette métaphore est l’éclat de rire, celui de degré extrême de rire, c’est une manifestation de gaité. Contrairement au sens véhiculé par le verbe ‘*mmeṭ*’ (mourir), il exprime le sens de cesser de vivre ou de cesser d’exister. C’est l’absence de comptabilité entre ce verbe en position du prédicat et de l’expansion prépositionnelle ‘*teḍsa*’ qui a donné naissance à ce trope.

Ex (110) : *Yečča s wallen*

V N

(Il a mangé avec les yeux) (sens littéral).

« Il a observé / il a fixé son regard » « sens figuré ».

Figure (110)	<i>Y</i>	<i>ečča</i>	<i>s</i>	<i>wallen</i>
Syntaxe	Thm	PV	MF.Pré	E.Pré
Morphologie	Ind.per	Rad	/	Nf/P/EA

Dans cette figure, le verbe ‘*ečč*’, en position du prédicat verbal, n’exprime pas l’action de manger. C’est l’expansion prépositionnelle ‘*wallen*’ qui a déterminé le sens véhiculé par ce verbe. Nous sommes ici confrontés à la polysémie.

M. BRAUDEAU la définit comme : « *la propriété qu'ont certains signes de la langue d'offrir plusieurs sens* »¹. Elle est « *la capacité qu'ont certains mots de « prendre un sens nouveau qui coexiste avec l'ancien (Victorri & Fuchs, 1996 : 11) »* »².

Nous comprendrons par ces définitions qu'un mot polysème est porteur de sens nouveau, et ce dernier ne met pas fin à l'ancien. Ils existent tous les deux l'un à côté de l'autre. Ce même terme peut être employé au sens propre et au sens métaphorique, au sens abstrait ou au sens concret. Le sens de ce mot peut prendre plusieurs valeurs sémantiques en fonction de son utilisation et du champ sémantique dans lequel il est utilisé.

En sémantique, la polysémie signifie « *une multiplicité de sens* »³. Par exemple, le mot 'ixf' a plusieurs sens, il peut prendre le sens de (tête, sommet d'une montagne...).

Pour M. BREAL, le mot qui « *a l'air de se multiplier et de produire des exemplaires nouveaux, semblables de forme, mais différents de valeur. Nous appellerons ce phénomène de multiplication la polysémie* »⁴.

Le verbe 'ečč' est un polysème, il peut prendre plusieurs sens, à titre d'exemples :

- Yečča seksu (il a mangé du couscous)
- Yečča-t yimis (il parle beaucoup)
- Yečča ul-is (il n'a pas de sentiment / il ne recent rien)

Dans la figure (110), ce même verbe prend le sens de fixer le regard sur quelqu'un ou quelque chose. La même chose pour le verbe 'seqqi' dans l'exemple :

(111) *tseqqa-d s lemḥayen.*

1.2.5. Les métaphores verbales (indicateur de thème / verbe)

Nous avons repérés dans notre corpus des métaphores qui mettent en relation le verbe en position du prédicat et un nominal ou un groupe nominal antéposés au prédicat en position d'indicateur de thème. Ce nominal s'affiche toujours à l'état libre. André BASSET parle de

¹ BRAUDEAU M., « Polysémie », In : *Encyclopaedia Universalis 2014*.

² DOUALAN G., « Introduction à une approche instrumentée de la synonymie, L'exemple du dictionnaire électronique des synonymes du CRISCO », *Cahier du CRISCO*, N°32 Septembre 2011, CRISCO et Université de Caen, France (Normandie), p.19.

³ SADIQI F., 1997, Op.cit, p. 243.

⁴ BREAL M., 1897, *Essai de sémantique (science des significations)*, Ed : Hachette, Paris, pp. 154-155.

« *l'anticipation* »¹, c'est une mise en relief d'un nom ou un groupe nominal en le plaçant à la tête de l'énoncé.

L. GALAND fut le premier à proposer la fonction d'indicateur de thème, elle l'a considérée comme une fonction particulière des syntagmes nominaux, selon lui « *Un nominal autonome peut être jeté en tête de l'énoncé pour désigner, parmi tous les éléments de la situation, celui qui va faire l'objet du propos. Cet indicateur de thème est généralement (mais pas toujours, la langue parlée ne craignant pas les ruptures de construction) repris par un indice de personne ou par un pronom personnel affixe de verbe* »².

Les expansions directe, indirecte et référentielle, peuvent à leur tour occuper la fonction d'indicateur de thème, en les positionnant avant le prédicat, c'est une mise en valeur, comme nous pouvons le voir dans les exemples suivants :

Ex (116) : *Ĝeĝĝiga, teĝĝuĝĝug, trennu*

N V

(*Ĝeĝĝiga* fleurit de plus en plus) (sens littéral).

« *Ĝeĝĝiga* embellit de plus en plus » « sens figuré ».

Figure (116)	<i>Ĝeĝĝiga</i>	<i>t</i>	<i>ĝĝuĝĝug</i>	<i>t</i>	<i>rennu</i>
Syntaxe	Ithm	Thm	PV	Thm	PV
Morphologie	Nf/S/EL	Ind.per	Rad	Ind.per	Rad

Dans cette image métaphorique, le nom '*Ĝeĝĝiga*' occupe la fonction d'indicateur de thème, il est mis en relation avec le prédicat verbal '*teĝĝuĝĝug*'. Habituellement, ce verbe est employé pour des végétaux qui fleurissent, il exige une expansion qui désigne un végétal. La métaphore est apparue par l'incompatibilité de l'action exprimée par le verbe sur un être animé (un humain) qui ne peut pas fleurir. Implicitement, nous saisissons l'action de grandir et de se développer et de devenir belle. Cet indicateur de thème est repris par l'indice de personne du verbe '*teĝĝuĝĝug*'. Ce verbe est conjugué à l'aspect de l'aoriste intensif. Il « *est utilisé pour indiquer une action habituelle, répétitive, prolongée ou actuelle* »³.

¹ BASSET A., 1952, *La langue berbère*, OXFORD UNIVERSITY PRESS, p.33.

² GALAND L., 2002, *Etudes de linguistique berbère*, Ed : Peeters Leuven, Paris, pp. 360-361.

³ NAIT-ZERRAD K., 2001, Op.cit, p.82.

Ex (117) : *Lemħibba-nney, tettwaqqed*

N V

(Notre amour est cuit / notre amour a été marqué au feu) (sens littéral).

« Notre amour est devenu solide » « sens figuré ».

Figure (117)	<i>Lemħibba</i>	<i>nney</i>	<i>t</i>	<i>twaqqed</i>
Syntaxe	Ithm	D.N	Thm	PV
Morphologie	Nf/S/EL	a.n	Ind.per	Rad

Dans cette figure, ‘*lemħibba*’ (Amour), en position d’indicateur de thème, est un nom abstrait. Il est comparé implicitement à quelque chose de concret qui peut subir l’action de cuisson, exprimé par le verbe ‘*qqed*’ (cuire). Ordinairement, ce verbe est utilisé pour exprimer une action faite aux objets fabriqués par l’argile ou la terre, tels que les outils de cuisine utilisés par les Kabyle autrefois, et l’action de cuire à pour but de solidifier et de durcir ces derniers. Mais dans cette métaphore, il est associé à l’amour pour exprimer une relation amoureuse solide, un sentiment d’attachement intense.

Ex (120) : *Tameddurt-nsen, tettimsus*

N V

(Leur vie devenait fade) (sens littéral).

« Leur vie n’avait pas de sens / de valeur » « sens figuré ».

Figure (120)	<i>Tameddurt</i>	<i>nsem</i>	<i>t</i>	<i>timsus</i>
Syntaxe	Ithm	D.N	Thm	PV
Morphologie	Nf/S/EL	a.n	Ind.per	Rad

Dans cette figure, ‘*tameddurt*’ (la vie) est un nom abstrait, il prend la fonction d’indicateur de thème, il est comparé implicitement à la nourriture. Cette qualité de fade est véhiculée par le verbe ‘*timsus*’, en fonction du prédicat, c’est un goût qui n’a pas assez de saveur. Mais cette expression métaphorique, exprime davantage un autre message, celui d’une vie dépourvue de moments de joie, de sentiments agréables et de bonheur.

Ex (121) : *Lħif, yeččur sđel*

N V

(La misère a rempli le seau) (sens littéral).

« la misère est en abondance / une misère abondante » « sens figuré ».

Figure (121)	<i>Lħif</i>	<i>y</i>	<i>ččur</i>	<i>sđel</i>
Syntaxe	Ithm	Thm	PV	E.D
Morphologie	Nm/S/EL	Ind.per	Rad	Nm/S/EL

L'indicateur de thème '*lħif*' (la misère) est implicitement comparé à un liquide ou à une matière, ce dernier n'est pas cité dans l'énoncé, mais nous pouvons le déduire à partir de l'expression '*yeččur sđel*'. Nous ne pouvons remplir un récipient que par un liquide ou par une matière concrète, ce qui n'est pas le cas pour le nom abstrait '*lħif*'. Ce procédé métaphorique a pour objet d'exprimer l'abondance de la misère et d'intensifier la peine et la difficulté.

1.2.6. Les métaphores verbales en position d'expansion prédicatoïde

Le verbe porteur de métaphore peut prendre la fonction d'expansion prédicatoïde dans les phrases dites complexes. Le noyau prédicatif de la proposition principale est en relation avec la proposition subordonnée à noyau prédicatoïde dans laquelle se manifeste la métaphore, cette catégorie de métaphore est peut représentée dans notre corpus.

Ce type de phrase est complexe, selon NAIT ZERRAD, elle « est composée de deux ou plusieurs propositions ou phrases. Il existe deux types de relation entre phrases : la coordination et la subordination. Dans les deux cas, la liaison peut se faire soit par une conjonction soit simplement par le sens (juxtaposition) »¹.

Ce type d'expansion se produit en relation avec les deux types de prédicats, verbal et non verbal, IMARAZENE affirme que « cette expansion apparaît en relation avec des syntagmes nominaux ayant comme actualisateurs le présentatif (*d*) ou l'une des prépositions (*yur, yer, fell, deg, seg, am, yef*), ou alors avec des syntagmes verbaux dans des relatives ou des complétives »².

¹ NAIT-ZERRAD K., 2001, Op.cit, p.135.

² IMARAZENE M., 2014, Op.cit, p. 164.

La relation entre les deux propositions qui constitue ce type de phrase peut être assurée par un monème fonctionnel propositionnel tel que le pronom relatif, comme le témoigne l'exemple suivant :

Ex (133) : *D tanafa i as-d-yugmen temzi*

N Pcp

(Le rêve lui a puisé l'enfance) (sens littéral).

« Il rêvait de son enfance » « sens figuré ».

Figure (133)	<i>D</i>	<i>tanafa</i>	<i>i</i>	<i>as</i>	<i>d</i>	<i>yugmen</i>	<i>Temzi</i>
Syntaxe	Act	PNV	MF.Pro	E.ind	MOS	E.Préd	E.D
Morphologie	P.P	Nf/S/EL	/	a.v	/	Pcp	Nf/S/EL

Cette figure est une phrase complexe, elle se constitue de deux propositions. Le noyau de la principale est le nom '*tanafa*' en position du prédicat non verbal. Ce prédicat est en relation métaphorique avec la proposition relative dans laquelle se figure le participe '*yugmen*', en position de prédicatoïde, et l'expansion directe '*temzi*'. Ces deux propositions sont reliés par le morphème propositionnel « i ». Les deux noms '*tanafa*' et '*temzi*' sont des noms abstraits, ils sont concrétisés dans cette métaphore par le participe '*yugmen*' qui est une forme verbale. Il est destiné, habituellement, pour exprimer l'action de procurer de l'eau, mais dans cette image, il est utilisé pour l'enfance dont nous comprendrons qu'il rêvait de son enfance.

Le pronom démonstratif peut prendre la fonction du prédicat dans la proposition principale, et la métaphore est manifestée dans la proposition subordonnée relative par un verbe en fonction de prédicatoïde, et un nom en fonction d'expansion référentielle, comme dans l'exemple suivant :

Ex (135) : *D win i tdel tsusmi*

V N

(C'est celui qui est couvert par le silence) (sens littéral).

« C'est celui qui ne parle jamais » « sens figuré ».

Figure (135)	<i>D</i>	<i>win</i>	<i>i</i>	<i>t</i>	<i>del</i>	<i>tsusmi</i>
Syntaxe	Act	PNV	MF.Pro	Thm	E.Préd	E.R
Morphologie	P.P	Pr.dém	/	Ind.per	Rad	Nf/S/EA

Dans cette figure, l'image métaphorique est apparue dans la proposition relative, le nom abstrait '*tsusmi*' (silence) dans sa signification primaire, ne peut pas couvrir quelqu'un, elle ne peut pas être considérée comme une couverture, tel qu'il est exprimé par le prédicatoire '*tdel*'. Mais la signification de cet énoncé est autre, il veut simplement dire que cette personne ne parle jamais, il est réservé à lui-même, c'est quelqu'un qui se tait et qui ne fait pas de bruit.

Les deux propositions (principale et subordonnée) peuvent être liées par une conjonction de subordination qui a un sens. Dans ces types de propositions, dites circonstancielles, certaines conjonctions ne sont pas spécifiques à la subordination, mais elles sont employées comme coordonnants. Certaines sont « *concessives* »¹, elles expriment une opposition, c'est le cas de la conjonction « *yas* » dans l'exemple suivant :

Ex (136) : *Yas lekwayeḍ ad ssusmen, ur ttettuy tin i yi-d-yurwen.*

N V

(Même si les papiers tairont, je n'oublierai pas celle qui m'a enfanté) (sens littéral).

« Même j'arrête d'écrire, je n'oublierai pas celle qui m'a enfanté » « sens figuré ».

Figure (136)	<i>Yas</i>	<i>Lekwayeḍ</i>	<i>ad</i>	<i>ssusm</i>	<i>n</i>	<i>ur</i>	<i>ttettu</i>	<i>y</i>
Syntaxe	C.S	Ithm	P.A	E.Préd	Thm	P.Nég	PV	Thm
Morphologie	/	Nm/P/EL	/	Rad	Ind.per	/	Rad	Ind.per

<i>tin</i>	<i>i</i>	<i>yi</i>	<i>d</i>	<i>yurwen</i>
E.D	MF.Pro	E.Ind	MOS	E.Préd
Pr.dém	/	a.v	/	Pcp

Cette figure contient trois propositions, la principale c'est celle dans laquelle s'affiche le prédicat '*ttettu*', la deuxième est assurée par un pronom relatif ayant l'expansion prédicatoire '*yurwen*', mais celle qui nous intéresse plus dans cette figure est la troisième '*yas lekwayeḍ ad ssusmen*'. Cette dernière est reliée à la principale par la conjonction de subordination '*yas*' ayant un sens de concession, c'est une proposition subordonnée

¹ NAIT-ZERRAD K., 2001, Op.cit, p.145.

circonstancielle de concession, c'est la conjonction qui a déterminé le type et le sens de la proposition. La métaphore apparue dans cette proposition est assurée par le nom '*lekwayeḍ*' en position d'indicateur de thème et le verbe '*ssusmen*' en position d'expansion prédicatoire. C'est une personnification dans laquelle on attribue une caractéristique d'un être animé (une personne) à un objet inanimé (*lekwayeḍ*). Le message figuré qui véhicule cette métaphore est celui de s'abstenir à l'écriture ou d'arrêter d'écrire.

1.2.7. Les métaphores verbales à double incidence

Ce type de métaphore est répertorié dans notre corpus, le verbe en position de prédicat est en relation métaphorique avec deux expansions dans le même énoncé. La métaphore verbale à double incidence peut regrouper un nom en position d'indicateur de thème et un autre en position d'expansion directe, tel qu'ils sont représentés dans l'exemple suivant :

Ex (141): *Lbaṭel, yurew-d tugdi.*

N V N

(L'injustice a enfanté 'a donné naissance à' la peur) (sens littéral).

« L'injustice a causé la peur » « sens figuré ».

Figure (141)	<i>Lbaṭel</i>	<i>y</i>	<i>urew</i>	<i>d</i>	<i>tugdi</i>
Syntaxe	Ithm	Thm	PV	MOS	E.D
Morphologie	Nm/S/EL	Ind.per	Rad		Nf/S/EL

Le verbe '*yurew*', qui est le prédicat de cette phrase, est en relation métaphorique avec deux éléments, le premier est le nom '*lbaṭel*' en position d'indicateur de thème, et la deuxième est le nom '*tugdi*' en position d'expansion directe. Ces deux expansions se présentent à l'état libre, ce sont des noms abstraits, ils ne peuvent pas naître ou donner naissance, donc ils sont loin d'être adéquats avec le sens véhiculé par le verbe. Mais nous comprendrons davantage qu'il s'agit d'un comportement ou d'un acte injuste qui a engendré un sentiment pénible, celui de la peur.

Ex (143): *Aḍu, izerree aḥḡḡaḡu n tmes.*

N V N

(Le vent sème le feu) (sens littéral).

« Le vent propage le feu » « sens figuré ».

Figure (143)	<i>Aḍu</i>	<i>i</i>	<i>zerreε</i>	<i>aḥeḡḡaḡu</i>	<i>n</i>	<i>tmes</i>
Syntaxe	Ithm	Thm	pV	E.D	MF.Pré	D.N
Morphologie	Nm/S/EL	Ind.per	Rad	Nm/S/EL	/	Nf/S/EA

Le verbe ‘*zreε*’ (semer) en position du prédicat verbal est en relation métaphorique avec deux expansions, l’indicateur de thème ‘*Aḍu*’ et l’expansion directe ‘*aḥeḡḡaḡu*’. Ce verbe est réservé, normalement, à l’agriculture, c’est de mettre une semence en terre afin qu’elle germe. La semence est devenue du feu dans cette figure, et le vent sera l’agriculteur. Mais le message à saisir est celui de la propagation du feu par le vent.

Ex (144): *Anecreḥ, ileqqem yef yiles-is.*

N V N

(Le sourire est griffé sur sa langue) (sens littéral).

« Il distrait les gens » « sens figuré ».

Figure (144)	<i>Anecreḥ</i>	<i>i</i>	<i>leqqem</i>	<i>yef</i>	<i>yiles</i>	<i>is</i>
Syntaxe	Ithm	Thm	pV	MF.Pré	E.Pré	D.N
Morphologie	Nm/S/EL	Ind.per	Rad	/	Nm/S/EA	a.n

Le verbe ‘*leqqem*’ désigne l’insertion d’une pousse d’une plante sur une autre, il est en relation métaphorique avec deux noms qui ne sont pas des végétaux ‘*Anecreḥ*’ et ‘*iles*’. Nous saisissons un autre message que celui véhiculé par chaque mot. C’est d’exprimer la joie et de s’amuser.

1.3. Les métaphores adjectivales

La métaphore peut être manifesté à travers l’adjectif, par la violation des règles d’applicabilités de ce dernier. L’adjectif est défini par la grammaire « *comme le mot qui est joint au nom pour exprimer la qualité de l’objet ou de l’être* »¹. De même pour NAIT-ZERRAD, il précise que « *L’adjectif exprime une propriété, une qualité ou une caractéristique du nom (être anime ou chose) auquel il se rapporte. Il se forme sur les deux types de verbes, mais principalement sur les verbes d’état* »².

¹ DUBOIS J. et al, 1994, Op.cit, p. 16.

² NAIT-ZERRAD K., 2001, Op.cit, p.103.

S. CHAKER classe l'adjectif comme sous catégorie nominal, il écrit que « *L'adjectif est bien une sous-catégorie syntaxique, identifiée fondamentalement par sa fonction spécifique de déterminant de substantif* »¹. Il ajoute que « *L'adjectif partage tous les traits combinatoires et fonctionnels du substantif* »².

L'adjectif peut être épithète, il détermine un nom en fonction du prédicat, il suit directement le nom, tel qu'il est présenté dans l'exemple suivant:

Ex (148) : *D lbaṭel azeggay*

N adj

(C'est une injustice rouge). (sens littéral).

« C'est injuste / illégal » « sens figuré ».

Figure (148)	<i>D</i>	<i>lbaṭel</i>	<i>azeggay</i>
Syntaxe	Act	PNV	D.N
Morphologie	P.P	Nm/S/EL	Adj/m/s

Le nom '*lbaṭel*' (injustice) est le prédicat non verbale de cet énoncé, il est actualisé par la particule d'actualisation '*d*'. L'adjectif '*azeggay*' (rouge), couleur du sang et de violence, lui sert d'un complément ou d'un déterminant nominale. Cette couleur est attribuée aux objets concrets en donnant un exemple: "*une pomme rouge*". Contrairement à cette phrase dans laquelle il détermine un objet abstrait, nous sommes ici avec une métaphore qui concrétise l'abstrait, dont l'objectif est d'intensifier le degré de l'injustice.

L'adjectif peut être attribut, il détermine un nom en fonction d'expansion directe, attribué par la particule d'attribution '*d*', comme dans l'exemple suivant:

Ex (149): *Yerra-as tudert d taberkant*

V N Adj

(Il lui a rendu la vie noire) (sens littéral).

« Il lui a rendu la vie insupportable / invivable / pénible » « sens figuré ».

¹ CHAKER S., 1991, *Manuel de Linguistique Berbère I*, Ed : BOUCHENE, ALGER, p.130.

² CHAKER S., 1985, « Adjectif (qualificatif) », In : *Encyclopédie berbère, II*, EDISUD, France, PP.129-136.

Figure (149)	<i>Y</i>	<i>rra</i>	<i>as</i>	<i>tudert</i>	<i>d</i>	<i>taberkant</i>
Syntaxe	Thm	PV	E.Ind	E.D	Act	D.N
Morphologie	Ind.per	Rad	a.v	Nf/S/EL	P.A	Adj/f/s

Dans cette figure, l'adjectif '*taberkant*' détermine un nom en position d'expansion directe, il n'a pas suivi directement le nom, l'attribution est assurée par la particule '*d*'. Cette adjectif qui exprime une couleur de tristesse est employé pour exprimer une qualité de vie misérable, puisque '*tudert*' (la vie) est un nom abstrait, elle n'a pas de couleur.

L'adjectif peut être attribut, il détermine un nom en fonction d'expansion référentielle comme le témoigne cet exemple:

Ex (153): *Yuyal Dda Arezqi d azebluc*

V N Adj

(Da Rezki est devenu un glaçon) (sens littéral).

«Da Rezki est devenu froid / a froid / est mort» «sens figuré».

Figure (153)	<i>Y</i>	<i>yuyal</i>	<i>Dda Qasi</i>	<i>d</i>	<i>azebluc</i>
Syntaxe	Thm	PV	E.R	Act	D.N
Morphologie	Ind.per	Rad	Nf/m/EA	P.A	Adj/f/s

Dans cet énoncé, l'adjectif '*azebluc*' détermine un nom en position d'expansion référentielle '*Dda Arezqi*'. Cet adjectif se caractérise par une basse température ou à une température qui paraît plus basse que celle du corps humain. Nous pouvons faire plusieurs interprétations à cette figure, en fonction du contexte. Mais celle que nous avons dans ce cas est le message de la mort.

L'adjectif peut occuper la fonction du prédicat, en relation métaphorique avec un nom en fonction d'indicateur de thème, tel que l'exemple suivant:

Ex (155): *Aman-is, d imzerfen*

N Adj

(L'eau est argentée) (sens littéral).

«L'eau est propre» «sens figuré».

Figure (155)	<i>Aman</i>	<i>is</i>	<i>d</i>	<i>imzerfen</i>
Syntaxe	Ithm	D.N	Act	PNV
Morphologie	Nm/P/EL	a.n	P.P	Adj/m/p

Comme le nom, l'adjectif peut prendre la fonction du prédicat non verbale, il est actualisé par la particule de prédication 'd', dans cette figure il suit l'indicateur de thème 'aman'. Cette couleur reflète celle d'un métal précieux (l'argent) qui est blanc et brillant. La métaphore véhiculée par cet adjectif exprime que l'eau est propre.

L'adjectif, que ce soit épithète ou attribut, il se présente toujours à l'état libre, il peut prendre la fonction du prédicat non verbal et celle de déterminant nominal.

1.4. Les métaphores participiales

La métaphore peut être véhiculée par le participe, qui est en relation avec les éléments qui constitue la phrase. CHAKER définit le participe comme « *un verbe pour lequel les oppositions de personnes sont neutralisées et employé comme simple déterminant lexical d'un nominal précédent ; il s'agit donc de constructions de type relatif dans lesquelles le verbe a perdu sa fonction prédicative* »¹. C'est une forme verbale dans laquelle l'indice de personne ne se figure pas, sa morphologie ne change pas d'un pronom à l'autre lorsque nous le conjugons, mais elle peut changer d'un aspect à l'autre.

De même pour NAIT ZERRAD, il écrit à propos du participe, « *C'est la forme du verbe dans une phrase relative ou l'antécédent est le sujet du verbe. Le participe est invariable en genre et en nombre, il existe au prétérit, à l'aoriste et à l'aoriste intensif* »².

Ce type de métaphore, dite participiale, peut être manifesté par un participe en position de déterminant nominal, en relation avec un nom en fonction de déterminant nominal, comme dans l'exemple suivant :

Ex (157): *Skeflen-d kra n tedyanin berriken*

N Pcp

(Ils ont déterré quelques histoires noires) (sens littéral).

« Ils ont soulevé des histoires macabres ». « sens figuré ».

¹ CHAKER S., 1997, Op.cit, pp. 2880-2886.

² NAIT-ZERRAD K., 2001, Op.cit, p.86.

Figure (157)	<i>Skefl</i>	<i>n</i>	<i>d</i>	<i>kra</i>	<i>n</i>	<i>tedyanin</i>	<i>berriken</i>
Syntaxe	PV	Thm	MOS	E.D	MF.Pré	D.N	D.N
Morphologie	Rad	Ind.per	/	Adv	/	Nf/P/EA	Pcp

Le radical du verbe '*sekfel*' conjugué au prétérit est le prédicat de cette figure, le participe '*berriken*' détermine le déterminant nominale '*tedyanin*', ce dernier prend la marque d'état d'annexion. C'est un cas un peu confus, du fait que dans la plupart des cas, le participe prend la fonction de prédicatoïde. La métaphore véhiculée par ce participe est celle d'histoires désagréable ou macabres, exprimé par cette couleur de noirceur.

Ce type de métaphore peut être véhiculé par un participe dans une phrase dite complexe, il est en relation métaphorique avec le prédicat de la proposition principale à noyau non verbal, et le participe figurant dans la proposition subordonnée relative, prend la fonction de prédicatoïde, comme dans l'exemple suivant :

Ex (158): *D temzi-w i yecden*

N Pcp

(C'est ma jeunesse qui a glissé) (sens littéral).

« Ma jeunesse a connu la dérive ». « sens figuré ».

Figure (158)	<i>D</i>	<i>Temzi</i>	<i>w</i>	<i>i</i>	<i>Yecden</i>
Syntaxe	Act	PNV	D.N	MF.Pro	E.Préd
Morphologie	P.P	Nf/S/EL	a.n	/	Pcp

Cette phrase contient deux propositions, la proposition principale '*d temzi*' et la proposition subordonnée relative '*yecden*'. Le prédicat se figure dans la principale qui est le nom '*temzi*', le participe prend la fonction de prédicatoïde. La relation entre ces deux propositions est assurée par le pronom relatif '*i*'. L'auteur de cette figure a attribué l'action de glisser à un nom abstrait, c'est cette incompatibilité qui fait naître cette métaphore, pour faire passer le message de la dérive et de se laisser aller.

Le prédicat non verbal dans ce type de phrase peut être assuré par un pronom démonstratif, comme dans la figure suivante :

Ex (158): *D win i irebbun lebher*

Pr.dém Pcp

(Celui qui couvre la mer) (sens littéral).

« Celui qui essaye de cacher la vérité ». « sens figuré ».

Figure (158)	<i>D</i>	<i>win</i>	<i>i</i>	<i>irebbun</i>	<i>lebher</i>
Syntaxe	Act	PNV	MF.Pro	E.Préd	E.D
Morphologie	P.P	Pr.dém	/	Pcp	Nm/S/EL

Le prédicat de cette figure est assuré par le pronom démonstratif ‘win’, actualisé par la particule de prédication ‘d’. La métaphore se figure dans la proposition subordonnée relative assurée par le participe ‘irebbun’ en position de prédicatoire et le nom ‘lebher’ en fonction d’expansion directe. Couvrir la mer se relève de l’impossible, mais le message qu’il faut saisir est celui qui essaye de cacher la vérité, ou quelque chose apparente.

Toujours dans le même type de phrase, le prédicat peut être assuré par un verbe, et la métaphore peut être déclenchée par un participe en position de prédicatoire en relation avec un nom en position d’expansion prépositionnelle figurant dans la proposition principale, et un autre nom figurant dans la proposition subordonnée relative, nous pouvons illustrer ce type dans la figure suivante :

Ex (162): *Kkaten-d deg temsal i icekklen timetti*

N Pcp N

(Ils critiquent les affaires qui entravent la société) (sens littéral).

« Ils critiquent les affaires qui freinent la société ». « sens figuré ».

Figure (162)	<i>kkat</i>	<i>n</i>	<i>deg</i>	<i>temsal</i>	<i>i</i>	<i>icekklen</i>	<i>timetti</i>
Syntaxe	PV	Thm	MF.Pré	E.Pré	MF.Pro	E.Préd	E.D
Morphologie	Rad	Ind.per	/	Nf/P/EA	/	Pcp	Nf/S/EA

Le participe ‘icekklen’, qui prend la fonction de prédicatoire, est en relation métaphorique avec deux noms, ‘temsal’ en fonction d’expansion prépositionnelle, il se présente à l’état d’annexion, et ‘timetti’ en position d’expansion directe. Le prédicat de cette phrase est assuré par le radical du verbe ‘wwet’ à l’aoriste intensif ‘kkat’. Le participe ‘icekklen’ vient du verbe ‘ckel’ (entraver), ce verbe exprime une action, il est destiné à être utilisé pour des noms concrets, ce qui est le contraire dans cette figure, il est employé à des

noms abstrait. C'est un procédé qui a donné naissance à cette métaphore, en rendant le message plus frappant.

1.5. Les métaphores filées

Ce type de métaphore est un enchaînement de plusieurs métaphores, fondées sur la première qui se considère comme la principale. Elles sont filées ou continuées, parce qu'elles s'étendent et se suivent sur plusieurs énoncés, ils font partie dans un même texte, paragraphe ou strophe. Ce type de métaphore est attesté et bien représenté dans des textes poétiques. Elle peut être filée sur un ensemble de métaphores verbales et nominales véhiculant un thème et un champ sémantique initié par la première métaphore. Les autres vont s'ajouter et se griffer pour constituer cet enchaînement les unes aux autres, qui seront reliées de point de vue syntaxique et sémantique, à titre d'exemple :

Ex (164): *Ul-iw meskin ihuğar*

Icerreg lebher

Kul ağan yezdel fell-as

Yuyal sellaw deg uhebber

Ağas ay işber

İef tin ezizen fell-as

Yecfa asmi akken i as d-ittaxxer

Tebya ad t-id-tedfer

Tezra lyerba d mm-txidas...

Dans cet exemple, une série de métaphore s'enchaîne à partir de la première « *Ul-iw meskin ihuğar* », c'est une métaphore verbale qui met en relation le verbe 'ihuğar' en position du prédicat, et le comparé 'ul-iw' qui prend la fonction d'indicateur de thème.

Dans cette première métaphore, le cœur est assimilé à un être humain, à une personne, ce qui donne l'effet de personnification. Cette image permet de se progresser sémantiquement à travers d'autres métaphores verbales qui succèdent à la première en se référant toujours au cœur. La deuxième métaphore 'Icerreg lebher', c'est une métaphore verbale qui met en relation métaphorique le verbe 'Icerreg' qui occupe la fonction du prédicat, et 'lebher' en position d'expansion directe, le noyau de cette métaphore est en relation avec le comparé de la première 'ul-iw', repris par l'indice de personne du verbe, nous sommes donc face à une

métaphore verbale à double incidence.

Un cœur ne peut pas déchirer une mer, nous sous entendant d'autres messages implicites, celui de voyager et traverser la mer. Ce cœur est comparé à une personne malheureuse et malade. Nous sommes toujours dans la personnification. De même pour les métaphores suivantes « *Kul aṭṭan yezdel fell-as* », « *Yuyal sellaw deg uḥebber* », « *Aṭas ay iṣber* », dont lesquelles nous remarquons que le comparé de la première métaphore est repris par l'indice de personne ou par des affixes du verbe (*Icerreg, Yuyal, iṣber, fell-as*).

Nous pouvons y avoir plusieurs types de métaphores enchainés dans une métaphore filée, à savoir les métaphores verbales et les métaphores nominales, mais le thème véhiculé est représenté dans le champ lexical, et pour celui de l'exemple donné au préalable, il se réside dans la souffrance loin des siens, quelqu'un en situation désagréable, une personne malade.

Conclusion

Dans ce troisième chapitre, nous avons procédé à l'analyse morphosyntaxique et sémantique des métaphores que nous avons répertoriées dans notre corpus. Nous avons opté pour dégager les différentes constructions pour une approche syntaxique, ainsi nous avons noté plusieurs types, à savoir les métaphores nominales, verbales, adjectivales et participiales. L'image métaphorique peut se manifester à travers les différentes catégories syntaxiques citées au préalable. Nous allons présenter de façon concise les résultats de ce travail dans la conclusion générale.

Conclusion générale

Conclusion générale

En guise de cette conclusion, il est important de rappeler le positionnement de notre mémoire. Il s'inscrit dans une intersection regroupant trois disciplines, à savoir la linguistique, la littérature et la didactique. Nous pouvons résumer le thème de notre travail comme suit : C'est une analyse linguistique d'un corpus littéraire à des fins didactique.

Notre problématique concernait les formes et les fonctions syntaxiques des tropes, dont les questions de recherche sont axées sur les types de tropes dont nous avons choisi les métaphores, les structures morphosyntaxiques, ainsi les différents sens véhiculés par ces dernières.

Notre corpus a été formé par les différentes métaphores apparues dans les manuels scolaires amazighes du secondaire. Notre choix est d'ordre didactique, nous avons voulu travailler sur ces manuels dans le but de faire lumière sur ces derniers, et d'éclaircir le volet rhétorique, à savoir la métaphore, et son importance dans l'enseignement de la langue amazighe. Nous avons, au début, analysé les figures de point de vue morphosyntaxique, nous nous sommes, ensuite, intéressé à la sémantique dont les différents significations apportés par les images métaphoriques concernées.

L'analyse des métaphores nous a permis, d'une part, de dégager les formes et les fonctions syntaxiques des éléments constituant ces dernières, et d'autre part, de point de vue sémantique, elle nous a permis de dégager les différents sens véhiculés par les éléments qui constituent les métaphores, qui se concrétise dans le sens premier, et les autres messages implicites formés par la combinaison de ces éléments, ce qui confirme les hypothèses de notre travail.

Plusieurs types de métaphores sont attestées dans notre corpus, nous avons procédé à la classification selon les catégories et les fonctions syntaxiques, ainsi nous avons répertoriés : des métaphores nominales ; des métaphores verbales ; des métaphores adjectivales et des métaphores participiales. Ajoutant un autre type distinctif qui est la métaphore filée.

- **Les métaphores nominales**

Ce sont des métaphores exprimées par des substantifs dans une phrase d'un noyau prédicatif non verbal. Nous avons d'une part des métaphores in praesentia, ou le comparé

(Cé) et le comparant (Ca) sont exprimés. Nous avons aussi d'autre part des métaphores dont seul le ca est exprimé, ce sont des métaphores in absentia.

- **Les métaphores in praesentia**

Dans ce type de métaphore, le comparé et le comparant sont exprimé par des substantifs, la différence se réside dans la relation syntaxique entre ces deux éléments. Elles peuvent être attributives ou prédicatives, appositives, prépositionnelles.

- **Les métaphores attributives ou prédicatives**

Dans ce type de métaphore, le comparé peut prendre la fonction d'indicateur de thème, et le comparant est un prédicat non verbal. Le comparé qui représente le thème peut avoir la fonction du prédicat non verbal, et le comparant prend la fonction d'une expansion prédicatoire non verbale dans une phrase dite complexe. La relation entre les deux proposition est assurée par un pronom relatif. Le comparé se positionne en fonction d'indicateur du thème dans des syntagmes prédicatifs verbaux, et le comparant en expansion prédicatoire non verbale.

- **Métaphores à construction appositives**

Dans ce type de métaphore, le comparé et le comparant sont simplement juxtaposés, aucune marque syntaxique ne relie les deux noms ou deux groupe nominaux, il y'a qu'une pose traduite par une virgule. Ils seront tout les deux, selon les figures répertoriés dans notre corpus, en position d'indicateur du thème. Mais ils peuvent aussi assurer d'autres fonctions. Ce type de construction est introduit parfois par interjection qui sert à invoquer quelque chose ou quelqu'un ou pour l'interpeler, en utilisant la particule d'interpellation « a / ay » (ô). Le Cé prend la fonction du prédicat non verbale, et le Ca en position de déterminant nominal.

- **Les métaphores prépositionnelles**

Dans ce type de construction, le Cé et le Ca sont reliés à l'aide d'une préposition « n ». Le comparant peut prendre les fonctions suivantes : expansion directe, expansion référentielle. Et le comparé en position de déterminant nominal. La métaphore prépositionnelle peut être précédée par une préposition, autre que « n et i », ce qui met le comparant ou le comparé en position d'expansion prépositionnelle.

Le comparé peut prendre la fonction du prédicat non verbal. Il peut aussi se situer, dans une phrase complexe à noyaux verbal, en position d'expansion prédicatoire non verbale. Ce genre de figure est introduite par un verbe figurant dans une proposition principale et la métaphore est véhiculée par la proposition subordonnée.

- **Les métaphores nominales in absentia**

La métaphore nominale in absentia peut se manifester en plusieurs formes syntaxiques, à savoir, la construction prédicative nominale, en expansion référentielle, en expansion directe et comme un indicateur du thème. Pour ce qu'est de la morphologie, notamment l'état du nom, le comparant, dans ce type de métaphore, apparaît toujours à l'état libre sauf la fonction d'expansion référentielle dont laquelle il apparaît à l'état d'annexion.

- **Les métaphores verbales**

Un autre type de métaphore apparaît dans des phrases dont l'élément essentiel est le verbe, elle met en présence le verbe et le nom dans lequel se manifeste un rapport grammatical. Cette métaphore est déclenché par la violation de règle d'applicabilité et l'incompatibilité entre le verbe et l'expansion avec laquelle il entretient la relation métaphorique.

Le verbe porteur d'image métaphorique est un prédicat, il est en relation avec un nominal dans les positions syntaxiques suivantes : Expansion référentielle, expansion directe, expansion indirecte et l'expansion prépositionnelle. Cette dernière se réalise à l'aide d'un monème fonctionnel prépositionnel autre que (i et n).

Le verbe en position du prédicat, peut être en relation métaphorique avec un nominal ou un groupe nominal antéposé au prédicat en position d'indicateur de thème. Ainsi, les expansions directe, indirecte et référentielle, peuvent à leur tour occuper la fonction d'indicateur de thème, en les positionnant avant le prédicat.

Le verbe porteur de métaphore peut prendre la fonction d'expansion prédicatoire dans les phrases dites complexes. Le noyau prédicatif de la proposition principale est en relation avec la proposition subordonnée à noyau prédicatoire dans laquelle se manifeste la métaphore.

- **Metaphores verbales à double incidences**

Le verbe en position de prédicat est en relation métaphorique avec deux expansions dans le même énoncé. Nous avons rencontré dans notre corpus des métaphores en même temps appositive et prédicative. Ce qui nous amène à noter que les expressions métaphoriques peuvent associer différentes structures, et les types de métaphores ne sont pas saturables.

- **Les métaphores adjectivales**

Ce type de métaphore est manifesté à travers l'adjectif. Il peut être épithète ou attribut. Il peut occuper les fonctions suivantes: Prédicat non verbal, déterminant nominal.

- **Les métaphores participiales**

La métaphore peut être véhiculée par le participe, qui est en relation avec les éléments qui constitue la phrase. Ce dernier peut prendre la fonction d'expansion prédicatoïde ou simplement comme déterminant nominal.

- **Les métaphores filées**

Ce type de métaphore est un enchaînement de plusieurs métaphores, fondées sur la première qui se considère comme la principale. Elles se suivent sur plusieurs énoncés dans un même texte. Ce type de métaphore est attesté et bien représenté dans des textes poétiques. Elle peut être filée sur un ensemble de métaphores verbales et nominales véhiculant un thème et un champ sémantique initié par la première métaphore.

L'état d'annexion des noms véhiculant les métaphores se diffèrent en fonction de la position syntaxique occupée. Elle se manifeste dans les fonctions suivantes : Expansion référentielle, expansion indirecte, expansion prépositionnelle, déterminant nominal. Dans les autres expansions nominales, les noms s'affichent toujours à l'état libre.

La polysémie est une source importante dans la création des métaphores. Un mot polysème est porteur de plusieurs sens, il peut prendre plusieurs valeurs sémantiques en fonction de son utilisation et du champ sémantique dans lequel il est utilisé. Ce qui donne à l'image métaphorique diverses interprétations.

Nous avons espéré recueillir un nombre important de métaphores, mais malheureusement, nous avons constaté un manque de ces dernières, et cela peut être dû aux textes choisis dans l'élaboration des manuels sur lesquels nous avons travaillé. Cependant, même si nous avons dégagé plusieurs types de métaphores, le manque demeure dans ces derniers.

L'analyse que nous avons effectuée nous a permis d'enrichir le cadre rhétorique dans l'enseignement de cette langue, elle sera, peut être, un support pédagogique pour faciliter la tâche d'enseignement-apprentissage de la métaphore et ses constituants, qui s'avère inexistante pour le moment dans l'éducation nationale. Elle nous a permis de mettre en lumière un point important dans l'enseignement, qui est un moyen efficace pour améliorer et faire évoluer la qualité d'enseignement de cette dite langue.

Ces conclusions nous ont mené aussi à nous interroger quant aux conceptions de l'enseignement-apprentissage et l'avenir de la didactique de la rhétorique de la langue amazighe, qu'aux structures et les fonctions syntaxiques de différentes figures. Ce qui nous mène à réfléchir, et à donner la question suivante :

- Pourquoi y'a-t-il pas de cours destiné à enseigner la rhétorique ?

Il nous paraît, enfin, important de rappeler que les supports pédagogiques tels que les programmes et les manuels scolaires sont en évolution perpétuels, ils sont sensés remplir des fonctions pédagogiques, scientifiques et éducatives. Le manque remarquable de l'enseignement de la rhétorique dans la langue amazighe nous mène également, à revoir la conception des programmes et les manuels scolaires, ainsi les programmes de cette dite langue, en donnant un champ d'étude au volet rhétorique, et à réfléchir sur les questions suivantes :

- Comment imaginer l'intégration de la rhétorique dans l'enseignement d'une langue non standardisée ?**
- Quels seront les contenus, en rhétorique, qui peuvent être actuellement envisagés, et qui seront basés sur une démarche et une élaboration scientifique, partant d'un véritable questionnement plutôt qu'à donner des recettes manipulatoires ?**

La concrétisation des objectifs visés de notre travail nécessite une prise en charge sérieuse des problèmes et des lacunes identifiés et cités au préalable pour atteindre les

résultats escomptés. Comme il disait Z. MEKSEM : « *une langue qui ne parvient pas à développer un mode de vie écrit risque fort d'être une langue morte avant la fin du siècle* »¹.

¹ MEKSEM Z., 2007, *Pour une sociodidactique de la langue amazighe : Approche textuelle*, Thèse de Doctorat, Université Stendhal-Grenoble III, p. 430.

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages

- Aylif n Usedwel Aÿelnaw, 2005/2006, *Tamaziyt seg yiles yer tira aseggas amezwaru n tesnawit*, O.N.P.S, Lezzayer.
- Aylif n Usedwel Aÿelnaw, 2006/2007, *Tamaziyt seg yiles yer tira aseggas wis sin n tesnawit*, O.N.P.S, Lezzayer.
- Aylif n Usedwel Aÿelnaw, 2007/2008, *Tamaziyt seg yiles yer tira aseggas wis krađ n tesnawit*, O.N.P.S, Lezzayer.
- BASSET André, 1952, *La langue berbère*, OXFORD UNIVERSITY PRESS.
- BERNARD Denis, 1999, *Parler pour convaincre*, Ed : Gallimard, Paris.
- BOULIFA Si Amar, 1925, *Le Djurdjura à travers l'histoire (depuis l'Antiquité jusqu'en 1830)*, Ed : J.Bringau, Alger.
- BREAL Michel, 1897, *Essai de sémantique (science des significations)*, Ed : Hachette, Paris.
- CHAKER Salem, 1984, *Textes en Linguistique Berbère (Introduction au domaine berbère)*, Imprimerie LAMY, MARSEILLE.
- CHAKER Salem, 1991, *Manuel de Linguistique Berbère I*, Ed : BOUCHENE, ALGER.
- CHATRY-KOMAREK Marie, 1994, *Manuels scolaires sur mesure*, Ed : L'harmattan, France.
- DESPORDES Françoise, 1996, *La rhétorique antique*, Ed : Hachette, Paris.
- DUMARSAIS, 1977, *Traité des Tropes*, Ed : Le nouveau commerce, Paris.
- DUPRIEZ Bernard, *Les procédés littéraires*.
- FORTIN Nicole, 2007, *La rhétorique Mode d'emploi procédés et effets de sens*, Ed : L'instant même, Québec.
- FROMILHAGUE Catherine, 2007, *Les figures de style*, Ed : Armand Colin, Espagne.
- FRONTANIER Pierre, 1977, *Les figures du discours*, Ed : FLAMMARION, Paris.
- GALAND Lionel, 2002, *Etudes de linguistique berbère*, Ed : Peeters Leuven, Paris.
- GAONAC'H Daniel, 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Ed : Didier, Paris.
- GARDES-TAMINE Joëlle, 2002, *La rhétorique*, Ed : Armand Colin, Paris.

- GHIGLIONE Rodolphe, Benjamin MATHALON, 2008, *Les enquêtes sociologiques théories et pratiques*, Armand Colin, Paris.
- GRANDGUILLAUME Gilbert, 1983, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Ed : Maisonneuve, Paris.
- HANOTEAX A., 1906, *Essai de grammaire Kabyle*, Ed : Adolphe Jordan deuxième édition, Alger.
- IMARAZENE Moussa, 2007, *Manuel de syntaxe berbère*, HCA.
- IMARAZENE Moussa, 2014, *Éléments de morpho-syntaxe kabyle*, Ed : El-Amel.
- LENWË , 2005, *La rhétorique*, Ed : Romulus Group (Palladium).
- MAHRAZI Mohand, 2011, *Les concept de base en sciences de langage*, Ed : OPU.
- MAMMERI Mouloud, 1969, *Les isefra poèmes de si Mohand-ou-Mhand*, Ed : François Maspero, Paris.
- MAMMERI Mouloud, 1990, *Chikh Mohand a dit*, Ed : Inna-yas.
- Mammeri Mouloud, 1990, *Tajerrumt n tmaziryt (Tantala Taqbaylit)*, Ed : BOUCHENE, Alger.
- NAIT-ZERRAD Kamal, 2001, *Grammaire moderne du kabyle*, Ed : Karthala, Paris.
- RICCEUR Paul, 1975, *La métaphore vive*, Seuil, Paris.
- ROBRIEUX Jean-Jacques, 1993, *Eléments de Rhétorique et d'Argumentation*, Ed : Dunod, Paris.
- ROBRIEUX Jean-Jacques, 1998, *Les figures de styles et de rhétorique*, Ed : Dunod, Paris.
- ROGIERS Xavier et François-Marie GERARD, 1993, *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Ed : De Boeck, Bruxelles.
- SADIQI Fatima, 1997, *Grammaire du berbère*, Ed : L'Harmattan.
- SEARLE John, 1992, *Sens et expression, études de théories des actes de langage*, Minuit, Paris.
- SHUHAMT Henri, 1981, *Les figures de style*, Ed : Presse universitaire de France, Paris.
- ZAVADOVSKAĪA, 1986, *Etude pratique de stylistique du français*.

Articles

- AHMED ZAID Malika, « Aperçu Historique et expériences en matière d'enseignement de la langue Amazighe », université de Tizi-Ouzou.

- BEL ABBES Neddar, 2008, « l'enseignement des langues étrangères en Algérie et la nécessité d'acquisition des systèmes pragmatiques de la langue cible », In : *Synergies Algérie*, N°2.
- BELGHITI Imad, 2010, « Le manuel comme outil de l'enseignement des valeurs », In : *Le manuel scolaire et les supports pédagogiques*, N°3, Maroc.
- BELLIL Rachid, 1990, « Oral - écrit dans la culture berbère, spéculation sur des va et vient », In : *Awal*, CERAM, Paris.
- BRAUDEAU Michel, « Polysémie », In : *Encyclopaedia Universalis 2014*.
- CHAKER Salem, 1985, « Adjectif (qualificatif) », In : *Encyclopédie berbère, II*, EDISUD, France, PP.129-136.
- CHAKER Salem, 1996, « Enseignement du berbère », In : *Encyclopédie berbère, XVII*, Ed : Edisud, France.
- CHAKER Salem, 1997, « Fonctions Syntaxiques », In : *Encyclopédie berbère, XIX*, EDISUD, France, PP.2880-2886.
- DOUALAN Gaëlle, « Introduction à une approche instrumentée de la synonymie », L'exemple du dictionnaire électronique des synonymes du CRISCO, *Cahier du CRISCO*, N°32 Septembre 2011, CRISCO et Université de Caen, France (Normandie).
- FREINET C., 1963, « Des manuels d'école moderne », In : *L'éducateur*, N°13.
- IMARAZENE Moussa, « Le paysage sociolinguistique de l'Algérie indépendante », In *Studi Magrebini*, Vol. V, 2007, pp.151-160.
- IMARAZENE Moussa, « Tamazight : quelle norme et quelle standardisation ? », In Actes du 2^{ème} colloque international sur l'aménagement de tamazight, Organisé par le CNPLET, Tipaza, 2009.
- MANSOURI Habib-Allah, 2010, «A propos des textes de lecture dans les manuels scolaires amazighes du cycle moyen. Entre la recherche de la structure et la valorisation de la culture amazighe », In: *Timmuzgha*, N° 21.
- MEKSEM Zahir, 2010 « les pratiques langagières orales aux pratiques langagières écrites : la question de la didactique des textes », In : *Deux rives*, N°06.
- MEKSEM Zahir, Octobre 2009, « La sociodidactique : une voie pour l'enseignement de la langue amazighe », communication présentée au colloque international (plurilinguismes, migration, écoles), université Jean Monnet.
- POUILLOUX Jean-Yves, « Métaphore », In : *Encyclopaedia Universalis 2014*.

- SABRI Malika, « Tamazight, langue nationale dans la pluralité : à quand son aménagement ? ».
- TAMBA-MECZ Irène, « Sens figuré et changement de sens », In: *L'information grammaticale*, N° 3, PP. 10-13.
- TARI Laaziz, 21 avril 1996, « La question berbère en 1996 : quel Bilan ? Quelles perspectives ? », In : *La question Amazighe interrogations actuelles*, acte de la table ronde organisée par le MCB-France, Paris.

Dictionnaires

- AQUIEN Michèl et George MOLINE, 1999, *Dictionnaire de rhétorique et de poétique*, Ed : Librairie Générale Française, Paris.
- BERKAÏ Abdelaziz, 2009, *Lexique de la linguistique*, Ed : Achab, Tizi-Ouzou.
- CHEBEL Malek, 1995, *Dictionnaire des symboles musulmans, Rites, mystiques et civilisation*, Ed : Albin Michel S.A., Paris.
- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 1988, Ed: Nathan, paris.
- DUBOIS Jean et al, 1994, *Dictionnaire de linguistique*, Ed : LAROUSSE, Paris.
- DUCROT Oswald et Tzvetan TODOROV, 1972, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Ed : Seuil, Paris.
- GALLISON R., et D. COSTE, 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Ed, Hachete, France.
- GRAND USUEL LAROUSE, 1997, *Dictionnaire encyclopédique*, Larousse-Bordas, France.
- LE ROBERT MICRO, 1998, *Dictionnaire de la langue française*, Canada.
- MORIER Henri, 1961, *Dictionnaire de poétique*, Ed : Presses universitaires de France.
- RICALEN-POURCHOT Nicole, 2003, *Dictionnaire des figures de style*, Ed : Armand Colin, Paris.
- RICALEN-POURCHOT Nicole, 2003, *Dictionnaire des figures de style*, Ed : Armand Colin, Paris.
- RICALENS-POURCHOT Nicole, 1998, *Lexique des figures de style*, Ed : Armand Colin, Paris.

Mémoires et thèses

- Bazi Mourad, Smail Mazouni, 2013, *Timuyliwin n yiselmeden d yinelmeden n*

useggas wis sin n tesnawit yef udlisfus n tmaziyt, Mémoire de Master, Université Abderrahmane Mira, Bejaia.

- IMARAZENE Moussa, 2007, *Le substantif et ses modalités. (Etude comparative entre le berbère (kabyle), l'arabe littéraire et l'arabe dialectal)*, Thèse de doctorat, sous la direction de M. Yahiatène, Département de Langue et Culture Amazighes, Tizi-Ouzou.
- MEKSEM Zahir, 2007, *Pour une sociodidactique de la langue amazighe : Approche textuelle*, Thèse de Doctorat, Université Stendhal-Grenoble III.

Webographie

- IMARAZENE Moussa, « Le département de Langue et Culture Amazighes de Tizi-Ouzou : Genèse et caractéristique », p.83, [en ligne].URL : <http://www.univbouira.dz/ar/phocadownload/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%8A%D8%A7%D8%AA/colloque1%20tamazight/Le%20D%C3%A9partement%20de%20Langue%20et%20Culture%20Amazighes%20de%20Tizi-.pdf>, consulté le 23/02/2016.
- JONNAERT Philippe, 2009, « Elaborer et évaluer des manuels scolaires », CUDC, Montréal, p. 10, [en ligne]. URL : <https://cudc.uqam.ca/upload/files/20.%20Manuels%20scolaires.pdf>, consulté le 28/03/2016.
- Organisation des Nation Unis pour l'éducation, la science et la culture, 2005, « Stratégie globale d'élaboration des manuels scolaires et matériels didactiques », UNESCO, Paris, pp. 27-28, [en ligne].URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001437/143736fb.pdf>, consulté le 28/03/2016.
- SEGUIN Roger, 1989, « L'élaboration des manuels scolaires Guide méthodologique », Unesco, pp. 22-23, [en ligne]. URL : http://www.unesco.org/education/pdf/55_16_f.pdf, consulté le 28/03/2016.

Résumé en Tamazight
(Agzul s tmaziyt)

Tazwert

Tamaziyt d tutlayt i ttmeslayen waṭas n yimezday n tefriqt n ugafa, d tutlayt n lejudud swayes ssenfalayen tikiwin akkes yiḥulfan. Amezruy n uselmes-is yebda deg talit n umharen afransis deg Lezzayer. Tutlayt-a tedḥa-d d taberranit seg wami tewwi timunnent tmurt n Lezzayer, imi alarmi d aseggas n 2002 i tuyal d tutlayt taɣelnawt, ma d tunṣibt tuyal deg useggas n 2016.

Tutlayt mačči kan d ttawil n teywalt swayes i ssawaḍen medden izen, d tamagit, d lemri n wayen i ddren yimezwura, deg-s idles akked tɣerma. Gef waya i yella umennuy meqqren yef yidles d tutlayt n tmaziyt i yebdan deg yiseggasen n 1940 ar ass-a. Imeynasen n yal tallit ttemlilin-d uguren, llan wid yeglan ula s terwiḥin-nsen.

Aselmed n tmaziyt s wudem unṣib deg tmurt n Lezzayer, yebda deg useggas aɣurbiz 1995/1996, segmi d-yella unehbus yef leqraya deg useggas n 1994. Deg yiseggasen imezwura, uguren tṭuqqten mačči d kra, imi tudef tutlayr yer uyerbaz mebla aheyyi n wannar, ama d ttawilat ilaqen ama d asiley n yiselmaden. Ar ass-a n wussan mazal uquren ur nefri ara akken ad ittuseggem uselmed n tutlayt-a, ama dayen i yerzan ahilen, ama idliffusen, d ayen i yeḡḡan imuzzag n taɣult ad rren lwelha-n sen yer wuguren-a.

Lewhi n umahil-nney ad yezzi yer yiwen n uḥric ur d-nettwabder ara deg uselmed n tmaziyt, d aḥric n tesnukyest.

Amdan mi ara d-yemmeslay, mačči yiwen n yizen i nezmer ad negzu, yella yizen i ibanen, yella dayen yizen yeffren ney udrig. Tasnukyest d yiwen n ttawil swayes nettweenie ameslay, yettuyal tecbeḥ, yettelqay unamek, akken qqaren s teqbaylit “ Lmeena n wawal ”, imi win yettmeslayen yewwi-d ad icebbeḥ awal-is akken ad asen-yeḡḡeb i wid isellen.

Taɣult n uselmed n tesnukyest n tmaziyt xas ḥseb-itt d tilemt imi drus maḍi n yinadiyen i yellan. Lexsas izmer ad icudd yer wuguren i d-tettemplil tutlayt-a.

Amahil-nney yerza kraḍ n taɣulin, tasnilest, tasekla akked tesnalmudt. D tasleḍt tasnilsant n usagem aseklan i yiswi n tesnalmudt.

Ad d-nesmekti nexdem amahil-nney s usentel:

“ Tunuyin tizalagin deg yidliffusen iyurbizen n tmaziyt (Aswir n tesnawit): Tasleḍt talyaddast d tesnamekt ”.

Agnu

Akken ad naweḍ yer yiswi n unadi-nney nheyya-d kra n tuttriwin ara yebnun agnu, ad ddunt yef kraḍ n tgejda: D acu-ten wanawen n yizalagen i yellan deg yidlisfusen iyurbizen n tesnawit ? D acu-tent tulmisin tilyaddasin n tunuyin-a ? D acu n yinumak i tejmeḥ yal tunuyt ?

Ilmend n ugnu-a, nezmer ad d-nefk turdiwin-a:

- Tayessa talyaddast n tunuyin n yizalagen deg-s atas n wanawen.
- Tunuyin n yizalagen zemrent ad seunt atas n yinumak, ilmend n usemres-nsent akked yiger anamkan.

Afran n usentel d yiswi-s

Aṭas n tmental i yeḡḡan ad nefren asentel-a, gar-asent:

- Imi d iselmaden n tmaziyt n nella, ad d-nini ulac timsirin i d-ittuheyyan i uselmed n tesnukyest n tmaziyt deg tesnawit, ulac iwellihen ama deg wahilen ama deg yidlisfusen, yaḥ akken iḍrisen yuddsen idlisfusen seṇ tunuyin n tesnukyest.
- Lexṣas n yimahilen i yettwaxedmen yef tesnukyest deg tayult n tmaziyt.
- Imi tunuyin n yiralagen sexdamen-tent yimdanen deg tudert-nsen n yal ass.

Iswiyen n tezrawt-nney atas i yellan, llan wid n tesnilest, wid n tesnalmudt akked wid n tsekla. Maca iswi agejdan d asneri n tutlayt ama s yiḍrisen iweneṇ, ama s uselmed-is.

- D ttawil swayes zemrent ad ilint tezrawin yef tesnukyest, yef tesnalmudt n tesnukyest.
- Azal i tesa tesnukyest des tudert n umdan i ay-yeḡḡan ad nerr lewhi yer uselmed n yizalagen.

Assisen n umahil

Iswi n umahil-nney d azraw n kra n tulmisin n tmeslayt, nebḍa amahil-a yef kraḍ n yixfawen.

Deg yixf amenzu, newwi-d yef kra n tmiḍranin i nessemres deg tezrawt, nebda s tmiḍrant n tesnukyest d wazal-is akked unamak i teṭtef deg tmura n umalu, seg tallit n Aristote almi d lqern wis 19. Neḗra dayen yunuyin n yizalagen iyef tbedd tezrawt-nney, nessegza-tent-id akken ilaq akken ad yili d ttawil swayes ara yettwagzu ussismel-nney.

Deg yixf wis sin, newwi-d yef uselmed n tmaziyt d umezruy-is akked tmidrant n udlisfus s umata, azal-is d twuriwin-is. Newwi-d dayen yef udlisfus n tmaziyt s wuzzig iseg d-negmer asagen i nesleđ.

Deg yixf wis krađ, nga tasleđt talyaddast d tesnamekt n tunuyin n yizalagen ideg d-nefren yiwet kan (tanyumnayt), imi akud ur ay-isuēed ara akken ad nesleđ akk tunuyin n yizalagen.

Tagrayt

Deg tesleđt n tenyumnayin i d-negmer seg yidlisfusen, nessaweđ ad d-nekkes talyiwin d twuriwin n tseddast n wawalen i yuddsen tanyumnayin seg tama, seg tama-nniđen, s tmuyli n tesnamekt, nekkes-d inumak i seant tenyumnayin, ama d anamek amenzu, ama d inumak-nniđen i yellan d udrigen. D igmađ swayen nezmer ad d-nessentem turdiwin-nney.

Aṭas n wanawen n tenyumnayt i d-nemlal deg usagem-nney :

- Tanyumnayt n yisem

Deg wanaw-a, nessemras ismawen, tettili deg tefyar ideg aseṣru d arumyig. Tanyumnayt n yisem tezmer ad tesseu amserwas akkes umserwas, akken tezmer ad tesseu kan amserwas.

- Tanyumnayt s umserwas akked umserwas

Deg wanaw-a , ismawen ssenfalayen-d amserwas akkes umserwas, tezmer ad tili d tattwefkant ney d timseyrut, amserwas tama n umserwas, yezmer ad tili s tenzeyt “n”.

- Tanyumnayt tattwefkant / d timseyrut

Deg wanaw-a, amserwas yezmer ad yettef tawuri n unammal n usentel, ma d amserwas ad yili deg twuri n useṣru arumyig.

Amserwas i d-yemmalen asentel yezmer ad yettef tawuri n useṣru arumyig, ma d amserwas ad yili d akenseṣru arumyig, aya yetteli deg tefyirt tuddist.

Akken yezmer dayen ad yili umserwas deg twuri n unammal n usentel, ma d amserwas d asemmad akenseṣru arumyig.

- Tanyumnayt ideg amserwus tama n umserwas

Deg wanaw-a, amserwus akked umserwas, wa yers tama n wa mebla ma tella kra n tcredt n tseddast ara ten-yezdin, tella kan tesgunfut, nezmer ad tt-id-nessenfali s tefrayt. yef lehsab n yimediyaten i d-negmer, ama d amserwus ama d amserwas, ttilin deg twuri n unammal n usentel. Maca zemren ad ttfen tiwuriwin-nniđen.

Tezmer dayen ad tili s tzelya n usiwel “ a / ay ”, deg-s amserwus d aseyr arumyig, ma d amserwas d asemmad n yisem.

- Tanyumnayt s tenzeyt “n”

Amserwus akked umserwas deg wanaw-a, ttwarzen s tenzeyt “ n ”. amserwas yezmer ad yettef tiwuriwin-a: Asemmad usrid, asemmad imsegzi. Ma d amserwus yettili d asemmad n yisem.

Tanyumnayt s tenzeyt tezmer ad tt-id-tezwer tenzeyt-nniđen yemgaraden yef “ n / i ”, i yettarran amserwus ney amserwas d asemmad s tenzeyt.

Amserwus yezmer ad yili deg twuri n useyr arumyig. Akken i yezmer ad yili d asemmad akenseyr arumyig deg tefyirt tuddist ilan aseyr d umyig.

- Tanyumnayt n yisem s umserwas kan

Deg wanaw-a n tenyumnayt, ala amserwas i d-ittubedren, yezmer ad yettef atas n twuriwin n tseddast: d aseyr arumyig, d asemmad imsegzi, d asemmad arusrid akked unammal n usentel. Ma d ayen yerzan talya n yisem-a, alady addad-is, amserwas yettili d ilelli ala deg usemmad imsegzi i d-yettban waddad amaruz.

- Tanyumnayt tumyigt

Tettban-d deg tefyar ilan aseyr d umyig, yettili umyag akked yisem. Amyag yettatfaf tawuri n useyr ney n ukenseyr. Ma d isem ukud yesea assay n tenyumnayt yezmer ad yili: d asemmad imsegzi, d asemmad usrid, d asemmad s tenzeyt, d anammal n usentel.

Amyag yezmer ad yeseu assay n tenyumnayt akkes sin n yismawen (isemmaden) deg yiwet n tefyirt.

- Tanyumnayt n urbib

Deg tenyumnayt-a yettili urbib, yezmer ad yettef tawuri n useyru arumyig ney tin n usemmad n yisem.

- Tanyumnayt n umayun

Tettban-d s usemres n umayun, yezmer ad yili d akenseyru ney d asemmad n yisem.

- Tanyumnayt yemsedfaren

Deg wanaw-a ttilint atas n tenyumnayin ara d-iɛfren tamenzut, d nettat i d tagejdant, tiyaɛ ad ttuleqqment yef tmenzut. Anaw-a yettili s tuget deg tmedyazt, zemrent ad ilint tenyumnayin n yisem akken i zemrent ad ilint tenyumnayin n umyag.

Addad amaruz n yismawen ara d-yessilyen tanyumnayt yemgarad s umgired n n twuriwin n tseddast ara tɛfen. Ttilin deg waddad amaruz deg twuriwin-a: Asemmad imsegzi, asemmad arusrid, asemmad s tenzeyt d usemmad n yisem. Ma deg twuriwin-nniɛn ttlin deg waddad ilelli.

Tagetnamka d yiwen n ttawil s wazal-is i usnulfu n tenyumnayt. Awal agetnamkan yesea atas n yinumak, ilmend n usemres-is akked yiger anamkan ideg yettuwasemres. D ayen ara yerren tunuyt tasnukyist ad tesseu ugar n yiwen n unamek, ugar n yiwen nyizen.

Neɣya alukan i nufi, ad d-negmer ugar n tenyumnayin, maca nufa-d lexsas. Aya yurez yer yidrisen i d-yeddan deg yidlisfusen i nessexdem.

Gar yiswiyen n tezrawt-nney, d aseɣyer aɣric n tesnukyest deg uselmed n tutlayt n tmaziyt, ur nelli ara deg unagraw n usedwel n tmurt-nney. D yiwen n ttawil swayes tezmer ad teg asurif tutlayt. Terra-ay ad nger tamawt yef uzekka n uselmed n tesnukyest n tmaziyt, d ayen ara ay-yeɣgen ad d-nefk asteqsi-a:

- Ayɣer ulac timsirin n uselmed n tesnukyest deg tesnawit ?

Ilaq ad d-nebder adlisfus, d yiwen warat unɣib i semrasen yinelmaden d yiselmaden. Asutteb-is yewwi-d ad yili s wudem iɣeggmen ideg ara yili uɣric n uselmed n tesnukyest.

Aselmed n tutlayt n tmaziyt, d amaynut deg tmurt n Lezzayer, yef waya ilaq ad ilin ugar n yinadiyen yef tesnukyest n tutlayt-a, nessaram amahil-a d win ara d-igen iberdan i tezrawin-

Résumé en tamazight (Agzul s tmaziyt)

nniden, ara yilin d afud i tutlayt n tmaziyt ara tt-yessiwden yer uswir iyer wwdent tutlayin yuzan yer sdat am teglizit d tefransist.

Annexes

Le corpus

Les métaphores nominales

Les métaphores nominales in praesentia

Métaphores attributives ou prédicatives

La figure en kabyle	Sens littéral en français	Sens figuré en français
1. <i>Taqcict, d ayyur</i>	(La fille est une lune)	« La fille est tres belle »
2. <i>Tikli-s, d tasekkurt</i>	(Sa démarche est une perdrix / Sa démarche est comparable à celle de la perdrix)	« Elle sait bien marcher / la grâce dans sa démarche »
3. <i>Allay-is d adrar n tmes</i>	(Son cerveau est une montagne de feu)	« Il est en colère / il est nerveux »
4. <i>Tamurt n Yigawawen d ul n Lezzayer</i>	(Le pays d'Igawawen est le cœur de l'Algérie)	« Le pays d'Igawawen est une région importante de l'Algérie »
5. <i>Amzur-is d akbal</i>	(Ses cheveux est un 'sont des' épis de maïs)	« Ses cheveux est un fil d'or / blondeur / dorure des cheveux »
6. <i>Ccbaħa-ines d acewwiq yezzuzunen</i>	(Sa beauté est un chant 'est une mélodie' qui berce)	« Elle est d'une extrême beauté »
7. <i>Temzi tamcumt d nniya</i>	(la jeunesse est naïve).	« La jeunesse est l'age de l'ignorance »
8. <i>Tablult n uđar-is d ageṭṭum n wulman</i>	(Sa jambe est tel un fuseau)	« Sa jambe est bien façonnée »

9. <i>Allen-is d aeqqa n uzemmur</i>	(Ses yeux sont des olives)	« La beauté des yeux noir »
10. <i>Timetti d aglaf n tzizwa</i>	(La société est un essaim d'abeilles).	« La société est organisé telle qu'un essaim d'abeilles »
11. <i>Ul-is d nnaqus</i>	(Son cœur est une cloche)	« Il est agité »
12. <i>Lekber bab-is d lxali</i>	« Celui qui est hautain ne vaut rien »	« L'orgueilleux ne vaut rien »
13. <i>Kečč d itbir</i>	(Tu es un pigeon)	« Tu es beau »
14. <i>Nekk d tamilla</i>	(Je suis une colombe)	« Je suis belle »
15. <i>Nekk d azrem</i>	(Je suis un serpent)	« Je suis méchant »
16. <i>D tayri i d ajgu alemmas n uxxam</i>	(L'amour est le pilier central de la maison)	« L'amour est la base pour fonder foyer »
17. <i>D kečč i d agellid n tezgi</i>	(C'est toi le roi de la forêt ' jungle')	« Tu es le plus fort »
18. <i>Ul-is yekkat d nnaqus</i>	(son cœur batte, c'est une cloche)	« Il est nerveux / il a peur »
19. <i>Yerra-as tudert-is d ilili</i>	(Il lui a rendu la vie amère)	« Il lui a rendu la vie sombre ' impossible' ' pénible' »
20. <i>Terra asefru d amrig i umennuy</i>	(Elle a fait d'un poème une arme pour le combat)	« Elle utilise la poésie dans le combat pour exprimer ses opinions »
21. <i>Temzi tamcumt d nniya</i>	(La pauvre jeunesse est ignorante)	« L'innocence dans jeunesse »
22. <i>Dda Arezqi d azebluc</i>	(Dda Arezki est un glaçon)	« Il a froid / il est mort »

23. <i>Tanwalt d lkazirna</i>	(La cuisine est une caserne)	« La cuisine est remplie de gens »
24. <i>Yemma d aerras uzwir</i>	(Ma mère est un travailleur qualifié)	« Ma mère bosse / elle travail dur »
25. <i>Tameɛtut-is d tigejdit deg tudert-is</i>	(Sa femme est un pilier dans sa vie)	« Sa femme est importante dans sa vie »
26. <i>Kečč d tiyirdemt a gma</i>	(Tu es un scorpion mon frère)	« Tu es méchant mon frère »
27. <i>Lmut d inig ameqqran</i>	(La mort est un long voyage)	« Ceux qui mort ne reviendrons pas ».

Métaphores à construction appositive

La figure en kabyle	Sens littéral en français	Sens figuré en français
28. <i>Agur deg yigenni, nettat deg lqaea</i>	(La lune est au ciel, elle est sur terre) (La lune se trouve au ciel, elle sur la terre)	« Elle est très belle »
29. <i>Ay ul, amehbul yexlan</i>	(ô cœur, le fou)	Ô moi qui est dans la dérive / le fait de se laisser aller.
30. <i>Ggten deg taddart yiniten, d tafelwit n teklut</i>	(Au village, il y'a énormément de couleurs, c'est tableau de peinture)	« La variété des couleurs ont transformé le village en tableau de peinture »

Métaphores prépositionnelles

La figure en kabyle	Sens littéral en français	Sens figuré en français
31. <i>Yerza azaglu n tmetti</i>	(Il a brisé le joug de la	« Il a franchi les regles / il

	société)	s'est libéré »
32. <i>Rzan asalu n tugdi</i>	(Ils ont brisé le joug de la peur)	« Ils se sont libérés »
33. <i>Nnden-as-d ayalad n lherma</i>	(Ils l'ont entouré par une barrière de pudeur)	« Il l'ont préservé »
34. <i>Tewwed tebrat n wul i wulawen</i>	(La lettre du cœur est arrivée aux aimés)	« Les aimés ont reçu le message d'amour »
35. <i>Tezger yer temdint n lhif</i>	(Elle a traversé à la ville de misère)	« Elle est morte »
36. <i>D aftis n wurey</i>	(C'est une plage d'or)	« C'est une belle plage »
37. <i>Tban-d d aḡuḡḡeg n wussan</i>	(Elle s'apparait tel qu'un fleurissement des jours)	« Elle est belle »
38. <i>Tizgi d tamda n tudert</i>	(La forêt est une mare de vie)	« La forêt est source de vie »
39. <i>Bgayet, taftilt n tayri</i>	(<i>Bejaia, lumière d'amour</i>)	« <i>Bejaia, source du bonheur</i> »
40. <i>D tabrat n yizuran i yixalafen</i>	(C'est une lettre des racines aux bourgeons)	« C'est un message des aïeux à leurs progénitures / ascendants aux descendants ».
41. <i>Knant tuyat n wulawen-nen.</i>	(Les coeurs de leur epaules sont inclinés)	« Il sont fatiguer d'aimer »
42. <i>Yeyli yer wasif n lehzen</i>	(Il est tombé dons une rivière de tristesse)	« Il vie dans la tristesse »
43. <i>Anda yella ubehri n tayri.</i>	(Ou est le vent d'amour)	« Ou sont-ils les bon moments de joie »
44. <i>Nezreε iεeqqayen n tirga</i>	(Nous avons semi des graines	« Nous vivonsdans le

	de rêve)	souhait »
45. <i>Iga-asen lxiḍ n rruḥ i wat lqalus</i>	(Il a fait un fil d'âme pour les Ait Lkalous)	« Il a piégé Ait Lkalous »
46. <i>Di tazeyt n tsusmi, yenṭeq-d εemmi</i>	(Dans la lourdeur du silence, mon oncle a pris la parole)	« Mon oncle a parlé dans la fatigue »
47. <i>Qḍiy-d leqsabi n lmeḥna.</i>	(J'ai acheté de la misère)	« J'ai accepté le malheur volontairement »
48. <i>Yugar uzzu n tasa.</i>	(Il est plus que la cuisson du foie)	« Il souffre »
49. <i>Qqaren s taḍsa n wuglan.</i>	« Ils disent par le sourire des dents »	« Ils disaient par hypocrisie »
50. <i>D zman n yiḥil</i>	(C'est une époque du bras)	« C'est une époque régie par la force »

Les métaphores nominales in absentia

La figure en kabyle	Sens littéral en français	Sens figuré en français
51. <i>Tekcem tegmert deg wulis</i>	(La jument est entrée dans son cœur)	« La bien aimée a pris place dans son cœur »
52. <i>Teeya temcumt</i>	(La méchante est fatiguée)	« La femme qui fait du mal a cessé de le faire »
53. <i>Yemmekta-d tukyist-ines</i>	(Il se souvenait de son éloquente)	« Il se souvenait de sa bien aimée »
54. <i>Lbaz yeqqim yessusem</i>	(L'aigle est assis sans parler)	« L'homme respectueux est assis sans rien dire »

55. <i>D awayezniw ay telliḍ</i>	(Tu es un ogre)	« Tu est méchant »
----------------------------------	-----------------	--------------------

Les métaphores verbales (verbe+nom/nom+verbe)

Les métaphores verbales (verbe / expansion référentielle)

La figure en kabyle	Sens littéral en français	Sens figuré en français
56. <i>Di taddart rḡag yisem-iw</i>	(Au village, mon nom est amer)	« Au village, mon nom est maudit »
57. <i>Tettizid tudert</i>	(La vie devient sucrée)	« La vie devient bonne »
58. <i>Ad t-ččen waman</i>	(L'eau le mangera)	« Il va se noyer »
59. <i>Yestaefay ugama deg tmenzut</i>	(La nature se repose à l'automne)	« L'automne est caractérisé par la chute des feuilles »
60. <i>Zḡay umeslay deg yimi-s</i>	(La parole devient lourde dans sa bouche)	« Il n'arrive pas à parler »
61. <i>Ttkawen yifadden</i>	(Les membres sechaient)	« Ils s'affaiblissent »
62. <i>Yečča-yi zzman</i>	(Le temps m'a avalé)	« Je suis perdu »
63. <i>Frefren warraw n Dda Arezqi</i>	(Les enfants de Dda Arezki se sont envolés)	« Les enfants de Dda Arezki se sont dispersés »
64. <i>Ad k-yettu lhem</i>	(Le malheur t'oubliera)	« Les moments de stress et d'angoisse vont passer »
65. <i>Myint-d tismín</i>	(Les jalousies ont germé / poussé)	« Des jalousies ont vu le jour / l'apparition de jalousie chez quelqu'un »
66. <i>Icebbeḥ-d waṭṭan s zzur</i>	(La maladie embellissait avec le mensonge)	« C'est de devenir malade »

67. <i>Tefres tmettant usu</i>	(La mort a défraichi le lit)	« Il est mort »
68. <i>Tezda deg-s tayri</i>	(L'amour a taissé en lui)	« Il est devenu amoureux »
69. <i>Teğga-t tgecrirt</i>	(Le genoux l'a laissé)	« Il vieillait / il avait pas de force »
70. <i>Ilul-d lemyel d lebyed</i>	(L'avarice et le mépris sont nés)	« c'est une situation désagréable dont apparait l'avarice et le mépris »
71. <i>Tettay aazar tudert</i>	(La vie reprend ses racines)	« La faune reprend la vie au printemps »
72. <i>Yesdegdeg-iyi laz</i>	(La famine m'a fracturé)	« j'ai très faim »
73. <i>Deg umureğ yexnunes zzwağ-iw</i>	« Mon mariage est tombé dans l'huile »	« mon mariage est raté »
74. <i>Yal ass ssiriden-d ulawen- nsen</i>	« Ils lavent leur coeurs chaque jours »	« Ils s'aiment chaque jours »
75. <i>Ufgen-as xemsettaç kilo</i>	(Il lui envolé quinze kilo)	« Il a perdu quinze kilo ».
76. <i>Yemmar-d fell-as lyaci si yal taddart</i>	« Les gens se verse sur lui de chaque village »	« Il y'a beaucoup de monde qui viennent chez lui »
77. <i>Yeħzen lemri deg-i muqley</i>	(Le miroir ou je me regarde est triste)	« je suis triste »
78. <i>Yeqqur uqerru-s</i>	(Il a la tête dur)	« Il est têtue »
79. <i>Teeya lmut</i>	(La mort est fatiguée)	« Il y'a beaucoup de morts »
80. <i>Yenya-t usemmið</i>	(Le froid l'a tué)	« Il a froid »
81. <i>Uzlent wallen-iw yer yal tama</i>	(Mes yeux courraient à tous les sens)	« J'ai regardé de chaque coté »

82. <i>Ur yettawi ara wul-iw</i>	(Mon cœur ne prend pas)	« Je ne supporte pas »
83. <i>Win tdel tsusmi</i>	(Celui qui est couvert par le silence)	« Celui qui tait / ne parle pas »
84. <i>Yemmut lbaṭel</i>	(L'injustice est morte)	« La présence d'une justice »
85. <i>Teḡḡuḡḡeg teqcict</i>	(La fille fleurit)	« La fille devenait très belle »
86. <i>Ttimlulen wanzaden n uqerru-s</i>	(Ces cheveux deviennent blanc)	« Il vieillit »

Les métaphores verbales (verbe / expansion directe)

La figure en kabyle	Sens littéral en français	Sens figuré en français
87. <i>Yerwa lmizirya</i>	(Il s'est rassasié de la misère)	« Il vie dans la misère »
88. <i>Yečča times</i>	(Il a mangé du feu)	« Il s'est énervé / il est hors de lui / il est en colère / il s'enflame de colère »
89. <i>Yewwi yid-s asirem</i>	(Il a pris avec lui l'espoir)	« Il avait de l'espoir / Il est optimiste »
90. <i>Ad as-agmen ssber</i>	(Ils lui puiseront de la patience)	Ils apaiseront ses souffrances
91. <i>Ad mḥuy ṣṣut-is deg wakal-iw</i>	(J'effacerai son de mes terres)	« Je l'expulserai de mes terres »
92. <i>Tezwi taksumt</i>	(Elle a perdu sa chair)	« Elle a maigri / elle a perdu du poids »
93. <i>Isebber ul-is</i>	(Il soulage son cœur)	« Il se soulage »
94. <i>Tessuffey-iyi-d ul-iw</i>	(Elle m'a fait sortir mon cœur)	« Il a envie de la manger »

95. <i>Icerreg lebher</i>	(Il a traversé la mer)	« Il a voyagé »
96. <i>Yeldi ulawen d wallayen</i>	(Il a ouvert les coeur et les cerveaux)	« Éveiller les consciences et les emotions »
97. <i>Ssiriden ulawen-nsen</i>	(Ils lavent leurs coeurs)	« Ils défoulent / se liberer d'impulsions »
98. <i>Yettheddid awal</i>	(Il forge la parole)	« Il sait parler »
99. <i>Yemmar-d fell-as lxir n ddunit</i>	(La richesse du monde est tombé sur lui)	« Il devenait riche »
100. <i>Tettawi-d tismin.</i>	(Elle prend avec elle la jalousie)	« Elle est jalouse »
101. <i>Yudef idammen-is d tudert-is</i>	(Il a pénérté son sang et sa vie)	« Elle l'aimait »
102. <i>Ttagmen medden tamusni</i>	(Les gens puisent du savoir)	« Les gens aprennent des connaissances »

Les métaphores verbales (verbe / expansion indirecte)

La figure en kabyle	Sens littéral en français	Sens figuré en français
103. <i>Rzag i tmuyli</i>	(Il est amer à la vue)	« Il est moche / il n'est pas agréable à regarder »
104. <i>Yekkes afrag i yiles-is</i>	(Il a enlevé la clôture à sa langue)	« Il parle sans hésitation / il est direct dans ses paroles / il a ôté toute barrière à ses propos »
105. <i>Rriy-as tabladt i wul</i>	(J'ai posé une pierre tombale)	« J'ai cessé d'aimer »

	sur mon cœur / J'ai enfermé mon cœur)	
106. Yugi ad as-yebru i wawal	(Il ne veut pas lâcher la parole)	« Il ne veut pas se taire / il parle sans cesse »

Les métaphores verbales (verbe / expansion prépositionnelle)

La figure en kabyle	Sens littéral en français	Sens figuré en français
107. <i>Yesbek deg umkan-is</i>	(Il est gelé dans sa place / il est resté figé / il est cloué à sa place)	« Il n'a pas bougé »
108. <i>Yefsi ssem yef temzi-m</i>	(Le venin est fondu sur ta jeunesse)	« c'est une jeunesse malheureuse »
109. <i>Mmuten si tedsa</i>	(Ils sont morts de rire)	« Ils s'éclataient de rire »
110. <i>Yečča s wallen</i>	(Il a mangé avec les yeux)	« Il a observé / il a fixé son regard »
111. <i>Tseqqa-d s lemḥayen</i>	(Elle s'est arrosée de misère)	« C'est une vie plein de souffrances »
112. <i>Yekcem yer wul-is</i>	(Il a entré dans son cœur)	« Elle l'adait / estimer / aimer »
113. <i>Ad yessisen deg qeḍran</i>	(Il boira l'huile de cade)	« Il souffrira »
114. <i>Uyaley zzayey yef medden</i>	(Je suis devenu lourd pour les gens)	« Les gens m'évitent / ils me supportent pas »
115. <i>Tebrek tsusmi yef texxamt</i>	(Le silence regne sur la chambre)	« Absence de bruit »

Les métaphores verbales (indicateur de thème / verbe)

La figure en kabyle	Sens littéral en français	Sens figuré en français
116. <i>Ġeġġiga, teġġuġġug, trennu</i>	(Ġeġġiga fleurit de plus en plus)	« Ġeġġiga embellit de plus en plus »
117. <i>Lemħibba-nney tettwaqqed</i>	(Notre amour est cuit / notre amour a été marqué au feu)	« Notre amour est devenu solide »
118. <i>Lmux-nsen la tettfur</i>	(Leur cerveaux s'évapore)	« Ils sont nerveux »
119. <i>Zzhze-iw imal</i>	(Ma chance est incliné)	« J'ai pas de chance »
120. <i>Tameddurt-nsen tettimsus</i>	(Leur vie devenait fade)	« Leur vie n'avait pas de sens / de valeur »
121. <i>Lħif yeččur sđel</i>	(La misère a rempli le seau)	« la misère est en abondance / une misère abondante »
122. <i>Ul-iw yettagem ineqqel</i>	(Mon cœur puise et transporte / transvase)	« Il souffre sur le plan émotionnel »
123. <i>Ixxamen jjuglen wa deg wa</i>	(Les maisons s'acrochait l'un à l'autre)	« Les maisons sont collé l'un à l'autre »
124. <i>Ula d azru ad iru</i>	(Même la pierre pleurera)	« c'est l'extrême tristesse »
125. <i>Asemmiđ igezzem, yettazu deg berra</i>	(Dehors, le froid lacère et écorche)	« Il fait très froid »
126. <i>Tef teqbaylit, yuli wass</i>	(La langue kabyle a vu le jour)	« Elle est considéré / respecter »
127. <i>Laz yettef tasga</i>	(Lafamine a pris place dans la maison)	« Nous n'avons rien à manger à la maison »
128. <i>Iles-is leggay</i>	(Sa langue est lisse)	« c'est un bon parleur ».

129. <i>Ul-is zeggay</i>	(Son cœur est rouge)	« Il est méchant / il est dangereux »
130. <i>Tawenza-s telha</i>	(Son front est bon)	« Il a de la chance »
131. <i>Agris yettruz tuymas</i>	(Le gel brise les dents)	« Il fait très froid »
132. <i>Lehzen yettu-t</i>	(La tristesse l'a oublié)	« Il est heureux »

Les métaphores verbales en position d'expansion prédicatoire

La figure en kabyle	Sens littéral en français	Sens figuré en français
133. <i>D tanafa i as-d-yugmen temzi</i>	(Le rêve lui a puisé l'enfance)	« Il rêvait de son enfance »
134. <i>D amuddir i d-tessusef lmut</i>	(c'est un vivant craché par la mort)	« c'est quelqu'un qui est mourant / sur le point de mourir »
135. <i>D win i tdel tsusmi</i>	(C'est celui qui est couvert par le silence)	« C'est celui qui ne parle jamais »
136. <i>Fas lekwayed ad ssusmen ur ttettuy tin i yi-d-yurwen</i>	(Même si les papiers tairont, je n'oublierai pas celle qui m'a enfanté)	« Même j'arrête d'écrire, je n'oublierai pas celle qui m'a enfanté »
137. <i>Akli yur-s asekkud yemsed</i>	(Akli avait un regard limé)	« Akli avait un regard qui fait peur / il est effrayant »
138. <i>D azegduf ay uyaley</i>	(Je suis devenu une ortie)	« Je suis devenu laid »

Les métaphores verbales à double incidence

La figure en kabyle	Sens littéral en français	Sens figuré en français
139. <i>Tirrugza terfed asefru</i>	(La bravoure a soutenu un	« Se revolter en utilisant des

	poème)	poèmes »
140. <i>Lekṭeb yurew-d lbaṭel</i>	(Le mensonge a enfanté l'injustice).	« Le mensonge a engendré la l'injustice »
141. <i>Lbaṭel yurew-d tugdi</i>	(l'injustice a enfanté ' a donné naissance à' la peur)	« L'injustice a causé la peur»
142. <i>Tugdi turew-d tirrugza</i>	(La peur a enfanté la bravoure)	« La peur a produit la bravoure »
143. <i>Aḍu izerreḥ aḥḡḡaḡu n tmes</i>	(Le vent sème le feu).	« Le vent propage le feu »
144. <i>Anecreḥ ileqqem yef yiles-is</i>	(Le sourire est greffé sur sa langue)	« Il distrait les gens »
145. <i>Imdanen ara d-yefrurxen seg tmetti</i>	(Les gens qui ont issu de l'éclosion de société)	« Les gens qui naissent dans la société »
146. <i>Tayri tezza ul-is</i>	(L'amour a grillé son coeur)	« Il souffre d'amour »
147. <i>Tanaḡa tugem-d temzi</i>	(Le sommeil lui a puisé son enfance)	« Il rêvait de son enfance »

Les métaphores adjectivales

La figure en kabyle	Sens littéral en français	Sens figuré en français
148. <i>D lbaṭel azeggay</i>	(C'est une injustice rouge)	« c'est une injustice insupportable »
149. <i>Yerra-as tudert d taberkant</i>	(Il lui a rendu la vie noir)	« Il lui a rendu la vie insupportable / invivable / pénible ».
150. <i>Luley-d, itri-w d</i>	(Je suis né sous une lune	« Je n'ai pas de chance /

<i>asemmaḍ</i>	froide).	malchance ».
151. <i>Walay asekkud-is azayan</i>	(J'ai vu son lourd regard)	« Il est très fatigué »
152. <i>Yufa-d tameṭṭut-is d tasemmaḍt</i>	(Il a trouvé sa femme froide).	« Il a trouvé sa femme morte ».
153. <i>Yuyal Dda Arezqi d azebluc</i>	(Da Rezki est devenu un glaçon)	« Da Rezki est devenu un glaçon / froid ».
154. <i>Tudert-is d tarzagant</i>	(Sa vie est amère)	« Une vie malheureuse »
155. <i>Aman-is d imzerfen</i>	(L'eau est argenté)	« L'eau est pure »
156. <i>Tetten alqim imḍelli</i>	(il mange de la mauvaise nourriture)	Ils vivent dans la tristesse / dans le manque/ dans la misère / dans des mauvaises conditions

Les métaphores participiales

La figure en kabyle	Sens littéral en français	Sens figuré en français
157. <i>Skeflen-d kra n tedianin berriken</i>	(Ils ont déterré quelques histoires noires)	« Ils ont soulevé des histoires macabres »
158. <i>D temzi-w i yecḍen</i>	(C'est ma jeunesse qui a glissé)	« Ma jeunesse a connu la dérive / mauvaises fréquentation »
159. <i>D win irebbun lebḥer</i>	(Celui qui couvre la mer)	« Celui qui essaye de cacher la vérité »
160. <i>D win yessenduyen qeḍran</i>	(Celui qui barate l'huile de cade)	Celui qui attend un résultat qui se réalise pas.

161. <i>Sliy i tsusmi i d-yeylin yef texxamt</i>	(J'ai entendu le silence qui regnait sur la chambre)	« c'est un silence totale »
162. <i>Kkaten-d deg temsal i icekklen timetti</i>	(Ils critiquent les affaires qui entravent la société)	« Ils critiquent les affaires qui freinent la société »
163. <i>Tayri zeddigen</i>	(Lamour propre)	« l'amour sincère »

Les métaphores filées

164. *Ul-iw meskin ihuġar*

Icerreg lebher

Kul aġġan yezdel fell-as

Yuyal sellaw deg uhebber

Aġas ay iŧber

Gef tin ezizen fell-as

Yecfa asmi akken i as d-ittaxxer

Tebya ad t-id-tedfer

Tezra lyerba d mm-txidas

Mi meqqreġ ad k-id-tdeqger

Temzi-k ad tt-tenker

Ad ak-d-teġleq mebla tuymas

165. *Lemħibba-nney tettwaqqed,*

Di lkanun tger i wurju,

S yisyaren tettwassed

Akken yiwen ur tt-yesnusu

Times-is ad d-teġġ iyed

Iyed-nni ad t-yeddem waġu

Ad t-yezree zdat uxxam

Ad d-yemyi lwerd ad yefsu

Ad d-imettel deg ssifa-m

Nekk ad uyaley d agu

Sennig-m ad am-d-hduy slam
Leħcic ad am-yuyal d ussu,
Igenni d aedil fell-am
Ad d-tas teslit n unzar
Ad as-tefk i lwerd lfuda-s
Lebreq ad d-yewwet am lefnar
Ad iyi-d-ibeyyen ssifa-s
Lehwa i as-d-iħeyyun azar
D nekk ara tt-id-yaznen fell-as
A tin mi d-zzin lenwar
Ad am-iliy d aæssas
Atan unebdu tewwed-d
Yewwed-d wass-iw d wass-im
Nekk seg yigenni ad iyi-yesfed
Kemm ad am-yessery afriwen-im
Ġġiy-kem ad iyi-tsemħed
Gas fhem-it deg yiman-im
Lemħibba-w yer-m teyleđ
Tusa-d teedda ur teqqim

166. *Ssem yedleq di lejruh*

La tkawen yifadden
Ay ddunit ur iyi-tcuħ
Tseqqa-d s lemħayen

Icebbeħ-d waṭṭan s zzur
Yettef tasga deg wul yeqqim
Anda i tella tannumi
Tettwayfes temħa dayen
Anda yella ubeħri n tayri
I ay-yezzuzunen ulawen

167. *Kecmey di ssuq n tlufa*

Qdiy-d leqsabi lmehna

*Seg-sent hemjey kul ass
Tef wul-iw ur tnuqel ccetwa
Lebraq rreud asigna
Rniy ṭlam timdellas
Lmut fell-i ur d-tnuda
Tif-it lemmer i d-sseqsa
Ad tyum leeyub-iw merra
Nekk dayen yečča-yi zzman
S ufus i d-uğwey qeḍran
Ḍliy-t i wudem-iw yuzan*

168. *Albaeḍ rrebḥ-is ifut*

Wis anda yemmut

Rran timedlin fell-as

169. *Yecreh wul-iw, yezha, yeldi iyallen-is ad iḥennec ddunit .*

Table des matières

Table des matières

Dédicaces

Remerciements

<i>Liste des abréviations</i>	4
<i>sommaire</i>	6
Introduction générale	8
Problématique	12
Hypothèses	12
Choix et objectifs du thème	13
Démarche du travail	13
Méthodes de recherche et d'analyse	15
Présentation du corpus	16

Chapitre I : De la rhétorique aux figures de tropes

Introduction	18
1. La rhétorique	18
1.1. Figures de rhétorique	22
1.2. Classement des figures de rhétorique	23
<i>1.2.1. Les figures de construction</i>	24
<i>1.2.2. Les figures de diction</i>	24
<i>1.2.3. Les figures de pensée</i>	25
<i>1.2.4. Les figures de sens (tropes)</i>	26
1.2.4.1. La métaphore.....	28
<i>1.2.4.1.1. Les formes de métaphore</i>	30
1.2.4.1.1.1. <u>Les métaphores in praesentia</u>	31
1.2.4.1.1.2. <u>Les métaphores in absentia</u>	32
1.2.4.1.1.3. <u>Les métaphores filées</u>	32
<i>1.2.4.1.2. Les espèces de métaphores</i>	33
1.2.4.2. La métonymie.....	34
1.2.4.3. La synecdoque.....	36
Conclusion	38

Chapitre II : L'enseignement de la langue amazighe et le manuel scolaire

Introduction.....	40
1. Aperçu historique sur l'enseignement de la langue amazighe.....	40
1.1. L'enseignement de la langue amazighe avant l'indépendance.....	40
1.2. L'enseignement de la langue amazighe après l'indépendance.....	41
1.3. L'introduction de la langue amazighe dans le système éducatif.....	44
2. Le manuel scolaire.....	47
2.1. Les fonctions du manuel scolaire.....	48
2.2. La place du manuel scolaire dans le projet didactique de l'enseignant.....	52
2.3. Le manuel scolaire et les valeurs culturelles et sociales.....	54
2.4. Le langage dans le manuel scolaire.....	58
2.5. Aperçu historique sur les manuels scolaires de la langue amazighe.....	59
2.6. Les manuels scolaires de la langue amazighe au secondaire.....	62
2.7. Répartition des contenus des manuels scolaires du secondaire.....	62
2.7.1. <i>Le contenu du manuel de la 1^{ère} année secondaire</i>	63
2.7.2. <i>Le contenu du manuel de la 2^{ème} année secondaire</i>	64
2.7.3. <i>Le contenu du manuel de la 3^{ème} année secondaire</i>	64
Conclusion.....	65

Chapitre III : Analyse morphosyntaxique et sémantique des métaphores

Introduction.....	67
1. Les types de métaphores.....	68
1.1. Les métaphores nominales.....	68
1.1.1. <i>Les métaphores nominales in praesentia</i>	69
1.1.1.1. Métaphores attributives ou prédicatives.....	69
1.1.1.2. Métaphores à construction appositive.....	79
1.1.1.3. Métaphores prépositionnelles.....	81
1.1.2. <i>Les métaphores nominales in absentia</i>	86
1.2. Les métaphores verbales (verbe+nom/nom+verbe).....	90
1.2.1. <i>Les métaphores verbales (verbe / expansion référentielle)</i>	91
1.2.2. <i>Les métaphores verbales (verbe / expansion directe)</i>	95
1.2.3. <i>Les métaphores verbales (verbe / expansion indirecte)</i>	98

<i>1.2.4. Les métaphores verbales (verbe / expansion prépositionnelle)</i>	101
<i>1.2.5. Les métaphores verbales (indicateur de thème / verbe)</i>	103
<i>1.2.6. Les métaphores verbales en position d'expansion prédicatoïde</i>	106
<i>1.2.7. Les métaphores verbales à double incidence</i>	109
1.3. Les métaphores adjectivales	110
1.4. Les métaphores participiales	113
1.5. Les métaphores filées	116
Conclusion	117
Conclusion générale	119
Bibliographie	126
Résumé en tamazight	132
Annexes	139
Table des matières	157