

Stéphanie CLERC
Aix-Marseille Université et laboratoire Parole et Langage,
CNRS 7309

De la recherche aux pratiques de classe : lignes vers des transpositions didactiques de la pluralité des pratiques linguistiques

Résumé :

Dans cet article, je définis les orientations qui me paraissent particulièrement significatives de l'approche sociodidactique en recherche, en formation d'enseignants et en termes de pratiques didactiques. Pour illustrer, je présente un exemple de méthodologie de recherche qui me paraît particulièrement cohérente avec les positionnements de la sociodidactique (la recherche-action) et quelques exemples de propositions de transposition de la pluralité des pratiques linguistiques pour la classe.

Abstract:

In this article, I define the directions that seem to me particularly significant approach sociodidactic research, teacher training and in terms of teaching practices. To illustrate, I present an example of research methodology that seems to me particularly consistent with the positioning of the sociodidactic (action research) and some examples of proposals for implementation of the plurality of linguistic practices in the classroom.

Positionnement

Je voudrais m'inscrire ici dans ce que je crois comprendre du rapport *pratique* à la théorie dont parlait Pierre Bourdieu (LAHIRE, 2012). Ce rapport pratique, je l'interprète à la fois sur le plan méthodologique comme une certaine manière de faire de la recherche (pour moi en partant du terrain et en travaillant *avec* les acteurs du terrain) et sur le plan de la transposition des fruits de la recherche (BLANCHET, 2011) dans un mouvement de retour au terrain pour transformer des pratiques identifiées comme porteuses de d'inégalité. Cette visée de transformation — qui peut être vue comme une forme d'ingérence dans le monde social — n'est pas sans générer des tensions car elle heurte des conceptions de la recherche entendue comme d'abord spéculative et elle s'éloigne d'une conception du chercheur distancié, « neutre », voire apolitique ou tout au moins soucieux de laisser hors de sa sphère professionnelle ses convictions sociopolitiques en sachant distinguer en lui le scientifique de l'acteur social (ou « le citoyen » pour employer un terme à la mode). Cette conception a le mérite d'être cohérente avec une visée non dogmatisante de la recherche. Elle peut aussi être vue comme une manière de faire de la recherche *sur* et en surplomb du monde social. À d'autres alors, comme l'espère Jean-Baptiste MARCELLES (2001), de transformer les fruits de la recherche en propositions d'action :

je crois qu'il peut y avoir des chercheurs qui cherchent et qui trouvent, sans s'engager. J'espère qu'il y a à ce moment-là d'autres chercheurs qui eux étudient leurs travaux et qui voient en quoi ils peuvent servir dans un engagement...¹.

Au fil d'années de recherche, de lectures, d'échanges au-delà des frontières de l'Hexagone et de vagabondages fertiles dans des disciplines connexes de la didactique, il m'est apparu, au vu

¹ Interview de Jean-Baptiste MARCELLES, 2001, réalisée par Philippe BLANCHET et Thierry BULOT (http://www.sites.univ-rennes2.fr/webtv/appele_film.php?lienFilm=426), ma transcription.

du faible impact de trente ans de travaux pour comprendre et dépasser l'exclusion dont sont victimes ceux qui ne maîtrisent pas la « bonne langue »², que mon métier de chercheure prendrait plus de sens en s'orientant vers la transposition didactique des données de la recherche. C'est ainsi que mes recherches en sociodidactique, dont je voudrais partager ici quelques lignes de force issues de recherches-actions conduites à l'école primaire et au collège, se sont orientées vers la formation des enseignants par l'intervention en milieu scolaire pour permettre la transposition contextualisée de pratiques évaluées ailleurs comme porteuses de changement et d'espoir pour les élèves (mis) en difficulté scolaire en raison de leur incompréhension de codes et fonctionnements linguistiques valorisés par l'école. La recherche telle que je l'envisage, avec d'autres, se poursuit au-delà de la théorisation dans une visée d'utilité sociale dans la mesure où, après avoir identifié des nœuds dans le développement de l'être humain et des zones d'inégalités sociales liées à des questions linguistiques et culturelles, elle s'implique *in vivo* pour envisager des perspectives de transformation visant un mieux-être de l'humain dans la société.

Après cette brève explicitation de mon positionnement de chercheure, je tenterai de définir, de mon point de vue, les axes forts de l'approche sociodidactique en recherche, puis un type de recherche en sociodidactique : la recherche-action avant de présenter quelques exemples de propositions de transposition de la pluralité des pratiques linguistiques pour la classe.

L'approche sociodidactique en recherche

Chercher à comprendre des phénomènes sociaux et humains dans lesquels les langues jouent un rôle fort et vis-à-vis desquels l'École joue un rôle ou pourrait jouer un autre rôle me paraît être un focus clé de l'approche sociodidactique en recherche. Chercher à comprendre, dans le foisonnement des paramètres complexes qui caractérisent tout devenir humain évoluant dans des contextes eux-mêmes complexes, multiples et mouvants,

² Voir par exemple les travaux du groupe VARIA (recherches en didactique de l'oral dans une optique variationniste) de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) dans les années 1980.

signifie renoncer à la perspective explicative qui ferait courir le risque de la simplification. Il s'agit, si on veut porter un regard complexe sur du complexe, de s'affranchir du désir prométhéen d'expliquer, sans toutefois renoncer à dégager des facteurs qui peuvent être porteurs de modifications. Cette démarche compréhensive et contextualisante se nourrit de l'écoute, de l'attention à d'infimes phénomènes, de l'observation de « tout ce qui relie, interagit, interfère » (MORIN, 1990-2005, p. 11). Elle se nourrit aussi de croisements de regards : regards des acteurs avec lesquels on tente de comprendre et regards d'autres « spécialistes » qui, avec d'autres outils d'investigation, apportent d'autres éclairages « sur une question donnée » (selon la démarche interdisciplinaire définie par Philippe BLANCHET, 2012, p. 85-90).

L'approche sociodidactique s'inscrit dans la complexité dans la mesure où elle ne se confine pas au contexte de la classe et ne considère pas seulement l'élève mais la personne, ses représentations des langues, ses pratiques langagières, les représentations dont elle fait l'objet, ses peurs (son insécurité linguistique par exemple) et ses désirs (d'évoluer dans plusieurs langues par exemple).

La recherche-action en sociodidactique

Les orientations sociodidactiques en recherche que je viens d'esquisser se traduisent dans ma pratique professionnelle par la recherche-action (R.A.) qui implique de construire les problématiques de recherche et, in fine des connaissances, avec les acteurs du terrain et avec d'autres acteurs s'intéressant à ce terrain ou à un autre posant des questions semblables. C'est ainsi que mes questions de recherche portant sur la scolarisation des élèves étrangers nouvellement arrivés en France ou nés en France et grandissant avec d'autres langues ou d'autres pratiques linguistiques que celles valorisées par l'école, ont pu dialoguer avec des recherches portant sur la scolarisation des élèves en Nouvelle-Calédonie, en Côte d'Ivoire ou en Algérie. Largement définie par Hélène ROMIAN (1989, p. 8-39), la recherche-action, dont les finalités « se situent à la fois dans l'ordre de l'action et de la connaissance », constitue « un dispositif permanent de recherche » qui s'inscrit par conséquent dans une durée longue. Elle est aussi une activité de formation

in vivo dans la mesure où elle conduit le praticien (et aussi le chercheur) à une réflexivité sur sa pratique. Elle est en cela déjà une recherche transformative. Reste ensuite à l'amener à « faire tâche d'huile » sur d'autres terrains par la transmission et l'implication au-delà des frontières de ce terrain et au-delà du monde de la recherche.

Sur le plan méthodologique, la recherche-action comporte trois aspects (qui sont aussi des phases) interdépendant(e)s, remplissant chacun(e) des fonctions particulières :

— Une recherche-description-compréhension du contexte étudié qui constitue une première phase exploratoire et sur laquelle on revient au cours de la R.A. suite à l'introduction de nouvelles pratiques ou à l'irruption de nouveaux événements qui modifient le contexte. La problématique de recherche est une résultante de cette phase et non « une réflexion “en chambre” » (Romian, 1989, p. 20) puisque la recherche est ici envisagée comme répondant à des besoins qui se définissent après enquêtes et entretiens avec les acteurs du contexte pour « identifier/construire des demandes sociales de formation, de recherche [...] ». Cette co-analyse du contexte s'étend aux discours relatifs aux rôles généraux assignés à l'école (dans l'esprit des acteurs et dans les discours institutionnels), aux rôles de l'école dans la formation de la personne et la construction de soi, aux rôles de l'école dans la construction du commun, aux représentations de la langue de l'école et des pratiques langagières des élèves, etc. En effet, de la réflexion sur les missions de l'enseignant et de l'école dans la société, découle une réflexion sur les contenus et les objectifs de l'enseignement :

Souhaitent-ils³ que l'école transmettent un savoir patrimonial, classique, plus ou moins abstrait et élitaire, ou des savoir-faire adaptés au monde d'aujourd'hui, des capacités d'imagination et d'adaptation pour leur avenir [...] ? (BLANCHET, 2008).

³ Le pronom « ils » renvoie ici aux parents, acteurs glottopolitiques comme les enseignants...

Il s'agit donc dans cette première phase d'interroger les conceptions de la langue, des compétences en langues, des évaluations... ;

— Une recherche-innovation qui est une étape de construction de l'objet de recherche : il s'agit, à partir de l'étape précédente, de définir une problématique et de « construire des solutions aux problèmes posés » (ROMIAN, *idem*). C'est là que se situe la mise en œuvre de démarches innovantes puisant dans les travaux éclairant la/les questions que l'on se pose (transposition interne) ;

— Une recherche-évaluation des effets des démarches innovantes : cette évaluation « se veut avant tout formative donc continue » (*idem*, p. 25). Elle se conçoit en interne avec les acteurs impliqués dans la R.A. et en externe par le biais d'échanges avec d'autres chercheurs (lors de colloques, journées d'études et publications) et d'autres praticiens (dans les séminaires de formation continue notamment). Compte tenu de la difficulté à évaluer des ensembles complexes d'innovations touchant aux contenus et à la démarche d'enseignement/apprentissage, on vise avant tout à comprendre les significations de la démarche pour les acteurs (enseignants, élèves, personnels éducatifs), en les comparant éventuellement à d'autres classes référant à d'autres styles didactiques. Cette étape relève de ce que Philippe BLANCHET (2011, p. 197-202) appelle la recherche sur « les transpositions didactiques elles-mêmes ».

Pour terminer ce rapide exposé de ce que j'entends par R.A., je voudrais en souligner les caractéristiques qui la distinguent de recherches « classiques » effectuées elles aussi sur le terrain : la R.A. n'est pas seulement « une recherche impliquée » au sens souvent donné à la recherche qui, parce qu'elle se fait *sur* le terrain et parce que la présence du chercheur sur ce terrain « implique » et « agit », je dirai presque malgré lui, *sur* ce terrain. L'implication dans le cadre d'une R.A. va au-delà de la présence *sur* et de l'effet produit *sur*, elle se fait *avec* de bout en bout et jusqu'à l'activité de transmission des connaissances issues de la R.A. Elle est fondamentalement collaborative et s'effectue par immersion dans un temps long et non par ponction (dite souvent « collecte » ou « cueillette ») de « données » à intervalle plus ou moins étendu et régulier, comme on fait son marché (VASSEUR, 2007). Enfin, pour la

R.A., l'implication va au-delà « des entretiens avec les témoins », au-delà d'« un travail de co-exploration » de possibles interprétations de leurs discours (BRETEGNIER, 2009, p. 34), d'une transmission de connaissances pour modifier des représentations (des langues par exemple quand celles-ci sont minorées). L'*au-delà* de l'implication du chercheur, en soi déjà essentielle, est *l'action sur, pour et avec* le terrain dans une perspective de modification de celui-ci : « Appliquée à l'éducation, la RA prend, en effet, en compte une dimension axiologique qui cherche à améliorer la position du sujet, ou à réduire les inégalités. » (MERINI et PONTE, 2008).

La recherche telle que je l'envisage, avec d'autres, a une visée d'utilité sociale dans la mesure où elle cherche à identifier des zones d'inégalités sociales et des nœuds dans le développement de l'être humain liés à des questions linguistiques et culturelles pour envisager des perspectives de transformation visant un mieux-être de l'humain dans la société.

Quelques propositions de transposition de la pluralité des pratiques linguistiques pour la classe

Je ne reviendrai pas ici sur la vigilance à laquelle nous invite Philippe BLANCHET dans le *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (2011, p. 197-202) en rappelant que toute transposition didactique implique des transformations indispensables pour les adapter aux besoins et caractéristiques d'un contexte. Les exemples qui suivent, expérimentés⁴ et analysés, ne constituent donc en rien des recettes mais des principes et des propositions à adapter selon les contextes pour didactiser la pluralité sociolinguistique en visant le développement de compétences langagières plurielles. Ils s'appuient sur ce principe didactique défendu par la sociodidactique : la prise en compte de toutes les pratiques langagières qui participent de la vie et de l'environnement des personnes. Rappelons à ce propos que la sociodidactique se définit et se distingue en recherche comme en transposition

⁴ Je reprends la notion d'expérimentation, qui suppose participation et parité, à Didier DE ROBILLARD (2007, p. 32, note 18) : « L'expérience (générique) oppose l'expérimentation (manipulation, hiérarchie) à l'expérimentation (participation, parité). »

didactique interne — d'autres conceptions didactiques par sa démarche d'inclusion de la pluralité sociolinguistique dans ses représentations et ses enjeux sociopolitiques, psycho-affectifs, identitaires et cognitifs. Le préfixe « socio » n'est donc pas un « gadget », il marque d'une part l'enracinement des questions de recherche et de transposition dans le social et d'autre part l'articulation entre didactique et sociolinguistique (et non pas un applicationnisme de la sociolinguistique). Dans son « volet transposition », la sociodidactique s'intéresse, pour les didactiser, à l'ensemble des pratiques langagières et culturelles, notamment aux pratiques de création, qui contribuent au développement de l'individu (donc pas seulement au développement de ses capacités langagières) et à son épanouissement tout entier.

La première étape dans la mise en œuvre d'activités de transposition de la pluralité sociolinguistique (que j'appelle simplement activités interlinguistiques et interculturelles) est de répertorier les langues de l'environnement, les représentations de ces langues et de leurs pratiques. De nombreux outils existent, parmi lesquels les biographies langagières des *Portfolios des langues*, la *fleur des langues* (ELODIL⁵) ou encore des questionnaires élaborés dans le cadre de recherches en sociolinguistique comme celui que j'ai emprunté à Louis-Jean CALVET et adapté avec James COSTA, « toi et les langues » (CLERC, 2008).

En fonction des langues recensées à l'aide de ces outils, diverses activités interlinguistiques (et donc forcément aussi interculturelles) sont proposées. Ces activités s'inspirent largement des travaux de l'éveil aux langues⁶. Elles mettent les élèves en situation de (re)découverte de langues de leur répertoire ou de celui d'un pair et les invitent à comparer des fonctionnements linguistiques et sociolinguistiques, y compris avec la (ou les) langue(s) enseignée(s) par l'école (un exemple en annexe avec quelques activités de comparaison tamazight /

⁵ Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique : <http://www.elodil.com>

⁶ Le site de ELODIL et celui de l'association EDILIC (Education et Diversité Linguistique et Culturelle : www.edilic.org) offrent de nombreuses activités et articles de recherche relatifs à l'éveil aux langues.

français). Ces activités développent, comme en témoigne l'interaction ci-dessous à propos de la place de l'adjectif en tamazight, des compétences d'analyse métalinguistique :

M⁷ : vous pouvez m'expliquer maintenant ?
Est-ce que vous pouvez m'expliquer comment [atuta] devient féminin ? Comment « petit » devient « petite » ? Qu'est-ce que je dois faire pour que le...

Zakaria : un suffixe il faut mettre un suffixe

M : oui c'est bien Zakaria il faut mettre un suffixe il faut mettre quoi comme suffixe pour que ça devienne féminin [atuta] ? il faut modifier le suffixe ?

Na : ah je sais [tatuta]

M : oui vas y à toi

Mo : on ajoute un t à la fin + à la fin et...

Ces activités qui relient les langues autorisent la mobilisation de différentes ressources langagières, dont celles de l'élève comme on le voit dans l'interaction suivante où Nadia⁸, dont les parents sont berbérophones du Maroc, convoque ses connaissances et amène par son intervention une réflexion sur la variation :

M : alors Nadia qu'est ce que tu dis ? tu dis que le mot chambre...

Nadia : moi je dis que le mot chambre en vérité ça se dit i z ont raison ça se dit akham mais maison ça se dit pas akham

M : donc toi quand tu parles berbère chez toi à la maison tu utilises pas le même mot pour dire maison ?

N : oui

M : comment tu dis ?

N : tadat

M : mais c'est normal hein dans une langue il y a des variations, il y a des dialectes hein par exemple ici comment on dit "un enfant" en Provence ?

Sofia : « un minot » [avec gêne d'avoir utilisé une variante familière et main sur la bouche comme pour s'excuser]

⁷ L'enseignante (M pour « maitresse »), école Primaire en zone d'éducation prioritaire, cycle 3.

⁸ Même classe que la précédente.

M : oui « un minot » et à Lyon on n'utilise pas le même mot
N : on dit quoi ?
M : on dit « un gone »

D'autres activités mettant en scène des pratiques langagières métissées⁹ rassurent les élèves, comme en témoignent ceux qui s'expriment dans l'exemple ci-dessous, sur leurs propres pratiques que généralement l'école, dans sa tendance à séparer voire à exclure l'hétérogénéité des pratiques linguistiques, ne reconnaît pas :

E¹⁰ : beaucoup de langues mélangées, est-ce que ça existe une personne quand elle parle elle mélange des langues ?
Ouafa : oui ça existe.
E : ça existe Ouafa ?
Ouafa : c'est comme ici dehors on mélange le français et l'arabe.
E : ah très bien.
Souad : nous aussi chez nous
Ra : moi aussi
E : alors chez toi vous mélangez quoi Inès ?
In : l'arabe français et l'italien
E : et est-ce qu'on arrive à se comprendre ?
Et pourquoi on y arrive ?
Bou : moi je parle le français l'italien l'arabe ma mère comprend un peu le français et l'italien et très bien l'arabe alors on peut se comprendre.

L'analyse des interactions lors de la mise en œuvre en classe de ces activités inter (linguistiques et culturelles) nous¹¹ ont permis d'apprécier l'émergence du « je » de l'élève qui peut se dire et se construire en lien avec un « nous » plus large, ce qui favorise la construction d'une communauté discursive propice aux apprentissages collectifs. Le soi se dit, se construit en lien avec l'intime et avec l'autre. Les savoirs peuvent alors se relier à soi

⁹ Comme « *le rap des langues de ma classe* », activité proposée par *EOLE (Education et ouverture aux langues à l'école)*, (Perregaux et al., 2003).

¹⁰ Corpus de Fouzia Bouhassane (2007) « *L'Éveil aux langues au service de la compétence plurilingue des élèves nouvellement arrivés en France* », Mémoire de Master 2 encadré par S. Clerc, Université d'Avignon. Classe d'accueil d'élèves nouvellement arrivés en France, collège.

¹¹ Avec Marielle Rispaïl (2012).

tout en dépassant cet intime de soi, dans un hors soi qui part à la découverte du différent, de l'inconnu fertile.

Références bibliographiques

BLANCHET Philippe, 2008, « Méthodes d'enseignement et objectifs d'apprentissage entre débat scientifique et débat politique : quelle place pour les pratiques sociales en didactique des langues « maternelles » ou « étrangères » ? » dans *Les Formes sociales dans l'enseignement des langues, Babylonia* n°3, p. 14-21.

BLANCHET Philippe, 2011, « Les transpositions didactiques », dans, BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick, 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Les Archives Contemporaines, p. 197-202.

BLANCHET Philippe, 2012, *La linguistique de terrain*, 2^e édition revue et complétée, Rennes, PUR.

BRETEGNIER Aude, 2009, « Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive », dans MOLINIÉ Muriel et HUVER Emmanuelle (coord.), *Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, CAS n°4, LESCLaP, Université de Picardie Jules Verne.

CLERC Stéphanie, 2008, « Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire », dans, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle et REUTER Yves (coord.), *De l'enseignement du français à l'école primaire, Repères* n° 38, Lyon, Éd. INRP, p. 187-198.

LAHIRE Bernard, 2012, « Prolonger le travail de Bourdieu : des attitudes à la théorie », dans *Sciences Humaines*, Hors-Série spécial, n°15, L'œuvre de P. BOURDIEU, p.86-89.

MÉRINI Corinne et PONTÉ Pascale, 2008, La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques, dans, *Savoirs*, n° 16, p. 77-97.

MORIN Edgar, 2005 (rééd.), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Le Seuil, coll. Points.

PERREGAUX Christiane, DE PIETRO Jean-François, DE GOUMÖENS Claire et JEANNOT, D. (dir.), 2003, *EOLE : Éveil au langage et Ouverture aux langues (vol. I et II + glossaire des langues)*, Neuchâtel CIIP.

RISPAIL Marielle et BLANCHET Philippe, 2011, Principe transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain », dans BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Les Archives Contemporaines, p. 65-69.

RISPAIL Marielle et CLERC Stéphanie, 2012, « Les activités inter (linguistiques/culturelles), outils pour la construction d'identités singulière et collective et l'édification d'une communauté discursive ? », dans DEMOUGIN Françoise et SAUVAGE Jérémie *La construction identitaire à l'école*, Paris, L'Harmattan, Coll. Enfance et Langages.

ROMIAN Hélène, 1989, « Des recherches-actions sur l'enseignement du français », dans ROMIAN Hélène et al., *Didactique du français et recherche-action*, INRP, Coll. Rapports de recherches, n° 2.

VASSEUR Marie-Thérèse, 2007, Les « données du terrain » au cœur du dispositif de recherche. Pour une recherche sur l'interaction et dans l'interaction en didactique des langues, dans, *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4, p. 21-35.

Annexes

Annexe I : Activité sur la langue tamazight réalisée avec Hafid Ayadi (traducteur)

1. Dans quels pays est parlée cette langue ?
 2. Découvre comment se forment le genre et le nombre
- a) Observe ces mots au masculin, au féminin, au singulier et au pluriel.
 - b) Par quelle lettre commence un mot masculin singulier ?
 - c) Par quelle lettre commence et se termine un mot féminin au singulier ?
 - d) Quels sont les mots dont le genre n'est pas le même en français et en berbère ?
 - e) Au pluriel, les lettres du début et de la fin des mots se transforment. Explique comment :
 - au masculin pluriel
 - au féminin pluriel

Signification en français	Masculin singulier	Féminin singulier	Masculin pluriel	Féminin pluriel
<i>Berbère</i>	<u>amazigh</u>	<u>tamazighth</u>	<u>imazighen</u>	<u>timazighine</u>
<i>Femme</i>		<u>tametouth</u>		<u>timettouthine</u>
<i>Vieux/vieille</i>	<u>amghar</u>	<u>tamgharth</u>	<u>imgharen</u>	<u>timgharine</u>
<i>Chien/chienne</i>	<u>akjoun</u>	<u>takjounth</u>	<u>ikjen</u>	<u>tikjatine</u>
<i>Main</i>	<u>afous</u>		<u>ifassen</u>	
<i>Maison</i>	<u>akham</u>		<u>ikhamen</u>	
<i>Chambre</i>		<u>Takhamth</u>		<u>tikhamine</u>
<i>Printemps</i>		<u>tafsouth</u>		
<i>Année</i>	<u>assugas</u>		<u>issugassen</u>	
<i>Olivier</i>		<u>tazemourth</u>		<u>tizemrine</u>
<i>feu</i>		<u>timesth</u>		
<i>Cours d'eau</i>	<u>assif</u>		<u>issafen</u>	

Attention, il y a aussi des exceptions ! Mais tu peux déjà reconnaître si un mot est féminin ou masculin grâce aux règles que tu viens de découvrir.

La place de l'adjectif

a) Observe et explique où se place l'adjectif « petit » : avant ou après le nom ? Est-ce comme en français ?

akjoun atoutah = un petit chien

akrour atoutah = un petit enfant

tamatouth tatoutath = une petite femme

takourth tatoutath = une petite fille

b) Qu'ajoutes-tu à « *atoutah* » pour qu'il devienne féminin ?

c) Comment dit-on « une petite maison » ? Attention, rappelle-toi le genre de ce mot en berbère.

d) grand = *amoukran*

D'après ce que tu as observé pour le féminin de « petit », devine comment on dit « grande » ?

Le possessif

— Observe : le possessif peut s'exprimer en ajoutant un suffixe

Akham = maison

Akhamiw = ma maison

Akhamikh = ta maison

— Devine comment on dit en tamazight :

ma chambre :

mon pays (pays : *tamourth*)

a) En tamazight, si on veut préciser que le possesseur est féminin ou masculin, on peut ajouter un adjectif possessif :

Akham inek = « ta maison » si le possesseur est masculin

Akham inem = « ta maison » si le possesseur est féminin

b) Où se place l'adjectif possessif par rapport au nom ?

c) Dans quelle(s) autre(s) langue(s) que tu connais peut-on préciser le genre du possesseur ?