

## **Les normes morphosyntaxiques recomposées dans les manuels scolaires de tamazight : Etude comparative entre l'Algérie et le Maroc.**

Par **Koussaila ALIK**

*Maître de conférences*

*Université M. Mammeri, Tizi-Ouzou.*

### **Introduction**

La problématique de l'aménagement de la langue amazighe est beaucoup centrée sur la standardisation du lexique et la création néologique, mais la grammaire et la morphosyntaxe ne sont pas encore pris en compte.

La morphologie et la syntaxe se focalisent sur la description sans fixer les normes morphologiques, voire syntaxiques pour la langue et les insérer dans le cadre de l'aménagement linguistique. En d'autres termes : tout ce qui a été fait sur la morphologie et la syntaxe amazighes attend un travail de synthèse qui devrait être élaboré par des instituteurs, chercheurs et universitaires. Cet état de chose commence à voir le jour suite à l'introduction du tamazight dans le système éducatif et à l'élaboration des manuels scolaires. Ainsi nous l'explique A. Boumalk :

*« À partir de là, il était normal que les spécialistes de l'aménagement linguistique s'intéressent d'abord à la phonétique et au lexique. La syntaxe se trouve alors exclue de leur champ d'investigation. »<sup>1</sup>*

Dans le présent article, nous allons à faire un récapitulatif sur les normes morphosyntaxiques et les règles grammaticales proposées dans les deux séries de manuels scolaires : algériens et marocains, cela dans le cadre d'une analyse détaillée centrée sur les cours de grammaire et de conjugaison.

### **1. Leurs apports à l'enseignement : Aspects didactiques**

La grammaire et la conjugaison, qui constituent dans l'ensemble à étudier les deux classes des mots : le verbe et le nom en ce qui concerne leur morphologie et leur place dans la phrase. La grammaire est consacrée à l'étude du nom, sa morphologie (*genre, nombre, état d'annexion*), ses fonctions syntaxiques et ses rapports aux affixes qui

lui sont reliés. La conjugaison étudie le verbe en ce qui concerne ses thèmes, ses indices de personnes et ses modalités aspectuelles. Ces deux points de langue font l'un des constituants de la grammaire scolaire amazighe.

En suivant les secteurs d'analyse tirés de la méthode d'enseignement des langues chez William Mackey, particulièrement « la sélection », nous avons procédé à analyser la grammaire et la conjugaison séparément pour mieux cerner les faits au niveau de chaque manuel, puis nous allons voir aussi le pont qu'il y a entre ces deux activités de langue : grammaire et conjugaison. Comment elles se complètent à travers les manuels scolaires ?

### **1.1. Les contenus sélectionnés et le public visé**

Selon W. Mackey (1972) la sélection :

*« Est une caractéristique inhérente à toutes les méthodes. Comme il est impossible d'enseigner l'ensemble des éléments d'une langue, toutes les méthodes doivent, d'une façon ou d'une autre intentionnellement ou non, choisir la portion de la langue qu'elles ont l'intention d'enseigner. »<sup>2</sup>*

La sélection contient deux principes : principes sociaux et principes linguistiques. D'une part, en tenant compte des conditions sociales dans lesquelles doit fonctionner une situation d'apprentissage et, de l'autre, tout ce qui renvoie à la nature du langage à enseigner.

#### **- Les principes sociaux**

W. Mackey (*Ibid.*) les définit comme suit :

*« Pour ce qui touche le rôle de la sélection dans la société, il est important de connaître (1) le destinataire pour lequel la sélection a été pratiquée (2) le degré d'apprentissage et (3) la durée de l'enseignement, afin de pouvoir comparer et juger les différentes sélections d'une langue. »<sup>3</sup>*

Il ajoute :

*« Ces principes sociaux (destinataire, degré et durée) déterminent la mise en valeur des principes linguistiques, puisqu'ils touchent le choix du dialecte, du registre, du style, du véhicule et du nombre d'éléments de chaque niveau. »<sup>4</sup>*

## **-Les principes linguistiques**

Il existe à la fois les principes linguistiques externes et les principes linguistiques internes. Les principes externes jouent un rôle dans le choix de dialecte, de registre, de style et de médium ; les principes internes, ces derniers nous informent de la nature même du langage.

En se focalisant sur ces principes linguistiques et ces principes sociaux établis par W. Mackey, nous avons constaté que la sélection a été faite de la même façon pour la grammaire et la conjugaison en Algérie. Ainsi, le destinataire pour lequel la sélection a été pratiquée est hétérogène : Berbérophone et Arabophone, auxquels les cours de grammaire et de conjugaison sont dispensés à travers les mêmes contenus (textes supports, exemples, règles, exercices d'application).

C'est aussi la même démarche qui est suivie pour les présenter et les expliquer.

Dans cette optique, les contenus de la grammaire font référence au dialecte kabyle à travers les exemples expliqués et les exercices proposés. Il en est de même pour les textes supports auxquels se réfèrent ces activités de langue, ils sont rédigés dans la variante kabyle, soit ils sont d'origine kabyle (comme les contes) ou traduits vers le kabyle avec quelques cas de recours à des mots empruntés à d'autres dialectes (chleuh, mozabite, chaoui, moyen atlas, touareg), qui sont utilisés comme des néologismes.

Certes, la terminologie employée pour la grammaire n'est pas toute d'origine kabyle, elle est empruntée à d'autres dialectes amazighs, mais les contenus d'enseignement sur laquelle elle est appliquée analysent et couvrent particulièrement dans l'ensemble la morphosyntaxe du kabyle. Voyons notamment les cours consacrés à l'état d'annexion, à la formation du féminin en tamazight dans ces manuels (5<sup>ème</sup> année élémentaire, 1<sup>ère</sup> année moyenne et 2<sup>ème</sup> année moyenne), qui ont exclu d'autres particularités comme celle du dialecte chaoui. Ce qui nous explique que le recours aux emprunts internes ne s'inscrit pas dans une démarche de standardisation en mettant l'accent sur les particularités morphosyntaxiques des autres dialectes, mais simplement pour couvrir la terminologie grammaticale.

Ainsi, le travail de sélection au niveau des manuels scolaires algériens couvre deux aspects à travers les cours de conjugaison et de grammaire :

*ALIK. K : Les normes morphosyntaxiques recomposées dans les manuels scolaires de tamazight : Etude comparative entre l'Algérie et le Maroc.*

- Contenus d'apprentissages sélectionnés (quels sont les aspects linguistiques ?) :

*Berbère (comme généralité) → kabyle (comme particularité et référence).*

- Le public visé (quel est le public visé ?) :

Selon ces manuels scolaires et leurs guides d'accompagnements, la grammaire et la conjugaison ciblent à la fois le berbérophone et l'arabophone, mais leurs contenus sont accessibles uniquement au public kabylophone.

C'est-à-dire : berbérophone et arabophone (comme généralité) → kabylophone (comme particularité).

Ces deux notions généralité et particularité (voire caractéristique), nous les résumons comme suit :

**Tableau 1:  
Le public visé et les contenus sélectionnés dans les manuels algériens**

<b>Étapes (du général au particulier)</b>	<b>Aspects</b>	<b>Public visé</b>	<b>Contenus sélectionnés</b>
<b>Généralité</b>	Aspects théoriques	Berbérophone et arabophone (hétérogène)	Berbère (toutes ses variantes et dialectes)
<b>Particularité</b>	Aspects pratiques	Le seul public qui est réellement ciblé est kabylophone	Kabyle (les contenus ne ciblent pas entièrement toutes ses variantes intra dialectales)

S'agissant des manuels du Maroc, les contenus sélectionnés pour l'apprentissage prennent en charge du point de vue théorique les deux publics arabophone et berbérophone mais sans les citer ou les distinguer, ils sont considérés tous des Marocains auxquels cette langue en question appartient. Cependant, du point de vue pratique, nous voyons qu'ils sont réservés et destinés aux berbérophones qui appartiennent au territoire marocain. Cela, s'explique par la démarche prise pour leur enseignement, qui est orientée pour l'enseignement des

*ALIK. K : Les normes morphosyntaxiques recomposées dans les manuels scolaires de tamazight : Etude comparative entre l'Algérie et le Maroc.*

trois variantes : chleuh, rifain et moyen atlas. Et, nous constatons aussi que ces contenus de grammaire et de conjugaison se réfèrent exceptionnellement aux trois variantes qui existent sur le territoire marocain : Moyen Atlas, Rifain et Chleuh, et cette dernière est la mieux ancrée grâce à ses travaux de recherche qui sont les plus connus. C'est ainsi que le manuel marocain est mieux praticable pour un locuteur chleuh si nous le comparons à celui du Moyen Atlas ou à un rifain.

Quant à la terminologie employée, nous trouvons quelques notions empruntées aux dictionnaires et aux manuels algériens, cela permet de trouver quelques points communs entre les deux manuels algériens et marocains.

Le public visé et les contenus nous les récapitulons comme suit à travers ce tableau :

**Tableau 2:  
Le public visé et les contenus sélectionnés dans les manuels marocains**

<b>Étapes (du général au particulier)</b>	<b>Aspects</b>	<b>Public visé</b>	<b>Contenus sélectionnés</b>
Généralité	Aspects théoriques	Apprenants Marocains (arabophone et berbérophone)	Les trois variantes qui existent sur le territoire marocain : chleuh, rifain et moyen atlas sans exclusion.
Particularité	Aspects pratiques	Le seul public qui est ciblé est berbérophone, exceptionnellement l'apprenant chleuh	Les contenus ciblent entièrement toutes ses variantes intra dialectales : chleuh, rifain et moyen atlas du Maroc. Mais le chleuh semble la variante de référence.

## **2. Les sources des savoirs grammaticaux proposés dans les manuels scolaires : Leurs apports à l'aménagement (Aspects linguistiques)**

Les cours de grammaire et de conjugaison font partie des points liés à l'aménagement de la morphosyntaxe amazighe par-où la grammaire scolaire berbère est élaborée et basée sur des travaux de recherches différents. C'est pourquoi nous avons à analyser les sources de ces savoirs grammaticaux, à étudier leurs fondements et la contribution de chaque élément à l'aménagement de la langue amazighe.

### **2.1. Cadre théorique suivi dans notre analyse (synthèse des références)**

Du point de vue didactique, les savoirs grammaticaux élaborés (composés) dans les manuels scolaires et les guides d'accompagnements (objets d'enseignement) sont tirés à partir des théories et écoles linguistiques différentes qui ne sont pas liées et qui sont parfois contradictoires.

Ce sont des savoirs sélectionnés, recomposés et constituent l'ensemble des contenus d'apprentissage. Ils sont présentés comme étant une seule référence cohérente et accessible en milieu scolaire auxquels les enseignants restent fidèles et les transmettent tels qu'ils sont proposés. Aussi, ces références bibliographiques ou même les ouvrages utilisés durant l'élaboration de ces savoirs ne sont pas généralement cités, c'est tout le travail (textes supports, points de langue, exercices d'application et production écrite) qui est considérée comme produit des concepteurs (auteurs) des manuels scolaires.

En se référant aux travaux d'études faits sur les grammaires scolaires, nous avons suivi le cadre théorique élaboré par Claude Vargas<sup>5</sup> pour analyser les savoirs grammaticaux, et auquel d'autres chercheurs du domaine se réfèrent dans leurs travaux sur les grammaires scolaires, notamment Anita Carlotti<sup>6</sup>.

Claude Vargas dans ses études sur *la transposition didactique* du modèle d'Yves Chevallard propose de la remplacer par *la recomposition didactique*. Il est à l'origine un triangle didactique comme le montre le schéma suivant<sup>7</sup> :

Savoir savant – sélection → savoir à enseigner



Transposition didactique



Savoir enseigner

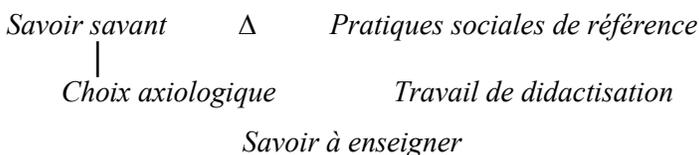
*« Le savoir à enseigner, tel qu'il est exprimé par exemple par les programmes et les instructions du ministère de l'Éducation nationale, est obtenu par désignation à l'intérieur du savoir savant : le savoir à enseigner est constitué d'éléments sélectionnés du savoir savant. Par contre le passage du savoir à enseigner au savoir enseigné se réalise par une transformation de nature du savoir, résultant d'un travail sur le savoir à enseigner. »<sup>8</sup>*

Anita Carlotti explique ce processus comme suit :

*« De l'élaboration des savoirs dits savants à l'acquisition des connaissances par les élèves se développe un processus complexe, la transposition didactique. Cette transposition s'effectue sur trois axes : (i) des théories de référence aux savoirs à enseigner, (ii) des savoirs à enseigner aux savoirs enseignés, (iii) des savoirs enseignés aux savoirs acquis. La transposition didactique est à l'origine d'un processus de variation de savoirs. Cette variation est fonction des enjeux de savoirs. »<sup>9</sup>*

Ainsi, la *transposition didactique* est un travail élaboré dont les acteurs sont d'un côté les rédacteurs des programmes d'enseignement et les concepteurs (auteurs) des manuels scolaires (soit pour élèves ou soit pour enseignants), ils réalisent le travail externe. Les enseignants de leur côté, concrétisent le travail interne, en préparant les cours et les exercices, mais cela à partir des savoirs sélectionnés qui ont subi une transposition didactique et non à partir des savoirs savants. C'est-à-dire sur la base d'enseignement pour prolonger et adapter le travail de la transposition didactique

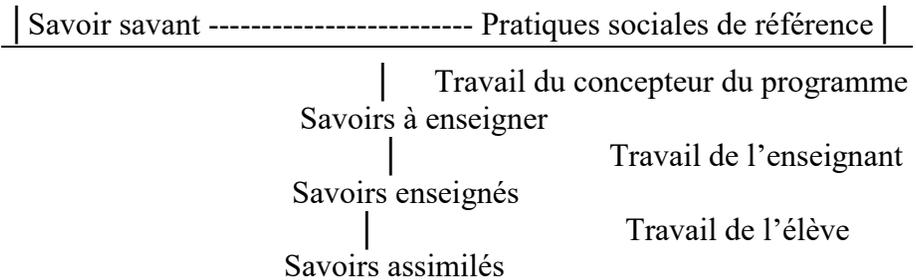
Dans le même sillage, Michel Develay figure une autre conception de la transposition didactique<sup>10</sup> :



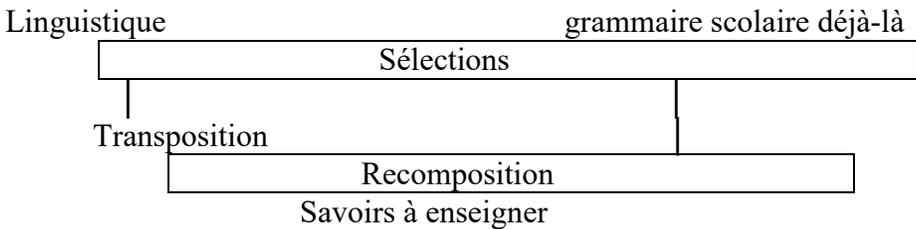
*ALIK. K : Les normes morphosyntaxiques recomposées dans les manuels scolaires de tamazight : Etude comparative entre l'Algérie et le Maroc.*

Pour M. DEVELAY, certaines disciplines enseignées en milieu scolaire ne sont pas liées directement au savoir savant, elles sont aussi affiliées aux différentes pratiques sociales. Dans sa démarche, il introduit le terme de *pratique sociale de référence* pour représenter les différents domaines investis en milieu scolaire.

C'est ainsi que dans son modèle, il élargit la transposition didactique de Y. Chevallard marquée par le passage du savoir à enseigner au savoir enseigné, en l'allongeant jusqu'aux savoirs appris par l'apprenant en milieu scolaire. Elle est récapitulée selon le schéma suivant<sup>11</sup> :



C'est de cette manière que la grammaire scolaire relie les savoirs des différents courants linguistiques avec la grammaire traditionnelle. Ce processus est figuré par C. Vargas comme suit<sup>12</sup> :



Cela en faisant la distinction entre les deux concepts proposés : recomposition et reconfiguration. Il les définit en ces quelques lignes :

*« Nous entendons par recomposition, l'assemblage d'éléments hétérogènes, cet assemblage d'éléments issus d'univers différents produit un objet lui-même hétérogène. Nous entendons par reconfiguration le traitement d'éléments hétérogènes issus d'univers différents de façon à les rendre compatibles entre eux et avec un univers déterminé dans lequel ils vont constituer un système cohérent.*



## **2.2. Les savoirs de grammaire recomposés dans les manuels algériens et marocains**

En Algérie, les cours de grammaire que contient le manuel de quatrième année primaire (*le mot, le nom, le nom propre et le nom commun, l'adjectif, le genre du nom, le nombre du nom, l'état d'annexion, la préposition*), sont dans l'ensemble des cours de base pour s'initier à la grammaire de chaque langue. Nous les trouvons proposés et élaborés dans la même démarche notamment pour les cours élémentaires de la grammaire du français. Pour ainsi dire que ces cours sont inspirés et tirés à la fois de la tradition scolaire qui est l'une des caractéristiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire du français, et de la grammaire de tamazight composée par Mouloud Mammeri (*Tajerrumt n tmaziyt*)<sup>15</sup>. Les cours sont présentés dans la même démarche : exemples, règle et exercices), et toutes les phrases et paragraphes utilisées comme support sont tirés uniquement de la variante kabyle.

Aussi, le manuel de 5<sup>ème</sup> année primaire (*2<sup>ème</sup> manuel*) reprend et se réfère à la même source : la grammaire traditionnelle (celle du français et celle recomposée par M. Mammeri. Nous avons à l'exception des deux cours, le 4<sup>ème</sup> sur le pronom affixe du nom et le 8<sup>ème</sup> le pronom affixe du verbe, qui sont un métalangage, qui est tiré de la grammaire fonctionnelle du français et que les chercheurs linguistes qui se réfèrent au fonctionnalisme structurel ont repris pour l'appliquer sur le tamazight. Nous trouvons ce métalangage en langue française dans la thèse de Doctorat de S. CHAKER<sup>16</sup> par exemple, il est repris et traduit par les auteurs des manuels en tamazight.

Pour ce qui est du cours sur l'état du nom (*état libre et état d'annexion*) que figurent dans ces deux manuels, il s'agit là aussi d'un savoir grammatical tiré depuis *tajerrumt* Mouloud Mammeri et autour duquel les règles sur l'état d'annexion ont changé et évolué énormément. Les cours présentent les différents cas de passage du nom de l'état libre à l'état d'annexion (préfixation de la semi-voyelle « w » ou « y », l'alternance vocalique, chute totale ou partielle de la voyelle initiale, syncrétisme), mais ce qui est repris à l'écrit c'est uniquement l'alternance vocalique. Nous trouvons dans le manuel par exemple uniquement l'alternance vocalique qui prend à la place la préfixation de la semi-voyelle « W » : *Deg uxxam* au lieu *deg wexxam*.

D'autres modifications connus à l'écrit : *Yifri* au lieu de *yefri*, *yigenni* au lieu de *igenni*.

Les mêmes références exploitées aussi dans le Manuel de 1<sup>ère</sup> Année Moyenne (3<sup>ème</sup> manuel de tamazight), lui se réfère aussi à la grammaire traditionnelle, soit celle de la grammaire scolaire française, soit celle initiée et recomposée par Mouloud Mammeri pour l'enseignement de tamazight. Nous avons deux cours qui montrent cet attachement, le 1<sup>er</sup> cours sur *le nom* et le 5<sup>ème</sup> sur *l'adjectif*, où les auteurs des manuels revendiquent et s'inscrivent fidèlement dans cette grammaire scolaire du français. Les auteurs reprennent les définitions du nom telles quelles sont connues en français, les traduisent et les appliquent sur *le nom* en berbère qui est défini comme un mot qui désigne : *un animal, une chose, une personne, un nombre ou une action*, puis le métalangage *nom propre* et *nom commun* ou celui de *complément direct* et *complément indirect* est repris et expliqué de la même façon que le français.

Voyons aussi le métalangage *nom abstrait* et *nom concret* pour ce qui est du sens des noms, cette dichotomie est traduite fidèlement. Nous avons à signaler aussi que ce sont les auteurs qui ont élaboré cette terminologie : *ismawen imugna, ismawen ikmamen, ismawen imazlayen* à partir de la grammaire du français. Quant à l'adjectif, bien que les études universitaires faites sur le cas du tamazight, en particulier le kabyle, les auteurs n'essaient pas de les exploiter et de s'éloigner des définitions que portent la grammaire française à l'adjectif. Y-t-il une possibilité de s'inspirer de ces récentes études pour enseigner l'adjectif berbère telle qu'il est dans la langue parlée et tenir compte de toutes ses particularités (du point de vue morphologique, sémantique et syntaxique) ?

Le Manuel de deuxième année Moyenne aborde les faits syntaxiques dans les cours 1, 3, 4, 5, 7 et 8. Prenons notamment le 3<sup>ème</sup> et le 4<sup>ème</sup> (*complément direct* et *complément indirect*) dont la référence principale est la grammaire de la phrase du français (*forme et sens du complément dans la phrase*), c'est ce qui a été repris pour analyser la phrase en berbère et ses termes (*sujet, verbe et compléments*). Nous avons aussi le 5<sup>ème</sup> cours (*Isemmeden s tenzeyt*), une analyse qui ne sort pas du cadre de la grammaire de la phrase du français, celle du groupe prépositionnel. En outre, cette analyse définit la forme et la

*ALIK. K : Les normes morphosyntaxiques recomposées dans les manuels scolaires de tamazight : Etude comparative entre l'Algérie et le Maroc.*

fonction du complément du groupe prépositionnel et ce qui le distingue du complément indirect.

Quant au cours 7 et 8, l'analyse sort du cadre de cette grammaire de référence, c'est-à-dire celle de la phrase du français, elle tient compte aussi des études récentes menées sur la syntaxe berbère par des chercheurs (linguistes) berbérissants en milieu universitaire. C'est dans cette optique que les deux notions : *complément explicatif* et *complément du nom* sont étudiés et repris par le manuel. Le premier explique celui qui a fait l'action, le deuxième complète le sens du nom qui le précède et toujours précédé de la préposition « n ».

Il en est de même pour le manuel de 3<sup>ème</sup> année moyenne qui reprend les mêmes notions (*état d'annexion, adjectif, compléments, etc.*). Les trois derniers cours 6, 7 et 8 s'appuient pareillement sur les études de linguistique berbère pour étudier d'une façon détaillée c'est quoi l'indicateur de thème, le complément interne ainsi que la phrase verbale et la phrase non verbale.

C'est ce que nous trouvons également dans le manuel de 4<sup>ème</sup> Année Moyenne. Les cours consacrés aux notions *phrase verbale* et *phrase non verbale, phrase simple* et *phrase complexe*, ainsi que la *proposition subordonnée*, la *proposition complétive* et la *proposition coordonnée*. Ces points cités font référence aussi à la grammaire de la phrase de la langue française et aux études de linguistique berbère.

Pour ce qui est des manuels marocains, en commençant par le Manuel de la 2<sup>ème</sup> et celui de la 3<sup>ème</sup> Année élémentaire, nous constatons que les cours sont inspirés à partir de la grammaire du français et de la tradition des cours initiés par M. Mammeri et de l'enseignement de la langue en Algérie. D'autres cours sont liés aux travaux de recherches marocaines dans le domaine amazigh comme : *Tuskiwin n uznmmzal, tafrast n ukwlam, tafrast n tiddi*. Il en est de même pour le manuel de la 4<sup>ème</sup> année, c'est pratiquement la grammaire du français et les cours de l'enseignement de la langue en Algérie qui sont la référence.

C'est dans cette optique que nous remarquons certaines notions réutilisées, soit en gardant la même terminologie comme : *Addad amaruz, imernuten n wakud*, soit en la changeant comme : *tawinest taseqsayt* au lieu de *tafyirt tamattart, tawinest tarayagt* au lieu de *tawinest taramyagt*. Nous trouvons aussi un autre cours qui se réfère à la grammaire arabe : *asuget amerzu (djamaa el teksir, جمع التكسير)*.

*ALIK. K : Les normes morphosyntaxiques recomposées dans les manuels scolaires de tamazight : Etude comparative entre l'Algérie et le Maroc.*

C'est la même démarche qui est suivie dans les manuels de 5<sup>ème</sup> et de 6<sup>ème</sup> année élémentaire, les cours sont puisés aussi à partir des travaux de recherches particulièrement algériennes (voire kabyles), qui sont eux aussi liés à la conception de la grammaire du français. Certaines notions sont liées directement aux recherches marocaines comme : *tiguriwin n tlkamt, tiguriwin n usenzazal, tiguriwin n usmmezdi, tiguriwin n tmentilt.*

### **2.3. Les savoirs recomposés en conjugaison dans les manuels algériens et marocains**

Les cours de conjugaison que proposent les manuels scolaires algériens situent trois points principaux :

- La morphologie du verbe (l'indice de personne et le thème verbal).
- Les temps du verbe (les temps et leurs valeurs).
- L'aspect verbal mais dans un sens limité.

Et, les références à travers lesquelles sont élaborés ces cours sont globalement liées à la conjugaison du français, mais elles touchent aussi aux quelques récentes études de linguistique berbère qui abordent le verbe sous un autre angle. Nous avons à expliquer le cadre référentiel, voire l'empreinte de chaque point cité.

#### **- La morphologie du verbe**

C'est le point que nous trouvons parmi les premiers cours au niveau de chaque manuel. Il s'agit là d'étudier la morphologie du verbe amazigh, qui comprend alors deux parties : l'indice de personne et radical, le premier indique celui qui a fait l'action, le second c'est le temps ou l'action qui est exprimée. Ces savoirs recomposés dans les manuels en se référant d'une manière catégorique aux travaux de linguistique berbère, notamment ceux de S. CHAKER et de K. Nait-ZERRAD.

Il en est de même pour les formes de conjugaison abordées dans les 1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> cours du manuel de 4<sup>ème</sup> année moyenne (*talya taswayt, talya tattwayt, talya tamyayt*), qui signifient respectivement : *factitif, passif, réciproque*. Ce sont des notions qui trouvent aussi leurs références dans les travaux de linguistique berbère.

#### **- Les temps du verbe**

Tous les manuels scolaires algériens abordent ce point de la même façon que la conjugaison de la langue française. D'une part, ils

privilégient la notion du temps, le moment où se déroule l'action exprimée par le verbe, si elle est une action passée ou future, et de l'autre, cette notion du temps fait appel à celle de l'aspect sans qu'il y ait des explications, en indiquant seulement les valeurs de chaque temps.

En outre, dans le domaine berbère, la notion du temps sur laquelle est recomposée les cours de conjugaison dans les manuels scolaires, est inspirée à la fois de la conjugaison française et des cours de grammaire initiés par Mouloud Mammeri et le mouvement associatif.

Quant à la notion de l'aspect pour étudier le système verbal, fait l'objet de la linguistique universitaire, entre autres : grammaire fonctionnelle et grammaire du texte et les théories énonciatives, et que les manuels scolaires n'ont pas pris en considération comme référence. Ils ont inclus l'aspect dans le temps et l'ont expliqué comme étant une valeur d'un temps, c'est la méthode d'enseignement de la conjugaison française qui a été suivie.

Nous citerons comme exemple le cas de deux cours de conjugaison figurés dans le manuel de 4<sup>ème</sup> année moyenne : « *Imal yezwaren* » « *Izri yezwaren* » pour aborder la notion de l'antériorité. Cette notion nous la retrouvons aussi dans le manuel de 9<sup>ème</sup> Année Fondamentale) sur *le Futur antérieur* et *le Passé antérieur*. C'est d'une manière similaire que les manuels scolaires du français, en particulier le livre du Professeur (8<sup>ème</sup> Année Fondamentale) de l'ancien programme aborde *l'antériorité* exprimée par *le Passé composé* et *le Plus-que-parfait de l'indicatif* :

*« Le passé composé exprime l'antériorité par rapport au présent de l'indicatif. Le plus-que-parfait de l'indicatif exprime l'antériorité par rapport à l'imparfait de l'indicatif. »<sup>17</sup>*

Le cours *Azalen n wurmir s « ad »* dans le manuel de 4<sup>ème</sup> Année Moyenne en page 52 est figuré comme les cours de conjugaison dans le manuel de 9<sup>ème</sup> Année Fondamentale (Livre du Professeur) sur les *valeurs du présent de l'indicatif* en page 47, *les valeurs du passé composé* en page 58, *les valeurs du passé simple* en page 151.

Un autre point à signaler, c'est *l'impératif en berbère*, qui n'est pas situé dans les manuels scolaires : Est-il un temps comme nous le trouvons dans la conjugaison arabe ou un mode comme le cas de la conjugaison française ? Les cours de toute manière ne le considèrent

**ALIK. K :** *Les normes morphosyntaxiques recomposées dans les manuels scolaires de tamazight : Etude comparative entre l'Algérie et le Maroc.*

pas comme étant un temps, mais sans le situer par rapport aux autres temps abordés.

La spécificité que nous voyons dans les manuels marocains c'est que les cours de conjugaison sont tirés de toute manière à travers les travaux de recherches universitaires (*aoriste, prétérit, aoriste intensif...*), ils traduisent fidèlement la terminologie employée et la conception pour expliquer ces notions comme : *usmid, warusmid* ; c'est ainsi que la notion de l'aspect est prise en considération si nous les comparons aux manuels algériens qui mettent en avant celle du temps.

D'autres points sont abordés mais sans les situer dans ce cadre référentiel, c'est le cas de l'impératif à travers les manuels de 3, 4 et 5<sup>ème</sup> année élémentaire, qui est expliqué de la même façon que les manuels algériens, en le considérant comme étant un temps. Une autre notion qui est exceptionnellement abordée c'est : *imyagen g wurmir n wallas* (voyons unité 5) au niveau du manuel de la 5<sup>ème</sup> année élémentaire pour aborder une action accomplie répétée. Mais cela sans la situer à celle exprimée par l'accompli et l'inaccompli.

En tout azimut, les savoirs grammaticaux sont recomposés dans les manuels scolaires algériens comme suit :

**Tableau 3:**

**Savoirs grammaticaux recomposés dans les manuels algériens**

Savoirs linguistiques hétérogènes sélectionnés (notionnels et procéduraux) :	Savoirs grammaticaux scolaires sélectionnés (notionnels et procéduraux) :
<p>-Linguistique berbère (les différents travaux de (S. Chaker, K. Nait-Zerrad) : Cela en ce qui concerne particulièrement le système verbal et le système nominal.</p> <p>- Les différents travaux de recherche abordés à l'université de Tizi-Ouzou et de Bejaia que les étudiants ont exploités pour enseigner.</p> <p>Cela, en ce qui concerne les différents points sur le système nominal (l'état d'annexion), les connecteurs et les éléments de langues liés aux typologies textuelles : descriptif, argumentatif, narratif, explicatif.</p>	<p>- Cours de grammaire berbère initiée par M. Mammeri (d'une façon catégorique <i>Tajerrunt n tmaziyt</i>)</p> <p>- Cours de grammaire française figurés dans les manuels scolaires du français (livre du professeur et manuel de l'élève).</p> <p>Cela en se référant aux manuels scolaires de l'élève ainsi qu'aux méthodes et points abordés dans les livres du professeur.</p>

Et, dans les manuels marocains, ces savoirs sont recomposés ainsi :

**Tableau 4:**  
**Savoirs grammaticaux recomposés dans les manuels marocains**

Savoirs linguistiques hétérogènes sélectionnés (notionnels et procéduraux) :	Savoirs grammaticaux scolaires sélectionnés (notionnels et procéduraux) :
<p>-Linguistique berbère (les différents travaux de S. Chaker, K. Nait-Zerrad) qui abordent le système nominal et le système verbal.</p> <p>- Les travaux de recherche en grammaire consacrés pour le chleuh, le rifain et le moyen atlas. (Les différents travaux entamés par des chercheurs marocains) avant la création de l'IRCAM.</p> <p>- Les travaux de grammaire initiés par l'IRCAM.</p>	<p>- Cours de grammaire berbère initiée par M. Mammeri. Cela d'une façon catégorique <i>Tajerrumt n tmaziyt</i></p> <p>- Cours de grammaire abordés dans les manuels scolaires algériens. Cela en ce qui concerne particulièrement la première série des manuels algériens.</p>

### **Bibliographie**

1. BOUMALK A. & BOUKHRIS F., *La nouvelle grammaire de l'amazighe*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat 2008.
2. BOUMALK A. & NAIT-ZERRAD K., *Vocabulaire grammatical*, Rabat, Maroc, 2009.
3. BOUMALK Abdellah, « La variation syntaxique en amazighe », In : Revue des Études Berbères, REB-Volume 5-2010, *La standardisation du berbère à la lumière des évolutions récentes en Europe et dans le Nord de l'Afrique*, Actes du colloque organisé à l'INALCO (Paris), 6-7 octobre 2008, Kamal Nait-Zerrad (éd.).
4. CARLOTTI A., *Phrase, énoncé, texte, discours : De la linguistique universitaire à la grammaire scolaire*, Lambert-Lucas, Limoges, 2011.
5. CHAKER S., *Manuel de linguistique berbère I*, Alger : Bouchène, 1991.
6. CHAKER S. *Manuel de linguistique berbère II : Syntaxe est diachronie*, ENAG- Editions, Alger, 1996.

*ALIK. K : Les normes morphosyntaxiques recomposées dans les manuels scolaires de tamazight : Etude comparative entre l'Algérie et le Maroc.*

7. CHAKER S., *Un parler berbère d'Algérie (kabyle) : syntaxe*, Thèse de Doctorat d'État, Université de Paris V, 1978.
8. CHAKER S., *Un parler berbère d'Algérie (Kabyle) : Syntaxe*, Thèse de Doctorat d'Etat. Aix-en-Provence : Université de Provence, 1983.
9. DEVELAY M., *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1992
10. GUERCHOUH L., *Les classes syntaxiques en berbère (kabyle) : critères d'identification et de catégorisation des lexies*, Thèse de doctorat, UMMTO, 2015.
11. IMARAZENE M. *Le substantif et ses modalités. (Étude comparative entre le berbère (kabyle), l'arabe littéraire et l'arabe dialectal)*, Thèse de doctorat en linguistique berbère, Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou, 2007.
12. IMARAZENE M. *Awfus n tjerrumt taqbaylit (Taseddast)*, Éditions El Amel, 2016.
13. IMARAZENE M., *L'Opposition d'état en berbère*, Éditions El Amel, 2016.
14. IMARAZENE M., *Manuel de syntaxe berbère*, HCA, Alger, 2007.
15. MACKAY W.F., *Principes de didactique analytique : Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, Nouvelle Edition, traduite et mise à jour par Lorne Laforge, Didier, 1972.
16. MAMMERI M., *Tajerrumt n tmaziyt (Tantala taqbaylit), Grammaire berbère (Kabyle)*, François Maspero, Paris, 1976.
17. MEKSEM Zahir, *Isuraz n usezdi d temmezla taḍrisant n tmaziyt : Asnelwu d tesleḍt. Les connecteurs de cohésion et de cohérence textuelles de la langue amazighe : Identification et analyse*, Asqamu Unnig n Timmuzya HCA, 2008.
18. MEKSEM Zahir, *Tisekkiwin n yidrisen : Tagmert d tesleḍt*, Asqamu Unnig n Timmuzya HCA, 2010.
19. VARGAS C., *La création des savoirs à enseigner en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration, Langue et étude de la langue*, Aix-en-Provence, Presse Universitaire de Provence, 2004.
20. VARGAS C., *Les grammaires scolaires : De la recomposition à la configuration*, Langues et langage, Presses Universitaires de Province, 2014.

## **Manuels scolaires algériens**

### **Première série**

Adlis-iw n tmaziyt, Aseggas wis 4 n Ulmud Amenzu, Office Nationale des Publications Scolaires, 2005-2006



*ALIK. K : Les normes morphosyntaxiques recomposées dans les manuels scolaires de tamazight : Etude comparative entre l'Algérie et le Maroc.*

- Tifawin a tamaziyt († ε Η . Π ε Ι . † . Γ . \*ε Ψ † ), Adlis n unlmad ( . Λ Η ε Θ Ι : Ι Η Γ . Λ ), Asggwas wiss kraḍ n usslmd amnzu ( . ΘΧ Χ " . Θ Π ε ΘΘ κ Q. E Ι : ΘΘΗ Γ Λ . Γ Ι \* : ), 1ère édition, 2005.

- Tifawin a tamaziyt († ε Η . Π ε Ι . † . Γ . \*ε Ψ † ), Adlis n unlmad ( . Λ Η ε Θ Ι : Ι Η Γ . Λ ), Asggwas wiss kkuḍ n usslmd amnzu ( . ΘΧ Χ " . Θ Π ε ΘΘ κ κ : \* Ι : ΘΘΗ Γ Λ . Γ Ι \* : ), 2008.

- Tifawin a tamaziyt († ε Η . Π ε Ι . † . Γ . \*ε Ψ † ), ( . Λ Η ε Θ Ι : Ι Η Γ . Λ ), ( . ΘΧ Χ " . Θ Π ε ΘΘ Θ Γ Γ : Θ Ι : ΘΘΗ Γ Λ . Γ Ι \* : ), 2008.

- Tifawin a tamaziyt († ε Η . Π ε Ι . † . Γ . \*ε Ψ † ), Adlis n unlmadt d unlmad ( . Λ Η ε Θ Ι † Ι Η Γ . Λ † Λ : Ι Η Γ . Λ ), Asggwas wiss ṣḍiṣ n usslmd amnzu ( . ΘΧ Χ " . Θ Π ε ΘΘ ΘΕ ε Θ Ι : ΘΘΗ Γ Λ . Γ Ι \* : ), 1ère édition 2008.

### III. Livres du professeur (guides du maître)

Enseignement du français, 5ème année fondamentale, Livre du Maître, Institut

Pédagogique National, 1993-1994.

Enseignement du français, 7ème année Fondamentale, Livre du Professeur, Institut Pédagogique National, 1990-1991.

Enseignement du français, 8ème année Fondamentale, Livre du Professeur, Institut Pédagogique National, 1994-1995.

Enseignement du français, 9ème année Fondamentale, Livre du Professeur, Institut Pédagogique National, 1990-1991.

Français, 1ère AM, Livre du Professeur, Casbah Éditions, Alger, 2003-2004.

Linguistique amazighe à l'université : *Descriptifs des cours*, Centre de l'Aménagement Linguistique, Rabat 2014.

**Notes :**

<sup>1</sup> BOUMALK Abdellah, « La variation syntaxique en amazighe », In : *Revue des Études Berbères*, REB-Volume 5-2010, *La standardisation du berbère à la lumière des évolutions récentes en Europe et dans le Nord de l'Afrique*, Actes du colloque organisé à l'INALCO (Paris), 6-7 octobre 2008, Kamal Nait-Zerrad (éd.), p.48.

<sup>2</sup> MACKEY W.F., *Principes de didactique analytique : Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, Nouvelle Edition, traduite et mise à jour par Lorne Laforge, Didier, 1972, P. 221.

<sup>3</sup> MACKEY W.F., *Ibid*, 1972, P. 223.

<sup>4</sup> MACKEY W.F., *Ibid*, 1972, P. 225.

<sup>5</sup> VARGAS C., *La création des savoirs à enseigner en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration*, *Langue et étude de la langue*, Aix-en-Provence, Presse Universitaire de Provence, 2004.

<sup>6</sup> CARLOTTI A., *Phrase, énoncé, texte, discours : De la linguistique universitaire à la grammaire scolaire*, Lambert-Lucas, Limoges, 2011.

<sup>7</sup>VARGAS C., *Les grammaires scolaires : De la recomposition à la reconfiguration*, *Langue et langage*, Presse universitaire de Provence, 2014, P. 24.

<sup>8</sup> VARGAS C., *Ibid.*, 2014, P. 23.

<sup>9</sup> CARLOTTI A., *Ibid.*, 2011, P. 10.

<sup>10</sup> DEVELAY M., *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1992, P. 23. Cité par VARGAS C., *Op.cit.*, 2014, P. 30.

<sup>11</sup> DEVELAY M., *Ibid.*, 1992, P. 29. Cité aussi par Vargos C., *Ibid.*, 2014, P.31.

<sup>12</sup> VARGAS C., *Ibid.*, 2014, P. 32.

<sup>13</sup> VARGAS C., *Op.cit.*, 2014, P.47.

<sup>14</sup> VARGAS C., *Ibid.*, 2014, P. 80.

<sup>15</sup>Voir MAMMERI M., *Tajerrumt n tmaziyt (Tantala taqbaylit)*, *Grammaire berbère (Kabyle)*, François Maspero, Paris, 1976, 118 pp.

<sup>16</sup>Voir CHAKER S., *Un parler berbère d'Algérie(Kabyle) : Syntaxe*, Thèse de Doctorat d'Etat. Aix-en- Provence : Université de Provence, 1983.

<sup>17</sup> *Enseignement du français, 8ème Année Fondamentale, Livre du Professeur*, Institut Pédagogique National, 1994-1995, P. 124.