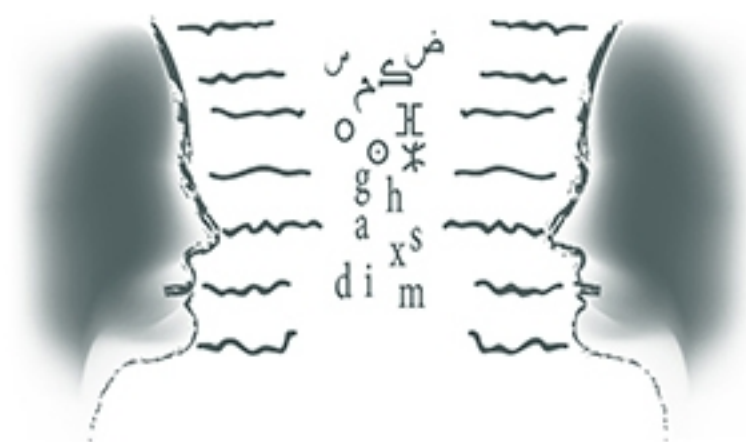


LANGUES ET LINGUISTIQUE LANGUAGES AND LINGUISTICS

Revue Internationale de Linguistique et Société
An International Refereed Journal of Linguistics and Society

N° 37

2016



Variation Linguistique et Didactique des Langues
Linguistic Variation and Language Teaching

Préparé par / Edited by
Moha Ennaji

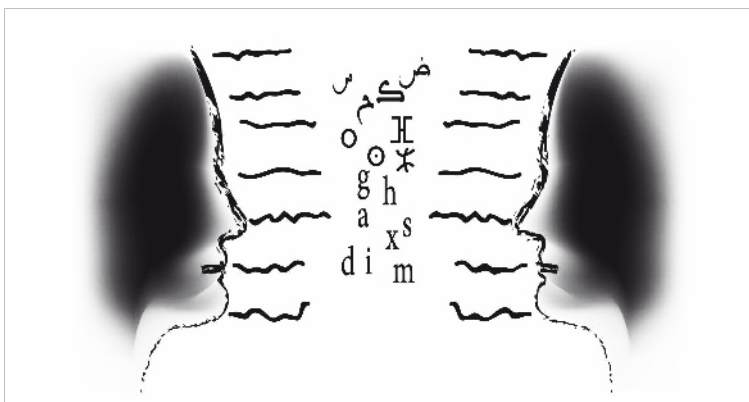
J L & L J
ISSN 1114-0399

LANGUES ET LINGUISTIQUE ***LANGUAGES AND LINGUISTICS***

Revue Internationale de Linguistique et Société
An International Refereed Journal of Linguistics and Society

N° 37

2016



Variation Linguistique et Didactique des Langues
Linguistic Variation and Language Teaching

Préparé par / Edited by
Moha Ennaji

JL & LJ
ISSN 1114-0399

LANGUES ET LINGUISTIQUE ***LANGUAGES AND LINGUISTICS***

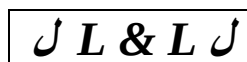
An International Refereed Journal of Linguistics and Society

Variation Linguistique et Didactique des Langues
Linguistic Variation and Language Teaching

Préparé par / Edited by

Moha Ennaji

ISSUE 37 SUMMER 2016



ISSN 1114-0399

INTERNATIONAL INSTITUTE FOR LANGUAGES AND CULTURES, FES,
MOROCCO

LANGUAGES AND LINGUISTICS

An International Refereed Journal of Linguistics and Society

Director: Moha Ennaji

Editor in Chief: Fatima Sadiqi

Coordinator : Abdeslam Jamaï

***Languages and Linguistics is a bi-annual publication of the
International Institute for Languages and Cultures, Fès (Morocco)***

Subscription: Two issues per year

In Morocco: 100 DH for individuals, 500 DH for institutions (postage included)

The Rest of the World: US\$ 110 for individuals, US \$210 for institutions (postage included)

Payments should be made to:

Moha Ennaji

“Langues et Linguistique” BP 5720 Fès-Sidi Brahim, Fès 30014, Morocco

E-mail: mennaji2002@yahoo.fr

Fax: +212 (0) 5 35 61 09 10

Website: <http://www.lang-ling.on.ma>

ISSN: 1114-0399

The ideas and opinions expressed in these works are the responsibility of their authors..

Editorial Board:

Thami Benkirane (U. Sidi Mohamed Ben Abdellah)	Abderrahim Jamari (Université Mohamed V)
Mohyiddine Benlakhdar (U. Sidi Med Ben Abdellah)	Ahmed Makhoukh (Université Moulay Ismail)
Aziza Boucherit (Université René Descartes)	Mohamed Melouk (Université Mohamed V)
Ahmed Boukous (Institut Royal de la Culture Amazigh)	Ahmed Meziani (Université Mohamed V)
Fouad Brigui(Univ. Sidi Mohamed Ben Abdellah)	Mahmoud El Salmane (A Balqa Applied University)
John Broderick (Old Dominion University)	Mohamed Moubtassime (U.Sidi Med Ben Abdellah)
Abdellah Chekayri (Al Akhawayn University)	Frederick Newmeyer (University of Washington)
Mohamed Chtatou (ISESCO)	Driss Ouaouicha (Al Akhawayn University)
Vivian Cook (University of Essex)	Kwesi Prah (C.A.S.A.S.- Univ. of Cape Town)
Mohammed Dahbi (Al Akhawayn University)	Jan Jaap de Ruiter (Tilburg University)
Mushira Eid (University of Utah)	Hassan Es-saiydy (U. Sidi Mohamed Ben Abdellah)
Jalil Idrissi (Université Ibn Zohr)	Souad Slaoui (Univ. Sidi Mohamed Ben Abdellah)
El Houssain El Moujahid ((IRCAM, Rabat)	Abderrahim Youssi (Université Mohamed V)
Mohamed Khalil Ennassiri (U. Abdelmalek Saadi)	
Mohamed Elmedaloui (Université Mohamed V)	
Fatima Agnaou (IRCAM, Rabat)	
Mohamed Embarki (Université de Montpellier)	

:

Table of Contents

Introduction MOHA ENNAJI.....	i
Tense-Checking in Arabic Negative Sentences JAOUAD MOUMNI.....	1
Langues des Grassfields et perspectives d'une société de l'inclusion linguistique au Cameroun JEAN ROMAIN KOUESSO.....	15
La néologie employée en contexte scolaire kabyle : De quelques difficultés rencontrées KOUSSAILA ALIK.....	35
Les fonctions des variétés linguistiques dans les médias audiovisuels marocains IMANE ELHADI	47
Project-Based Learning: An Empowering Move for Teacher..... Trainees DAOUIA LAABOUDI and REDDAD ERGUIG	65
Phonological Patterns in Afrasian Languages (in Arabic)..... ABDELMAJID AZOUHIR	1A

Introduction

MOHA ENNAJI^{*}

This issue, which includes six articles, one of which in Arabic, deals with linguistic varieties at the structural and applied levels. The authors come from different disciplines, namely: education, linguistics, and sociology. Their articles deal with language facts, culture, and education through theoretical approaches and socio-educational perspectives.

Jaouad Moumni deals with the temporal system that operates within the negative constructions in Standard Arabic. In this language, some negative markers are specified for time, others are not. The crucial question is to show how the temporal feature is checked in both cases. In doing so, a flexible model is proposed, where three functional levels are involved in creating a temporal information.

Jean Roman Kouesso's article focuses on the main initiatives likely to significantly reinforce the abilities of Grassfields' languages in Cameroon in order to outstandingly respond to the new expectations of the national linguistic environment. On the basis of a critical method of documentary resources, direct field facts and the interactions with the linguistic field actors, two types of initiatives are examined: the current and the potential initiatives. But, the achievement of these various initiatives relies on the change of people's mentalities for a display of positive language attitudes.

The article by Koussaila Alik focuses on the neologism used in Kabyle schools for the Amazigh language teaching. The objective is to deal with the encountered problems in real life situations by taking into consideration the different initiatives brought up in school books. The article discusses the following aspects: the typology of neologisms, the lexicographical references used, dialectal origins of neologisms, and the encountered difficulties.

Imane Lhadi's article describes and analyzes the functions of linguistic varieties in the Moroccan audiovisual media. It is based on the observation of the speakers' interventions in various programs in order to find out the functions of the linguistic varieties in the audiovisual media in Morocco.

^{*} *Languages and Linguistics* 37 (2016), pp. i-ii

Moha Ennaji

Daouia Laaboudi and Reddad Erguig's article deals with Project-Based Learning as an effective teaching and learning tool which is increasingly being used as an important new aspect of the Moroccan Higher Education system. The results obtained indicate that students used a variety of resources to accomplish their projects, which empowered them and allowed them to be autonomous

Abdelmajid Azouhir provides a sound analysis of Afrasian languages with a focus on their phonological features. After looking at the previous analyses by Clements, Anis, and Watson, the article focuses on the evolution of the phonological features of words in Arabic and other Afrasian languages.

International Institute for Languages and Cultures (INLAC), Fès

Introduction

MOHA ENNAJI^{*}

Ce numéro de *Langues et Linguistique* discute des faits de langues aux niveaux structurel et appliqué. Les auteurs venant de disciplines différentes (la linguistique, la sociologie et l'éducation) abordent la langue en tant qu'objet d'enseignement, outil de communication, et en tant que phénomène social. Les articles portent sur des questions linguistiques, culturelles et éducatives à travers des approches théoriques, sociales et pédagogiques.

Jaouad Moumni met en lumière le système temporel opérant dans les constructions négatives en arabe littéraire. L'article montre que des particules négatives sont spécifiées pour le temps, et d'autres ne le sont pas. L'auteur propose un modèle qui offre une certaine souplesse dans le traitement du marquage temporel, dans le sens où il met en place trois niveaux permettant les constructions du sens temporel.

L'article de Jean Romain Kouesso étudie les principales initiatives capables de consolider habiletés linguistiques des Grassfields au Cameroun pour répondre aux attentes du nouvel environnement linguistique national. Il révèle qu'un accomplissement effectif de ces différentes initiatives requiert un changement des mentalités pour un affichage d'attitudes linguistiques davantage positives.

L'article de Koussaila Alik explore la néologie employée en contexte scolaire kabyle pour l'enseignement de la langue amazighe. Il traite des problèmes rencontrés sur le terrain en rapport avec les apprenants ainsi que les enseignants de la langue, en tenant compte des différentes initiatives portées à travers les manuels scolaires. L'article discute des aspects suivants : les typologies des néologismes, les références lexicographiques utilisées, les origines dialectales des néologismes, et les difficultés rencontrées.

Dans son article, Imane Lhadi analyse les fonctions des variétés linguistiques dans les médias audiovisuels marocains. Cette étude s'inscrit dans le cadre du variationnisme linguistique car l'objectif est d'étudier les variétés

^{*} *Langues et Linguistique* 37 (2016), pp. iii-iv

Moha Ennaji

linguistiques et leurs fonctions au sein de la communauté des utilisateurs des médias audiovisuels.

L'article de Daouia Laaboudi et Reddad Erguig discute de l'Apprentissage par Projets comme outil d'enseignement et d'apprentissage efficace, de plus en plus favorisé par l'enseignement supérieur au Maroc. Cette étude met l'accent sur les ressources variées utilisées par les étudiants dans leurs activités extrascolaires. Les résultats indiquent que les étudiants s'appuient sur des ressources variées pour mener à bien leurs projets, ce qui leur permet d'être autonomes.

Abdelmajid Azouhir fournit une analyse systématique des langues afrasiennes en mettant l'accent sur leurs caractéristiques phonologiques. Après avoir examiné les analyses précédentes de Clements, Anis et Watson, l'article se concentre sur l'évolution des caractéristiques phonologiques des mots en arabe et dans d'autres langues afrasiennes

Institut International des Langues et Cultures (INLAC), Fès

Tense-Checking in Arabic Negative Sentences^{*}

JAOUAD MOUMNI

Résumé

Dans cet article, nous abordons le système temporel opérant dans les constructions négatives en arabe littéraire. Il existe, dans cette langue, des particules négatives qui sont spécifiées pour le temps ($NEG^{[+T]}$), et d'autres qui ne le sont pas ($NEG^{[-T]}$). La question qui se pose est de savoir comment le temps se vérifie dans les deux cas. Nous allons établir un modèle qui offre une certaine souplesse dans le traitement du marquage temporel, dans le sens où il met en place trois niveaux permettant les constructions du sens temporel : C^o , $NEG^{[+T]}$, et T^o . Afin de rendre compte de la structure temporelle de l'Arabe Standard, nous postulons une structure du temps avec des nœuds d'expansion ou d'allongement, libellés T^{oREF} et T^{oASP} . T^{oREF} dénote le temps référentiel et T^{oASP} dénote l'aspect [+anaphorique].

Mots-clés : NEG, modal, mouvement-V explicite/implicite, temps, aspect.

Abstract

In this article, we deal with the temporal system that operates within the negative constructions (NEG-constructions) in Standard Arabic (SA). In this language, there exist negative markers (NEG-markers) which are specified for time ($NEG^{[+T]}$), and others which are ($NEG^{[-T]}$). The crucial question is to show how the temporal feature is checked in both cases. In doing so, we establish a flexible model, where three functional levels are involved in creating a temporal information (C^{ST} , $NEG^{[+T]}$, and T). In order to deal with the temporal structure in SA, we postulate a structure with C^{ST} (Speech time) and extended nodes, labelled T^{REF} and T^{ASP} . T^{REF} denotes a referential tense and T^{ASP} denotes Asp [+anaphoric].

Key-words: NEG, modal, V-movement overt/covert, tense, aspect.

^{*} Languages and Linguistics 37 (2016), pp.1-13

Introduction

The goal of this article is to investigate the temporal system in verbal negative sentences, and the correlation of negation with tense in SA. Specifically, we focus on how the tense-checking operation functions in sentences including:

(i) the tensed NEG-markers such as *lan*, *lam* and *laa* followed by the imperfective verb, (ii) the non-temporally NEG-marker *maa* followed by the perfective verb, and (iii) the non-temporally NEG-marker followed by the imperfective verb.

Ultimately, we argue for a NEG-to-T and V-to-T^{ASP} raising analysis in the constructions of type [NEG^[+T] + V._[imperfective]], and V-to-T analysis in constructions of type [NEG^[-T] + V._[perfective]].

Additionally, we adopt an analysis whereby CST (the highest node anchored with speech time) serves as a temporal indicator in [NEG^[-T] + V._[imperfective]], whose tense feature isn't apparently identified. We argue herein that the tense feature is checked via covert movement of the whole complex [NEG^[-T] + V._[imperfective]] to CST.

The article is organized as follows. The first section presents the issue of covert movement of verb to T in [NEG^[+T] + V._[imperfective]]. The second section is concerned with overt movement of verb to T in [NEG^[-T] + [V._[perfective]]]. The third section accounts for overt raising of the perfective verb to T in [NEG^[-T] + [V._[perfective]]]. The forth section adopts an analysis whereby the imperfective verb raises covertly to CST in [NEG^[-T] + V._[imperfective]]. In the fifth section, a new proposal to account for tense-checking operation in [NEG^[-T] + V._[imperfective]] is provided. Finally, a brief summary of the discussion is given.

1- Covert movement of verb to T in [NEG^[+T] + V._[imperfective]]

In this section, we will demonstrate that the imperfective verb in SA cannot move across **AgrP** (Rahhali & Souâli 1997). We suppose that whenever the tense feature is identified by another head X^o rather than the verb, the verbal form is often imperfective, especially in negative structures introduced with a tensed negative marker (henceforth NEG^[+T]) or a future modal (*sa-*).

Such a correlation can be attributed to the interaction between morphology and syntax. Consider the following examples:

Tense-Checking in Arabic Negative Sentences

- (1) -a***lam** katab-a (SA)
 NEG.past wrote-3sg

-b **lam** ya-ktub
 NEG.past 3-write
 ‘He doesn’t write.’

- (2) -a ***sa-** katab-a
 MOD.fut wrote

-b **sa-** ya-ktub-u
 MOD.fut 3-write-u
 ‘He will write.’

It is noteworthy that verbal morphology in SA expresses aspect but not tense, the reason being that SA verb forms, unlike English and French, don’t always inflect for tense. In sentences including tensed negative markers such as *lam* (**NEG^[+T]**), as in (1-b), the verb *ya-ktub-u* raises to AspP and AgrP, without further raising to T, whose feature is checked by **NEG^[+T]** as a result of NEG-to-T movement.

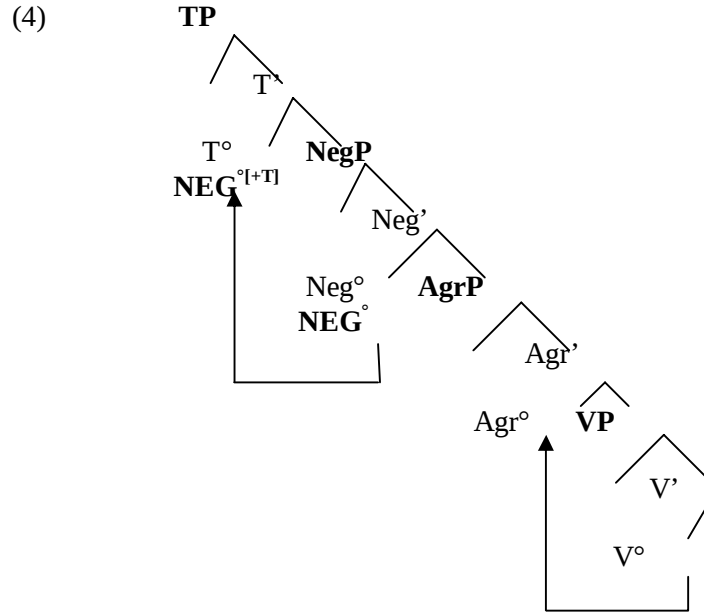
It follows from this situation that a perfective verb, as (1-a) and (1-a) clearly show, cannot co-exist with the tensed marker. Hence, the ungrammaticality of (1-a) and (2-a) is crucially attributed to the fact that the T-feature is checked by *lam* and *sa-*, and consequently the verb doesn’t need to move up to T°. Accordingly, the only verbal form compatible with the tensed marker is the imperfective by virtue of being non-temporally marked.

The analysis outlined amounts to saying that a tensed element doesn’t admit as an immediate complement a temporal projection (TP), as shown in (3-a):

- (3)-a *[**NEG^[+T]** + [**TP** ...V.]]
 -b [**NEG^[+T]** + [...V^[−T].]]

The intriguing contrast in (3) seems, initially, to suggest that the temporal information is identified by **X°** by virtue of being a temporal marker (**NEG^[+T]**). The fact that **NEG^[+T]** cannot negate the perfective verb indicates that **NEG^[+T]** is sensitive to the presence of a tensed verb, in the sense that it can only occur in a sentence which includes a verb non-temporally marked, as shown in (3-b). In this case, the imperfective verb is inflected exclusively for agreement and aspect.

Thus, under such analysis the representation of negative sentences of the constructions such as [(**NEG^[+T]** + V. imperfective)] would be as in (4) :



In this underlying configuration, the negative marker is generated in NEG° and the verb in V° . In overt syntax, the negative marker moves to T, and therefore constitutes a barrier to the overt V-movement to T. The imperfective verb is temporally unmarked for tense features, and hence doesn't need to verify its tense features (henceforth T-feature) by moving overtly to T. Consequently, the T-feature of the imperfective verb remains unidentified due to the failure of the verb to move beyond AgrP, and subsequently to TP. The T-feature is, therefore, checked by $\text{X}^\circ (\text{NEG}^{[+T]} / \text{Mod} \dots)$.

In view of this, it could be argued that in SA, the derivation of negative structures with a temporal negative marker ($\text{NEG}^{[+T]}$), must trigger two rules of movement:

- (1) Overt movement of NEG to T.
- (2) Overt movement of V to AgrP.

Accordingly, if a tensed marker of NEGP is generated, the verb must raise to AgrP to verify its agreement features (henceforth AGR-features). In projecting TP higher than NEGP, the imperfective verb doesn't need to verify its T-features by moving overtly to T (Ouhalla (1993)), Benmamoun (1996)).

Being temporally unmarked for tense, the verb is restricted to move to AgrP. The T-feature is, therefore, checked by the tensed negative marker which interacts with tense. Hence, the ungrammaticality of (5):

Tense-Checking in Arabic Negative Sentences

(5)*lam katab-a (SA)
NEG. passé wrote-3sg

In looking closely at these facts, we will conclude that **NEG**^[+T] can perfectly co-exist with a non-temporally marked verb.

2- Overt movement of verb to T in [NEG^[-T] + [V._[perfective]]

In constructions of type [*maa* +V._[perfective]], the verb moves up to AGR° to check its AGR-features. Then, it moves overtly to T to check its T-features.

With respect to overt movement of verb, two major classes of languages have been identified: (i) languages such as Irish, where the verb raises only to T, as shown in (Bobaljik and Carnie (1992)); (ii) languages such as Dutch (Zwart (1993)) and German (Haider (1986)), where the verb moves across T to the landing site C, as shown in (7-8), respectively:

6-a chonaic Séan an madras (Irish)
 see.PAST John.NOM the dog (cf. Bobaljik and Carnie (1992))
 ‘John saw the dog.’

6-b Ceapaim [go bhfaca sé an madras]
 think-PRES-1S [that see-PAST he-NOM the dog]
 COMP V Subj Obj
 ‘I think that he saw the dog.’

7-a *weer jan kust Marie (Dutch)
again John kisses Mary (cf. Zwart (1993))

-b Weer kust Jan Marie
again kisses John Mary
'Again John kisses Mary.'

-c Piet zei dat Jan Marie kuste?
Pete say.PAST that John Mary kiss.PAST
'Pete said that John kissed Marie?'

-d *Piet zei dat Jan kuste Marie ?

8- wie oft sagte sie dir hätte er angerufen ? (German)
'How often said she (to) you has he called.' (cf. Haider 1986))

I cite briefly some arguments in favor of V-movement to T in SA (for a different analysis see Khairi (1995)):

The first argument that contradicts the hypothesis of movement of V-to-C is related to relative position of verb vis-a-vis the DP_{subject}. In SA, an interrogative marker, which is base-generated in Spec-CP, can be followed by a preverbal DP_{subject}. In (9-a), for example, the interrogative marker *mataa* is followed by the preverbal DP_{subject} (*Zayd-un*) which is inevitably raised to Spec-TP, whereby it checks its nominative case.

- 9-a **mataa Zayd-un** jaa?-a (SA)
when Zayd-NOM came.3sg
'When did Zayd come?'
- b **man** darab-a Zayd-an
who hit-3sg. Zayd-ACC
'Who did Zayd hit?'

Assuming that the pre-verbal subject *Zayd-un* in (9-a) is raised from Spec-VP to Spec-TP to identify its case requirement, it follows that the verb *jaa?-a*, which shows up structurally on the right of the preverbal subject, must be inevitably raised to T°.

By contrast, in languages such as Dutch, which display V-to-C (Zwart (1993)), an interrogative marker cannot precede a DP_{subject}, as shown by the ungrammaticality of (10-b):

- 10-a **waarom** kust Jan Marie? (Dutch)
Why kisses John Mary (cf. Zwart 1993)
'Why does John kiss Mary?'
- b ***waarom Jan** kust Marie?
Why John kisses Mary

As (10-b) clearly shows, the interrogative element (*waaron*) cannot precede the DP_{subject} in Spec-CP. Crucially, this can be attributed to the failure of the interrogative element to raise to Spec-CP, a position which is already occupied by the DP_{subject}. In view of this, it could be argued that Dutch, unlike SA, is a language that exhibits V-to-C.

It is also noteworthy that in Dutch, an adverb cannot intervene between the DP_{subject} in Spec-CP and the verb in C, as illustrated in (11-b):

- 11-a Jan kust **altijd** Marie (Dutch)
John kisses often Mary (cf. Zwart 1993)
'John often kisses Mary.'

Tense-Checking in Arabic Negative Sentences

-b *Jan **altijid** kust Marie
John often kisses Mary

Note, however, that in SA an XP can perfectly intervene between an interrogative element in Spec-CP and the verb, as illustrated in (9-a).

If the movement of V-to-C necessitates a relation of adjacency between the verb in C and the specifier in Spec-CP, it is, thus, normal to suppose that the verb in SA doesn't move to C, but rather it moves to T.

The second argument that contradicts the movement of V-to-C in SA may be reformulated in relation to the locality of verb. In this language, the verb can never precede a negative marker, as illustrated by the following examples:

12-a laa **ya-ḥitarim-u** Zayd-un ?abaah-u (SA)
NEG 3-respect-IND Zayd-NOM parents-his
'Zayd doesn't respect his parents.'

-b * **ya-ḥitarim-u** laa Zayd-un ?abaah-u
3-respect-IND NEG Zayd-NOM parents-his

A plausible analysis for the ungrammaticality of (12-b) is that the negative marker *laa* constitutes a barrier for the movement of the verb *ya-ḥitarim-u* across NegP. Consequently, the verb cannot move up beyond the negative marker, and hence it must show up on the left of the negative marker (12-a). Thus, a V-to-C analysis of SA will incorrectly predict that the sentence (12-a) is ill-formed and (12-b) is well-formed.

The last robust argument may be supported by the locality of «IP-adverbs» such as *katiiranmaa*, «often», *yaalibanmaa*, «in most cases». If it's admitted that the adverbs are structurally adjoined to IP (Emonds (1978)) and (Pollock (1989)), it's, thus, conceivable to suppose that the verb that precedes them must inevitably raise to the landing site C.

However, this is not likely the case as it is impossible for the verbs in SA to precede the IP-adverbs, as shown by the ungrammaticality of (13-c):

13-a **katiiranmaa** ya-ktub-u Zayd-un rasaa?il-a (AL)
often 3-writes-IND Zayd-NOM letters-ACC
'Zayd often writes letters.'

-b **yaalibanmaa** Zayd-un ya-ktub-u rasaa?il-a
in most cases Zayd-nom 3-writes-NOM letters-ACC
'Zayd often writes letters.'

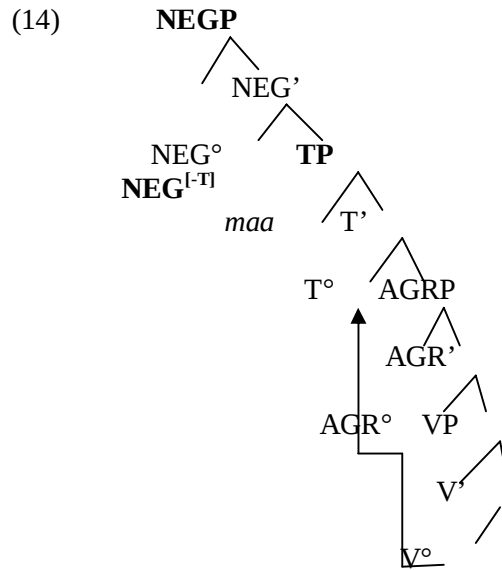
-c *ya-ktub-u **yaalibanmaa** Zayd-un rasaa?il-a
 3-writes in most cases Zayd-NOM letters-ACC

Clearly, therefore, we conclude that SA is not identified as a V-to-C language. SA displays rather V-to-T° movement.

3- Overt movement of V to T in constructions [NEG^[-T] + V._[perfective]]

In the constructions of the form [*maa* + V._[perfective]], the verb raises to AGR° to check its AGR-features. Then, the verb moves overtly to T in order to check T-feature. In overt syntax, the negative marker *maa* keeps an adjacent position to the verb in T; the order [*maa* + V._[perfective]] is hence derived.

In order to deal with the structure [*maa* + V._[perfective]], we provisionally postulate the temporal structure, as in (14):



In this underlying configuration, the negative marker *maa* is generated in NEG°, and the verb in AGR°. The verb moves to AGR° and subsequently to T, in the sense that **NEG[°]_[-T] C-commands T°** (Laka (1994)). This principle accounts for the ungrammaticality of (5):

(15) *lam katab-a (SA)
 NEG. passé wrote-3sg

The principle of **C-command** is defined by Reinhart (1976) like this:

Tense-Checking in Arabic Negative Sentences

(16) « Node A c-commands B if neither A nor B dominates the other and the first branching node dominating A dominates B »

Moreover, there is apparently an opposing principle, libeled **Tense C-command condition (TCC)** that stipulates that all functional heads must be C-commanded by T (Laka (1994)):

(17) The Tense C-command Condition (**TCC**)
« Tense must C-command at S-structure all propositional operators of the clause ».

This hypothesis is attractive and invalid at the same time. It is attractive because it tends to make of this principle a general rule in grammar; it is invalid, since this rule is doomed to failure, insofar as it doesn't account for some facts. In fact, it exists in SA a negative marker (**NEG^[-T]**) that shows up in S-structure in initial position of the sentence, and hence is not C-commanded by T. It's the negative marker *maa* which, in contrast to negative markers **NEG^[+T]** (such as **lan** [+future] et **lam** [+past]), s-selects TP, and, hence, contradicts the hypothesis of Laka. Consider the following example:

(18) **maa katab-a** Zayd-un risaalat-an (SA)
NEG wrote-3 Zayd-NOM letter-ACC
'Zayd does not write letter.'

/maa/ triggers an overt movement of a perfective verb to T, whereby NEG C-commands T°, a principle adopted by Zanuttini (1991)).

4- Covert movement of verb to CST in [NEG^[-T] + V. _[imperfective]]

The temporal system that operates in negative constructions of type [NEG^[-T] + V._[imperfective]] is totally different. In SA, the imperfective verb doesn't mark tense, and it can apparently convey a present tense reading via a default mechanism (Comrie (1977)) and (Fassi Fehri (1982)).

In this connexion, Ouhalla (1993)) states:

(19) "...it has often been argued that present in Standard Arabic is derived via a default mechanism (Fassi Fehri 1982). To borrow an expression from Comrie (1977), the present tense ...is an "elimination present", in the sense that it is arrived at by eliminating the future tense reading on the basis of the absence of the future Modal, and the past tense reading on the basis of the absence of the perfective form of the verb." P291.

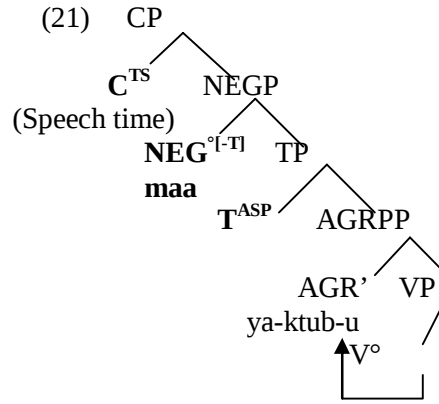
Being temporally unmarked for tense, the imperfective verb must not, therefore, check the T-feature by raising to T (Comrie (1977)), (Fassi (1992)).

Admitting the existence of two projections of tense:

- (1) Projection T^{ASP} inflected for anaphoric tense
 - (2) Projection C (libelled C^{ST} in our proposal) denotes speech time, which is the present tense (Guéron, J. and Hoekstra, T. (1992)).
- Hence, the construction such as:

- (20) *maa ya-ktub-u* (SA)
 NEG 3-writes-ind
 'He doesn't write.'

denotes a present tense which derived neither from the verbal form nor from $NEG^{[-T]}$ *maa*, but derived rather from speech time C^{ST} . Thus, under such analysis the representation of negative sentence (20) would be as in (21):



Given the fact that the imperfective verb is deprived of temporal information and that the negative marker *maa* is not inflected for tense, it is, therefore, reasonable to confirm that the present tense reading of (19) is checked by referring to C^{ST} , a position anchored with speech time, which is the present time.

5- Tense-checking in $[NEG^{[-T]} + V_{[imperfective]}]$

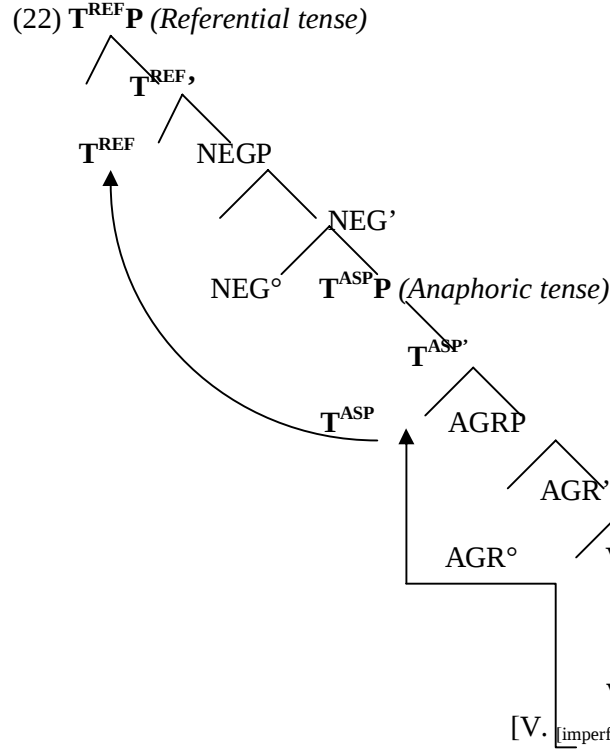
In order to deal with the temporal system in SA, we will propose a unified structure, as shown in (22). This structure is a representation of a syntactic structure of tense with expanded nodes, libelled T^{REF} and T^{ASP} . T^{REF} denotes a referential tense and T^{ASP} denotes anaphoric tense (Moumni (2008)).

With respect to the temporal system in SA, it is proposed that the imperfective verb is morphologically deprived of T-features, unlike the perfective verb which is marked for past tense.

Tense-Checking in Arabic Negative Sentences

Being morphologically unmarked for tense, the imperfective verb moves to $[(T^{ASP})]$. $[(T^{ASP})]$ is anaphoric, and therefore checks its time feature by co-indexation with T^{REF} which encodes a referential time. Accordingly, the tense-feature is checked via a tense-chain mechanism: $[V_{[imperfective]} - T^{ASP} - T^{REF}]$.

Taking into account these facts, we may represent the temporal system operating in $[NEG^{I+T} + V_{[imperfective]}]$, as in (21):



In this configuration, the negative marker is generated under NEG° , and the verb under VP. In overt syntax, the verb moves to AGR° , and subsequently to T^{ASP} to support the inflexion (notably AGR). The negative marker moves, in its turn, to T^{REF} , and hence prevents the overt V-movement to T^{REF} . Accordingly, we suppose that in SA, the derivation of negative structures with NEG^{I+T} triggers two rules of movement:

- (1) First rule that derives the sequence $[NEG - T^{REF}]$.
- (2) Second rule that derives the sequence $[V - T^{ASP} - T^{REF}]$.

Under this analysis, we suppose that if a temporal head of NEGP is generated, the verb must move to T^{ASP} , so as to check a tense-feature. Hence, the temporal head T^{ASP} is the locus of temporality achieved via a dependent

relation existing between the imperfective form of the verb and the temporal element ($\text{NEG}^{[+T]}$ / $\text{Mod}...$) in T^{REF} .

In other words, the temporal interpretation is the result of V-movement to T^{ASP} , whereby the imperfective verb checks its tense-feature via anaphoric reference to T^{REF} . In this respect, the tense of verb is calculated in relation to tense of X° , specified in T^{REF} . X° can be a NEG -marker $^{[+T]}$, a modal or an element inflected for tense.

Conclusion

We have shown, in this analysis, that the tense of perfective verb is achieved via overt V-movement to T^{REF} . By contrast, the tense of the imperfective verb is temporally dependent on the tense of X° raised or generated in T^{REF} . The imperfective form is not inflected for tense, and therefore, is the only form compatible with a temporal X° (X° stands for the tensed negative markers, the future modal...etc.).

Accordingly, we have supposed that tense of the imperfective verb is achieved on the basis of a temporal chain ($\langle \text{T}^{\text{REF}} - \text{T}^{\text{ASP}} - \text{V} \rangle$). However, this is not likely the case of the structure [$\text{NEG}^{[+T]} + \text{V}_{[\text{imperfective}]}$]. We have adopted an analysis whereby C^{ST} (a node is specified with speech time) transfers the T-feature to the whole sentence. In the negative constructions such as [*maa ya-ktub-u*], the verb *ya-ktub-u* moves to T^{ASP} . T^{ASP} is anaphoric. Accordingly, T^{ASP} inherits the temporal information from C^{ST} , anchored speech time.

Mohammed Ist University, Nador

References

- Benmamoun, E. (1992). *Functional and Inflectional Morphology: Problems of Projection, Representation and Derivation*. Doctoral Dissertation, USC, Los Angeles.
- Benmamoun, E. (1996). *Negative Polarity and Presupposition in some varieties of Arabic*. John Benjamin publishing company.
- Bobaljik, J. & Carnie, A. (1992). A minimalist approach to some problems of Irish word order. Ms., MIT.
- Comrie, B. (1977). *Aspect*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Emonds, J. (1978). The verbal complex V'-V in French. *Linguistic Inquiry* 9, 151-175.
- Fassi F. (1982). *Linguistique Arabe: forme et interprétation*. Publications de la faculté des lettres et des sciences humaines, Thèse et Mémoires n°9, Rabat.
- Fassi, F. (1992). *Linguistique Arabe*. Rabat, University Publications.
- Haider, H. (1986). V-second in German. *Verb second phenomena in Germanic Languages*, eds. H. Haider & M. Prinzhorn, 49-75. Dordrecht: Foris Publications.

Tense-Checking in Arabic Negative Sentences

- Khairi, A. (1995). La vérification morpho-logique du verbe en arabe et la référence de l'événement. Ms., Faculté des lettres, Beni Mellal.
- Laka, I. (1994). On the Syntax of Negation. In Jorge Hankamer (eds), Garland.
- Moumni, J (2008). *Etude syntaxique des phrases négatives en arabe et en anglais*. Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3, France.
- Ouhalla, J. (1993). Negation, Focus and Tense : the Arabic maa and laa. *Rivista di Linguistica*, 2.
- Pollock, J-Y. (1989). Verb Movement, Universal Grammar, and the structure of IP. *Linguistic Inquiry*, 20, 365-424.
- Gueron, J & Hoekstra, T. (1994). "The temporal Interpretation of Prediction". A paraître dans A. Cardinaletti et M-T Guasti (eds), *Syntaxe et sémantique* 28.
- Rahhali & E. H. Souâli (1997). "A minimalist approach to verb movement in Standard Arabic". In *Studia Linguistica* , vol 51, 3, 1997.
- Reinhart, Tanya. (1976). *The Syntactic Domain of Anaphora*. MIT Ph.D dissertation, Cambridge, Mass.
- Zanuttini, Rafaella. (1991). *Syntactic Properties of Sentential Negation: A comparative study of romance languages*. Ph.D dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Zwart, J.-W. (1993). *Dutch syntax: a minimalist approach*. Ph.D. Diss., U. of Groningen.

Langues des Grassfields¹ et perspectives d'une société de l'inclusion linguistique au Cameroun

JEAN ROMAIN KOUESSO

Résumé

A la faveur d'un certain nombre de textes législatifs et réglementaires récents relatifs à la promotion et à la protection des langues nationales, il se dessine la perspective de l'établissement au Cameroun d'une société d'inclusion linguistique. Fondée sur l'équité et le respect des droits linguistiques, cette société n'observera cependant pas moins la compétitivité inhérente au contact des langues. La présente étude explore les principales initiatives susceptibles de renforcer significativement les capacités des langues des Grassfields à répondre aux horizons d'attente du nouvel environnement linguistique national. Sur la base d'une exploitation croisée des ressources documentaires, d'une observation directe des faits de terrain et des échanges avec les acteurs sur le terrain linguistique, deux types d'initiatives sont examinés : les initiatives en cours et les initiatives potentielles. Il s'avère seulement qu'un accomplissement effectif de ces différentes initiatives requiert une reconversion des mentalités pour un affichage d'attitudes linguistiques davantage positives.

Mots-clés : langues des Grassfields, société d'inclusion linguistique, revitalisation, législation des langues, attitude linguistique.

Abstract

Thanks to a number of recent legislative and approved texts dealing with the promotion and protection of national languages, the outlook to establish a society of linguistic inclusion is being designed in Cameroon. Based on equity and the respect of linguistic rights, this society will also take part in the competitiveness related to languages' contact. The present study focuses on the main initiatives likely to significantly reinforce the abilities of Grassfields'

¹ *Langues et Linguistique* 37 (2016), pp.15-33

¹ Par Grassfields, il faut entendre l'aire géographique de l'Ouest Cameroun, qui recouvre les Régions administratives de l'Ouest, du Nord-Ouest et la frange nord de la région du Sud-Ouest (Département du Lebialém). Les Grassfields présentent en effet une certaine unité écologique, réceptacle d'une multitude d'entités sociopolitiques qui ont en commun un fond culturel avéré. Ils sont couverts par des langues nationales (endogènes) issues principalement du Bantu Grassfield, mais aussi Tivoïde, Beboïde et Tikari-Ndemli (Saha et Kouesso, à paraître).

Jean Romain Kouesso

languages to outstandingly respond to the new expectations of the national linguistic environment. On the basis of a critical method of documentary resources, direct field facts and the interactions with the linguistic field actors, two types of initiatives are examined: the current and the potential initiatives. But, the achievement of these various initiatives relies on the change of people's mentalities for a display of positive language attitudes.

Keys-words: Grassfields' languages, Language Inclusion Society, Revitalisation, Language Regulation, Language Attitude.

Introduction

Depuis la Loi N° 96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de sa Constitution, le Cameroun a adopté une nouvelle politique linguistique officiellement orientée vers la protection et la promotion des langues nationales. Cette nouvelle option engageait le pays vers la construction d'une société d'inclusion linguistique caractérisée essentiellement par une cohabitation harmonieuse entre toutes les langues en présence. Les langues nationales y seraient donc valorisées davantage et utilisées plus largement qu'elles ne le sont aujourd'hui. Mais dans une telle société, la compétitivité entre les langues reste de mise. Elle pourrait même être plus exacerbée dans la mesure où contrairement à l'égoïste logique du système politique colonial, toutes les langues sont libres et ont désormais droit à la vie. Toutes, elles devraient participer à la construction du développement et de l'épanouissement individuels et collectifs des citoyens. C'est ainsi que chaque langue, ou mieux chaque groupe de langues devrait être amené à faire prévaloir un certain nombre d'arguments de compétitivité. Dès lors, nous pouvons utilement nous demander dans quelle mesure les langues des Grassfields pourront tenir le cap de la compétitivité et répondre favorablement aux horizons d'attente de la société d'inclusion linguistique au Cameroun. Pour répondre à cette interrogation, il nous a semblé opportun de procéder à une évaluation de la situation actuelle des actions de revitalisation desdites langues, notamment sur la base d'une observation directe des faits aussi bien que de l'exploitation croisée des ressources documentaires et des données issues des échanges avec les acteurs divers sur le terrain. Ainsi, notre réflexion s'articule-t-elle sur cinq points : orientations théoriques et méthodologiques(1), Fondements d'une société d'inclusion linguistique au Cameroun (2), initiatives actuelles de revitalisation des langues grassfieldiennes (3), nouveaux axes prioritaires d'actions (4) et facteurs limitants de la revitalisation des langues grassfieldiennes (5).

1. Orientations théoriques et méthodologiques

Ces dernières années, le terme « inclusion » est récurrent et revêt une importance davantage accrue dans les domaines de l'éducation et des

Langues des Grassfields au Cameroun

technologies de l'information et de la communication (TIC) par le truchement des concepts d'« éducation inclusive » ou « éducation pour l'inclusion » et d'« inclusion numérique », d'« inclusion digitale » ou « e-inclusion ».

Dans le domaine de l'éducation, le concept d'éducation inclusive apparaît couramment dans le cadre des activités de l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) liées à la réalisation des objectifs de l'Education Pour Tous (EPT) (UNESCO 2008 ; 2009). Et c'est à juste titre que la célébration de la 15^{ème} édition de la Journée Internationale de la Langue Maternelle, le 21 février 2015, a été placée sous le thème « L'éducation inclusive à travers et par la langue maternelle ». Envisagée comme une stratégie clé pour l'offre d'une éducation de qualité pour tous, l'éducation inclusive est reconnue comme un processus qui

Vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous – enfants, jeunes et adultes – par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même l'éducation (UNESCO 2009 : 9).

Ce processus implique, d'après Burnett(2009 : 4),

La transformation des écoles et autres centres d'apprentissage afin qu'ils puissent s'occuper de tous les enfants – notamment les garçons, les filles, les élèves appartenant à des minorités ethniques et linguistiques, ceux issus de populations rurales, ceux qui sont affectés par le VIH et le SIDA, qui sont handicapés et qui ont des difficultés à apprendre, et offrir à tous, jeunes et adultes, des possibilités d'apprentissage. Son but est d'éliminer l'exclusion, qui est l'une des conséquences d'une attitude négative face à la diversité concernant la race, le statut économique, la classe sociale, l'appartenance ethnique, la langue, la religion, le genre, l'orientation sexuelle et les aptitudes, ainsi que de l'absence de réponse à cette diversité.

Dans le domaine des TIC, le concept d'inclusion numérique s'inscrit dans la perspective de l'émergence d'une nouvelle société qualifiée de société de l'information ou société de la connaissance dans laquelle les TIC jouent un rôle primordial dans la production, la diffusion, l'acquisition et la consommation des savoirs (Breton 2005, Abolou 2006). Il s'agit en effet de la promotion d'un accès universel aux infrastructures et aux services des TIC. L'inclusion numérique recherche davantage un meilleur usage des TIC par les

individus, notamment à travers une approche participative et un renforcement de leurs compétences en la matière. Il s'agit ainsi de lutter contre la marginalisation et l'exclusion numériques qui pèsent sur certaines catégories de personnes du fait tout simplement des inégalités et conditions défavorables liées, comme c'est le cas en éducation, à leur sexe, à leur âge, à leur religion, à leur race, à leur origine, à leur culture, à leur langue ou à leur condition physique, entre autres (Prado et al. 2006, Seale 2010).

Seulement, on peut remarquer que :

1. La connaissance et les savoirs qui se trouvent au centre des deux domaines visés sont véhiculés essentiellement par la langue ;
2. Minorées et mises en déperissement, les langues africaines dans l'ensemble sont toujours maintenues en dehors des systèmes éducatifs et technologiques dominés par les langues européennes ;
3. Aujourd'hui les politiques linguistiques africaines sont de plus en plus favorables à l'aménagement des langues nationales, levant de facto les pratiques discriminatoires et stigmatisantes sous lesquelles ces dernières croupissaient depuis la colonisation européenne.

Pour cerner les indices de l'avènement d'une société d'inclusion linguistique au Cameroun, à partir des langues des Grassfields, nous prenons appui sur une observation directe des actions de revitalisation de ces langues, mais aussi sur une analyse critique des ressources documentaires. Au bénéfice de notre fréquence sur le terrain, nous nous appuyons également sur les données d'échanges avec les locuteurs et les acteurs divers du développement des langues.

2. Fondements d'une société d'inclusion linguistique au Cameroun

Entrevoir une société d'inclusion linguistique au Cameroun revient à envisager une société dans laquelle les constructions négatives de stigmatisation et d'exclusion à l'endroit des langues nationales cèdent le pas à des constructions positives d'inclusion. Il s'agit de la société d'inclusion linguistique. Une telle société consacre le respect des droits de chaque langue, la valorisation et le traitement juste et équitable de toutes les langues en présence en vue de garantir le bien-être et une meilleure qualité de vie des populations. Du mode conflictuel, les langues passent désormais au mode partenarial pour le développement. Cependant, la compétitivité entre langues demeurera, chacune devant faire montre d'un maximum de vitalité à l'effet de répondre aux différents besoins sociaux.

Depuis 1996, la tendance de la législation linguistique du Cameroun amène effectivement à entrevoir l'émergence d'une société d'inclusion linguistique dans ce pays. En effet, une nouvelle orientation de la politique linguistique camerounaise est officiellement affirmée par la législation

Langues des Grassfields au Cameroun

constitutionnelle et par un ensemble d'autres textes législatifs ou réglementaires subséquents.

2.1. Législation linguistique constitutionnelle

En son préambule et en son Article 1, Alinéa 3, la Loi constitutionnelle du Cameroun (Loi n° 96/06 du 18 janvier 1996) dispose :

*Le peuple camerounais,
Fier de sa diversité linguistique et culturelle [...].
La République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme
langues officielles d'égale valeur.
Elle garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du
territoire.
Elle œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales.*

De par ces dispositions, le Cameroun venait de rompre avec pratiquement un siècle de pratiques linguistiques colonialistes qui ont consacré l'exclusion et la condamnation à une mort lente, mais certaine, de près de ses 250 langues nationales au profit de deux langues européennes, l'anglais et le français (Stumpf 1979, Kouesso 2008 ; 2014). Il s'est engagé ainsi à tirer parti de sa riche diversité linguistique par le respect et la valorisation des différentes langues qui la consacrent ; aussi bien les langues officielles que les langues nationales. L'espoir de l'avènement d'une société d'inclusion linguistique au Cameroun peut être d'autant plus nourri qu'aujourd'hui (en 2015), un certain nombre d'autres textes législatifs ou réglementaires donnent davantage de consistance à l'option de protection et promotion des langues nationales tracée par la Constitution.

2.2. Dispositions législatives et réglementaires subséquentes

Les dispositions de la constitution du 18 janvier 1996 en matière de langues ont été densifiées par plusieurs autres textes législatifs et réglementaires. Il s'agit, entre autres, et par ordre chronologique, de :

- La Loi N° 98/004 du 14 avril 1998 d'Orientation de l'Education au Cameroun qui définit à l'Article 5 « la promotion des langues nationales » comme l'une des missions de l'éducation, puis stipule à l'Article 11 que l'Etat « Veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socioculturelles nationales [...] en ce qui concerne [...] l'enseignement des langues nationales » ;

- La Loi N° 005 du 16 avril 2001 portant Orientation de l'Enseignement Supérieur qui dispose en son Article 6 que « L'Enseignement Supérieur œuvre à la promotion du bilinguisme, des cultures et des langues nationales » ;

Jean Romain Kouesso

- Les lois N° 2004/019 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux régions et N° 2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux Communes qui confèrent respectivement aux Régions et aux Communes l'autorité d'action en matière d'enseignement, de promotion et d'édition en langues nationales ;

- La Lettre N° 07/4905/MINESUP/CAB/IGA/cm du 09 novembre 2007 qui prescrit l'étude en procédure d'urgence des possibilités d'ouverture d'un domaine de formation spécifique dénommé Langues et Cultures Camerounaises dans les Universités de Yaoundé I, de Buéa, de Douala, de Dschang et de Ngaoundéré ;

- L'Arrêté N° 08/023/MINESUP/DDES du 03 septembre 2008 portant création d'un Département et Laboratoire de langues et cultures camerounaises à l'Ecole Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé I ;

- Les Décrets N° 2012/267 et 2012/268 du 11 juin 2012 portant Organisation des Ministères des Enseignements Secondaires et de l'Education de Base respectivement, lesquels créent des structures en charge des langues et cultures nationales aussi bien au niveau des services centraux que des services déconcentrés ;

- Et la Note de Service N° 234/12/MINESEC/IGE/IP-LAL du 24 septembre 2012 portant autorisation d'enseignement de langues et cultures nationales dans certains établissements de l'enseignement secondaire.

Tout en reconnaissant qu'il s'agit là d'une avancée notoire dans l'histoire de la législation linguistique au Cameroun, il y a lieu cependant de regretter que 20 ans après les dispositions de la loi constitutionnelle, le secteur éducatif et, dans une certaine mesure, celui de la culture ou de la communication avec les stations de radiodiffusions locales soient les seuls à être véritablement concernés par la question de la législation des langues nationales. Les ministères visiblement actifs en la matière sont en l'occurrence ceux de l'Enseignement Supérieur, des Enseignements Secondaires et de l'Education de Base. Il faudrait tout simplement souhaiter que les autres ministères en charge de l'éducation dont le ministère de l'emploi et de la Formation Professionnelle, le Ministère des Sports et de l'Education Physique, le Ministère de la Jeunesse et de l'Education Civique prennent le relais, et que les autres secteurs d'activités tels que l'agriculture, l'économie et l'administration s'impliquent dans la gestion publique des langues nationales. En attendant, les bases législatives et réglementaires sont désormais tracées pour l'établissement au Cameroun d'une société d'inclusion linguistique. Sans discrimination ou restriction préalables, toutes les langues nationales y seront donc éligibles, chacune certainement sur la seule base de sa vitalité.

Or, au sortir de la politique linguistique colonialiste au Cameroun, les langues des Grassfields, comme les autres langues nationales, ont été affaiblies de par les fonctions marginales qui leur ont été désormais assignées (Bitjaa

Langues des Grassfields au Cameroun

2004), et se trouvent aujourd'hui menacées d'extinction. Aussi n'y a-t-il apparemment pas de doute quant à la faiblesse des arguments qu'elles feraient prévaloir face à la puissance indéniable de l'anglais et du français. Mais contre vents et marées, les langues grassfieldiennes bénéficient aujourd'hui d'un certain nombre d'initiatives qui maintiennent leur flamme et constituent, par ricochet, des motifs d'espoir par rapport à leur subsistance et à leur participation effective à la construction d'un nouvel ordre linguistique au Cameroun.

3. Initiatives actuelles de revitalisation des langues grassfieldiennes

A des degrés divers, les langues des Grassfields sont aujourd'hui bénéficiaires d'un ensemble d'initiatives qui participent à leur revitalisation. Il s'agit principalement des initiatives liées à la recherche, à la standardisation, à l'enseignement et à la promotion.

3.1. La recherche

Les initiatives de recherche sur les langues des Grassfields sont orientées vers la mise en évidence des structures et du fonctionnement des langues à travers les études scientifiques dans les domaines de la phonétique, de la phonologie, de la morphologie, de la syntaxe, de la sémantique, de la dialectologie, de la sociolinguistique, de l'analyse du discours, etc. La plupart du temps, ces études sont effectuées dans l'accomplissement des parcours académiques au niveau de la Maîtrise, du Master et du Doctorat au sein des départements en charge des langues africaines dans les universités dont celles de Yaoundé, de Douala, de Buéa et de Dschang. On peut noter par exemple que des 25 travaux soutenus au Département d'Etudes Africaines de l'Université de Dschang entre 1999 et 2014 en vue de l'obtention de la Maîtrise, du DEA ou du Master en linguistique, 17 ont été consacrés aux langues des Grassfields. Les principales langues cibles ont été le ghomala', le yémba, le medumba, le bafut, l'awing, le kwa', le nweh, le ngiemboon et le fe'éfe'é, notamment dans les domaines de la phonétique, de la phonologie, de la morphologie et de la pédagogie.

Les recherches sur les langues des Grassfields sont également au centre des productions permanentes des enseignants et chercheurs des universités et des structures spécialisées telles que la Société Internationale de Linguistique (SIL), la Cameroon Association for Bible Translation and Literacy (CABTAL), le Centre International de Recherche et de Documentation sur les Traditions et les Langues Africaines (CERDOTOLA) et l'Association Nationale des Comités de Langues Camerounaises (ANACLAC).

3.2. La standardisation

Très souvent, les résultats de la recherche constituent un input dans le processus de standardisation des langues. Ce processus consiste en l'établissement par les experts, l'adoption par les instances d'autorité, l'acceptation et l'usage quotidien d'une forme écrite de langue par la communauté de locuteurs. Il s'agit de la forme la plus prestigieuse et officielle des variantes de la langue. Son usage est d'autant plus impératif qu'aucun système de communication écrite n'est viable si chacun écrivait comme il parle (Sadembouo 2001, 2015, Kouesso 2009 ; 2013). Dans le chantier de la standardisation des langues grassfieldiennes, les acteurs de premier ordre sont les comités ou académies de langues qui, sous l'égide de l'ANACLAC, travaillent en collaboration avec les chercheurs des universités et les structures spécialisées dont la SIL et la CABTAL. Les résultats des actions de standardisation se déclinent en termes de normes d'écriture et de lecture des graphèmes tonals, vocaliques et consonantiques, des mots, des syntagmes, des phrases et des textes plus étendus. Pour des besoins de vulgarisation, d'apprentissage et d'enseignement, ces normes sont généralement rendues à travers les manuscrits ou les publications relatifs aux systèmes d'écriture et d'orthographe des langues bénéficiaires. C'est par exemple le cas de *Reading and Writing Kənswey Nsey* (Bekeke and al. 2011), de *Bamukumbit (Mankong) Orthography Guide* (Devisser et Sorsamo 2013) produits dans le cadre des activités de la SIL. C'est par exemple aussi le cas du dictionnaire ngiemboon (Lonfo et Anderson 2014).

Mais il est observable que les langues des grassfields présentent une forte disparité quant à leur niveau de standardisation ; les mieux nanties étant le fe'efe'e, le kom et le ngiemboon. Il demeure que dans l'ensemble, le degré de standardisation de ces langues est suffisamment faible. Une évaluation du développement écrit des langues du Grassfield-Est (Sadembouo, à paraître) l'illustre en effet fort bien. Elle révèle par exemple que la moyenne générale du niveau de standardisation de ces langues est de 06,32 sur 20 points.

3.3. L'enseignement

Les principales structures qui s'activent à l'enseignement des langues des Grassfields sont le MINESUP², le MINESEC³, le MINEDUB⁴, l'ANACLAC, la SIL et la CABTAL.

²Ministère de l'Enseignement Supérieur

³Ministère des Enseignements Secondaires

⁴Ministère de l'Education de Base

Langues des Grassfields au Cameroun

On peut ainsi noter qu'à la faveur de l'Arrêté 08/023/MINESUP/DDES du 03 septembre 2008 portant création d'un département et d'un laboratoire de langues et cultures camerounaises à l'Ecole Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé I, 29 enseignants diplômés de cette école ont été en activité dans les lycées et collèges des Grassfields au cours de l'année académique 2014-2015. En fonction de leurs langues maternelles, ils sont répartis ainsi qu'il suit : 2 enseignants du lamso', 1 du moghamo, 1 du limbum, 1 du awing, 1 du kom, 1 du mmen, 1 du aghem et 1 du mankon dans la Région du Nord-Ouest ; puis 6 enseignants du ghomala', 3 du shupamen, 2 du yémba, 2 du medumba, 2 du fé'efe'é, 2 du ngiemboon, 1 du mengambo, 1 du ngombalé et 1 du mungaka dans la Région de l'Ouest. A ces enseignants qui sont pris en charge par l'Etat, il faut ajouter une vingtaine de vacataires formés par l'ANACLAC dans le cadre de la mise en œuvre de son modèle 3 du Programme de Recherche Opérationnelle pour l'Enseignement des Langues au Cameroun (PROPELCA) et par l'Université de Dschang dans sa Filière Professionnelle Langues et Cultures Nationales.

Dans l'enseignement primaire, 6 écoles de l'aire ghomala' dans les Départements du Koung-khi et des Hauts-Plateaux de la Région de l'Ouest sont bénéficiaires d'une expérimentation de l'enseignement des langues nationales dans le cadre de l'Initiative Ecole et Langues Nationales en Afrique (ELAN-Afrique) mis en œuvre depuis 2012 par l'Organisation Internationale de la Francophonie et le MINEDUB. Dans le prolongement du programme PROPELCA, des projets spécifiques d'enseignement des langues sont conçus et exécutés au sein d'autres communautés linguistiques avec le soutien de l'ANACLAC ou de la SIL, en collaboration avec les Délégations Départementales des Enseignements Secondaires et/ou de l'Education de Base dans les établissements scolaires. C'est le cas du projet Ecoles Rurales Electroniques en Langues Africaines (ERELA) dans les communautés yémba, fé'efe'é et medumba depuis 2006, et du projet Kom Education Project (KEP) dans la communauté Kom.

Pour ce qui est de l'éducation informelle, plusieurs classes d'alphabétisation fonctionnent sous l'encadrement de l'ANACLAC à travers les comités de langues fé'efe'é, ghomala', medumba, ngiemboon et yémba dans la Région de l'Ouest, puis aghem, babungo, bafut, kom, lamso', limbum, meta', noni et oku dans la région du Nord-Ouest. Egalement, en soutien aux activités de traduction de la bible dans certaines langues, la CABTAL supervise par le canal des organisations religieuses locales de nombreuses classes d'alphabétisation dans une vingtaine de langues dont l'aghem, le kom, le lamso', le mengaka, le mmen, le moghamo, le ngombale, le ngomba, le ngiemboon et le yémba.

Jean Romain Kouesso

Dans l'ensemble, l'enseignement des langues des Grassfields, à l'instar de celui des autres langues camerounaises est largement tributaire des acquis du programme PROPELCA notamment en termes d'orientations, du développement des programmes, de formation des formateurs, d'approches méthodologiques et d'ouvrages didactiques (Tadadjeu et al. 1988, Tadadjeu et al. 2004, Mba 2015).

3.4. La promotion

Toutes les actions auxquelles nous avons jusqu'ici fait allusion concourent en général à la promotion des langues des Grassfields dans la mesure où elles suscitent davantage de l'intérêt à leur endroit, élargissent le seuil de leur connaissance, accroissent leur valeur et leur prestige. Mais des actions spécifiquement promotionnelles sont aussi menées dans le sens de l'amélioration de l'image de marque de ces langues. Il s'agit en prime de la célébration d'événements d'intérêt linguistique comme la Journée Internationale de la Langue Maternelle et de certaines prestations radiophoniques.

La célébration de la Journée Internationale de la Langue Maternelle (21 février) à laquelle prennent part le MINESEC et le MINEDUB depuis 2007 et 2013 respectivement, emboîtant ainsi le pas à l'ANACLAC et aux comités de langues, apparaît aujourd'hui comme une occasion proéminente de promotion des langues des Grassfields. Elèves, enseignants, membres des comités de langues, responsables éducatifs, responsables administratifs et autres participants se mobilisent dans les chefs-lieux de Régions, de Départements ou d'Arrondissements pour l'exaltation des nombreuses vertus de ces langues, sur la base des thèmes qui sont renouvelés chaque année. Ici sont mis à contribution les discours, les expositions, les démonstrations, les défilés, les concours, les chants, les danses et les textes divers des banderoles, des pancartes et des affiches, entre autres. Au niveau de la Délégation Régionale du MINESEC de l'Ouest, la large médiatisation de l'événement et sa décentralisation au niveau les chefs-lieux des départements sont des stratégies visant à toucher et à sensibiliser au mieux les populations.

Avec l'essor récent des radios communautaires⁵ au Cameroun, plusieurs langues des Grassfields sont désormais utilisées comme des vecteurs de la communication, notamment pour la diffusion des spots publicitaires, des microprogrammes, des journaux, des reportages et des émissions de débats ou d'animation. C'est le cas par exemple de la langue ebkuo avec la Oku Rural Radio, du shupamem avec la Radio Noun, du nwe avec la LebialemCommunity

⁵Entre 2002 et 2012, 21 radios communautaires ont été ouvertes dans les Grassfields, soit 12 dans la Région de l'Ouest, 8 dans la Région du Nord-Ouest et 1 dans le Département du Lebialem (Région du Sud-Ouest) (Kouesso 2014).

Langues des Grassfields au Cameroun

Radio et du yémba avec la Radio Yémba et la Radio Nghie-lah (Kouesso 2014). Cette utilisation des langues des Grassfields dans les medias radiophoniques participe de fait au renforcement de leur prestige auprès des locuteurs.

L'on observe ainsi que les langues nationales dans les Grassfields sont aujourd'hui bénéficiaires d'un certain nombre d'initiatives qui concourent effectivement à leur revitalisation. Mais, ces initiatives s'avèrent insuffisantes et précaires. Elles sont en effet peu diversifiées et seule une fraction limitée de langues en bénéficie. Même au sein des langues bénéficiaires, leur extension est dans l'ensemble très limitée, dans le temps et/ou dans l'espace. Par ailleurs, de nombreuses initiatives comme celles menées dans l'enseignement ne sont pas intégrées dans un cadre structurel durable et sont menées essentiellement à titre expérimental ou informel, sans soutiens communautaires suffisants. Tout en encourageant l'intensification et l'extension de ces initiatives qui pourraient d'ailleurs être considérées comme des initiatives de base, l'on devrait envisager de nouveaux axes d'investissement pour accroître les chances de la consistance et la durabilité de développement des langues des Grassfields.

4. Nouveaux axes prioritaires d'actions

Avec l'évolution scientifique et technologique, de nouveaux axes prioritaires d'actions s'imposent aujourd'hui sur le chemin de la revitalisation des langues des Grassfields. Il s'agit notamment de l'opérationnalisation des systèmes d'écriture et d'orthographe, de l'enrichissement terminologique, puis de l'informatisation et de l'intégration de ces langues dans le cyberespace.

4.1. L'opérationnalisation des systèmes d'écriture et d'orthographe

L'optimisation de l'utilisation des langues des Grassfields pour répondre aux besoins de la communication impose qu'en continuant d'être utilisées sous la forme orale, qu'elles soient aussi nécessairement viables sous la forme écrite. Or la viabilisation des langues sous cette sous forme ne découle pas seulement de la conception et de l'élaboration des systèmes d'écriture et d'orthographe (Sadembouo 2001, Kouesso 2009 ; 2013, Grenoble et Whaley 2006, Cahill et Rice 2014). Elle dépend aussi et surtout de leur opérationnalisation ; autrement dit, de la mise en œuvre d'un processus qui, partant de leur promotion et de leur vulgarisation aboutit à leur utilisation effective et quotidienne par les locuteurs dans leurs transactions de communication. De Sadembouo (2001) et Kouesso (2009 ; 2013), on peut retenir que ce processus intègre, entre autres actions :

- la production des documents de référence y relatifs : abécédaires, syllabaires, dictionnaires bilingues et monolingues, guides orthographiques et grammaticaux, etc. ;

Jean Romain Kouesso

- la formation ou le recyclage des auteurs, des enseignants, des alphabétiseurs, des traducteurs, des superviseurs et autres cadres du développement ;
- l'enseignement dans les centres d'alphabétisation, les écoles, les lycées, les collèges et les institutions universitaires publics et privés ;
- la production et la diffusion de la littérature de vulgarisation de la langue : calendrier, manuels d'écriture et de lecture, manuels de vulgarisation scientifique et des savoirs et savoir-faire socioculturels, textes bibliques, œuvres de création artistique (poésie, théâtre, nouvelle, lettre, roman, bandes dessinées, jeux de mots, etc.) ;
- la production des articles et des enseignes publicitaires : gadgets, banderoles, T-shirts, casquettes, pancartes et prospectus ;
- et le suivi-évaluation permanent des différentes activités qui se rapportent au développement, à l'enseignement et à la vulgarisation de l'orthographe standard.

Il va sans dire que les actions ainsi indiquées dans le processus d'opérationnalisation des systèmes d'écriture et d'orthographe requièrent nécessairement une approche multipartenariale dans la mobilisation des ressources humaines, techniques et financières requises. Les communautés linguistiques locales qui ont jusqu'ici trimé sous le fardeau doivent, au-delà des intentions et des mots, être accompagnées sur le terrain par les autres acteurs du développement des langues. Il s'agit notamment de l'Etat (et ses démembrements) dans l'accomplissement de ses missions régaliennes, des organisations spécialisées nationales ou internationales telles que l'UNESCO, l'Académie Africaine des Langues (ACALAN) et la SIL, des collectivités territoriales décentralisées (Régions et Communes) et des communautés de la diaspora.

4.2. L'enrichissement terminologique

De par la stigmatisation dont elles ont fait l'objet depuis la période coloniale, les langues des Grassfields, à l'instar de l'ensemble des langues camerounaises accusent aujourd'hui un retard considérable en matière du développement terminologique. C'est ainsi qu'elles semblent être incapables d'exprimer convenablement les réalités du développement moderne, principalement scientifique et technologique. En demeurant dans cette situation, elles ne pourront pas assurer les fonctions aussi prestigieuses que celles de vecteurs de la recherche scientifique et de communication soutenue dans les medias et ailleurs. Elles ne pourront donc pas supporter durablement la compétitivité linguistique inhérente aux milieux multilingues.

La modernisation des langues des Grassfields au moyen de leur enrichissement terminologique devient désormais une urgence. Il s'agit dans

Langues des Grassfields au Cameroun

cette optique de créer, de normaliser, mais aussi et surtout d'utiliser au quotidien les termes nouveaux dans les différents domaines de la société. Aussi devrait-on assister dans chaque langue au développement de diverses terminologies eu égard à ces domaines : terminologie éducative, terminologie agricole, terminologie informatique, terminologie mathématique, terminologie médicale, terminologie politique, terminologie juridique, terminologie administrative, entre autres.

4.3. L'informatisation et l'intégration des langues grassfieldiennes dans le Cyberspace

A l'ère d'un nouveau type de société nommée « société de l'information », « société du savoir », « société de la connaissance » ou « société du réseau », et dans laquelle s'affirme la toute puissance et l'omniprésence des ordinateurs et de l'informatique, il est bien difficile de parler du développement des langues des Grassfields sans envisager leur présence dans le réseau des technologies de l'information et de la communication (TIC) et dans le Cyberspace. Il s'agit ici, non pas seulement de s'arrimer à un effet de mode, mais de répondre aux impératifs d'une révolution technologique dont on ne saurait faire l'économie dans la recherche des meilleures conditions de performances des langues grassfieldiennes. L'urgence est donc de mettre à la disposition des usagers de ces langues les ressources linguistiques numérisées (systèmes d'écriture, systèmes d'orthographe, dictionnaires monolingues et multilingues, etc.) et les ressources informatiques (matériels/équipements informatiques et logiciels), ainsi que les contenus culturels (textes, son et images) dont ils ont besoin pour assurer un développement efficient et moderne de leurs activités (Berment 2004, Diki-Kidiri 2007, Osborn 2011, Tadadjeu 2015).

Eu égard par ailleurs au rôle prépondérant que joue désormais l'Internet dans la promotion de la visibilité et de la qualité des produits et des services, des initiatives spécifiques devraient être engagées pour y assurer une présence quantitative et qualitative des langues des Grassfields. Certes, on peut déjà aujourd'hui y noter de nombreux indices de présence de ces langues. Mais on peut aussi facilement remarquer qu'à l'image de la plupart d'autres langues camerounaises et africaines (Diki-Kidiri et AtibakwaBaboya 2003, Kouesso 2012), les langues des Grassfields apparaissent dans le Cyberspace, essentiellement comme des objets de communication ou d'étude et non pas comme des langues de communication ; assumant ipso facto le piètre rôle de langues-béquilles au service des autres langues (européennes en l'occurrence). Le défi actuel doit être de renverser la tendance et d'en faire aussi des vecteurs dynamiques d'échanges informationnels, enseignement/apprentissage, de recherche, de culture et de divertissement au service des locuteurs.

Jean Romain Kouesso

Tout ceci impose donc la nécessité, non seulement d'informatiser les langues grassfieldiennes, mais aussi et surtout de les intégrer et de les utiliser quotidiennement dans les TIC et le Cyberspace. Ces derniers apparaissent d'ailleurs comme des espaces par excellence de communion et de communication entre les communautés locales et celles de la diaspora dont la contribution au développement et au rayonnement des langues pourrait s'avérer significative. Ne pas intégrer les langues grassfieldiennes dans le Cyberspace revient à réduire les possibilités de leur revitalisation et de leur utilisation. Aussi les locuteurs seront-ils amenés à se retourner plutôt vers d'autres langues. Dans la Société du savoir en effet,

Une langue perd de la valeur aux yeux de ses locuteurs s'ils n'arrivent pas à trouver la connaissance à travers elle. Autrement dit, si elle est absente du cyberspace, ses locuteurs risquent de se tourner vers l'utilisation d'autres langues (Prado 2012 : 39).

Bien plus, et compte tenu de la fascination qu'exercent les TIC et le Cyberspace sur la jeunesse, ne pas y intégrer les langues des Grassfields revient également à renforcer la fracture intergénérationnelle qui inhibera les efforts de revitalisation de ces langues.

5. Facteurs limitants de la revitalisation des langues grassfieldiennes

Au sortir de la Section 2 sur les « initiatives actuelles de revitalisation des langues grassfieldiennes », nous relevions que les initiatives de revitalisation des langues des Grassfields étaient encore très limitées et précaires. Cette situation est en effet imputable à un certain nombre de contraintes apparentes survenant au niveau national ou au niveau local. Ce sont en l'occurrence :

- l'absence de planification linguistique ;
- la faiblesse de l'encadrement institutionnel des langues nationales ;
- l'application timide des dispositions légales ou réglementaires relatives aux langues nationales dont la Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'Orientation de l'Education au Cameroun ;
- la non application des dispositions de la législation linguistique favorables aux langues camerounaises, principalement celles contenues dans les Lois N° 2004/019 et 2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables respectivement aux Régions et aux Communes ;
- la faible mobilisation des ressources humaines et financières au profit des langues nationales ;
- et la faible consommation des biens et services linguistiques en langues nationales.

Langues des Grassfields au Cameroun

En les scrutant de près, on réalise que ces différentes contraintes apparaissent comme la manifestation d'une parfaite ignorance ou insouciance linguistique qui, se nourrissant des préjugés de toutes sortes et entretenue par un arsenal de dispositions réglementaires et pratiques linguicides, s'est bâtie au détriment des langues camerounaises depuis l'époque coloniale (Stumpf 1979, Kouesso 2008 ; 2014). Dans les comportements, cette ignorance linguistique est particulièrement caractéristique d'une bonne frange des « élites », c'est-à-dire des personnes qui jouissent des privilèges sociaux, économiques, politiques, intellectuels et autres au sein de leurs communautés. Elle se vit à travers moult attitudes de méfiance, d'hostilité et même de haine vis-à-vis des langues camerounaises en général et des langues grassfieldiennes en particulier. Mépris, hypocrisie, maladroitness et autres actes irresponsables deviennent le sport préféré de ces élites qui auraient pu être les piliers de la mobilisation des ressources diverses pour le développement des langues locales.

Chez nombre d'élites en effet, l'utilisation acharnée des langues étrangères au détriment des langues locales est devenue un indicateur de réussite sociale et de prestige. Et lorsque vous leur reprochez par exemple la non utilisation des langues maternelles pour la communication avec leurs enfants, ils ne manquent pas de vous rétorquer (tout naïvement !), comme l'un de mes interlocuteurs, que :

Mes enfants comprennent bien le patois. C'est seulement qu'ils ne parlent pas. Je sais qu'ils vont parler quand ils seront grands. Pour le moment, ils vont à l'école pour apprendre le français et l'anglais. Pendant les vacances, ils iront d'ailleurs au village voir la grand-mère. Là-bas, ils apprendront leur patois⁶.

Chez d'autres élites, l'abandon des langues maternelles apparaît comme une stratégie de dissimulation. Pour des raisons diverses, certains originaires des Grassfields cherchent très souvent à voiler leur identité et adoptent des langues autres que leurs langues maternelles. Dès lors, ils sont particulièrement courroucés quand on s'adresse à eux dans ces langues, surtout si c'est en public.

Ainsi, il est généralement difficile d'obtenir de ces élites une adhésion aux diverses initiatives au profit du développement des langues locales. C'est d'ailleurs ce que dénonce le président du Comité de Langue et Culture Ngiemboon (Djiafeua 2014) :

De nos jours, les élites n'adhèrent pas véritablement au projet de valorisation du patrimoine linguistique parce que beaucoup, du fait de l'usage quotidien des langues étrangères pour assurer l'essentiel de leurs échanges

⁶Echange personnel

Jean Romain Kouesso

ou par snobisme, n'accordent plus d'intérêt aux valeurs linguistiques et culturelles endogènes [...]. Il faut dire que l'adhésion des populations aux idéaux du comité se résume très souvent aux bonnes intentions.

Le désintéressement ainsi manifesté par les élites et les populations locales vis-à-vis des langues nationales contraste cependant avec l'engouement que l'on constate chez les élèves pendant les cours de langues et cultures nationales. Dans une étude consacrée aux compétences et attitudes des apprenants vis-à-vis de l'enseignement des langues nationales dans quatre établissements du secondaire au Cameroun dont le Lycée Classique de Bafang dans la Région de l'Ouest et le Government High School de Njinikom dans la Région du Nord-Ouest, Nfor et Kouesso (à paraître) relèvent en effet qu'à 85%, les élèves étaient favorables à l'enseignement/apprentissage des langues nationales. Ce contraste se révèle comme le reflet de deux représentations mentales véhiculées par deux systèmes éducatifs opposés : d'un côté le système colonial cultivant la haine et le bannissement des langues camerounaises et de l'autre le système éducatif actuel qui est orienté vers la protection et la promotion de celles-ci.

Conclusion

Avec la législation linguistique actuelle, on évolue au Cameroun d'une société d'exclusion vers une société d'inclusion linguistique. Ainsi, de la situation du règne absolu du français et de l'anglais, l'environnement linguistique passera à une situation du partage de l'espace entre toutes les langues constitutives du bouquet linguistique camerounais. En dehors de leurs fonctions marginales actuelles (langues ethniques, emblématiques, familiales ou secrètes) consacrées par un usage exclusivement informel, les langues nationales grassfieldiennes seront appelées à assurer aussi les fonctions sociales vitales et prestigieuses dans les medias, la justice, l'économie, l'enseignement, la littérature et l'administration. Pour ce faire, elles devront bénéficier d'une batterie d'actions susceptibles de renforcer leur vitalité ; d'où la nécessité d'inscrire dans la consistance et la durabilité les initiatives de recherche, de standardisation, d'enseignement et de promotion actuelles, mais aussi d'engager de nouvelles actions dynamisantes. Ces dernières intègrent l'opérationnalisation des systèmes d'écriture et d'orthographe, l'enrichissement des terminologies, puis l'informatisation et l'intégration des langues dans le cyberspace. Mais toutes ces actions ne pourront être effectives sans une révision des perceptions et des comportements négatifs qui pèsent sur les langues nationales. C'est ici le lieu de souligner l'important rôle de l'information, de la communication, de la sensibilisation et des actions médiatiques qui pourraient amener l'élite sociale des communautés linguistiques grassfieldiennes non seulement à intégrer l'utilisation de leurs langues nationales dans les transactions communicatives

Langues des Grassfields au Cameroun

quotidiennes, mais aussi et surtout à contribuer effectivement à leur développement.

Il reste que des études spécifiques doivent être menées pour chacune des langues ici visées à l'effet, d'une part, de déterminer leurs potentialités opérationnelles réelles et, d'autre part, de planifier les actions à venir dans le sens de la maîtrise du développement linguistique des Grassfields.

Université de Dschang

Bibliographie

- Abolou, C.R. (2006). « L'Afrique, les langues et la société de la connaissance ». In *Hermès, La Revue* 2/2006 (N° 45), 165-172. [En ligne] http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/24047/HERMES_2006.pdf?sequence=1 (Consulté le 11 avril 2015).
- Bekeke, A. et al. (2011). *Reading and Writing KənsweyNsey*, Yaounde: SIL.
- Berment, V. (2004). Méthodes pour informatiser des langues et des groupes de langues « peu dotées ». Thèse de Doctorat, Université Fourier, Grenoble 1, UFR d'Informatique et Mathématiques Appliquées. [En ligne] http://portal.unesco.org/ci/fr/files/16735/10914394223these_Berment.pdf/these_Berment.pdf (Consulté le 28 avril 2015).
- BitjaaKody, Z.D.(2004). « Pour une mesure de la vitalité des petites langues ». In *Penser la francophonie : Concepts, actions et outils linguistiques. Actes des premières journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue*, 41-53. Ouagadougou (Burkina Faso) : AUF.
- Breton, P. (2005). « La "société de la connaissance" : généalogie d'une double réduction », in *Éducation et Sociétés : la société de la connaissance et l'école*, n° 15/2005/1, 45-57. [En ligne] <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE015-3.pdf> (Consulté le 11 mai 2015).
- Burnett, N. (2009). « Avant-propos ». In *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : UNESCO. [En ligne] : <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf> (Consulté le 09 mai 2015).
- Cahill, M. and Rice, K. (eds). (2014). *Developing Orthographies for Unwritten Languages*. Dallas: SIL International.
- Devisser, C. and Sorsamo H.(2013). *Bamukumbit (Mankong) Orthography Guide* (Revised 2013). Yaoundé: SIL.
- Diki-Kidiri, M. (2007). *Comment assurer la présence d'une langue dans le cyberspace ?* Paris : UNESCO. [En ligne] <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149786F.pdf> (Consulté le 23 février 2013).
- Diki-Kidiri, M. et Atibakwa Baboya, E. (2003). Les langues africaines sur la toile. In *Cahiers du Rifal*, N° 23, 5-23. [En ligne] http://www.termisti.org/rifal/PDF/rifal23/rifal33_Diki-Kidiri%20et%20Atibakwa%20Baboya.pdf (Consulté le 23 mai 2013).

Jean Romain Kouesso

- Djiafeua, P. (2014). « Le Comité de Langue et Culture Ngiemboon ». In *La tribune des mémoires Batscham*. JMB [En ligne] <http://www.regionic.info/jmb/?p=1235>, (Consulté le 8 avril 2015)
- Grenoble, L.A. and Whaley, L.J. (2006). *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kouesso, J.R. (2008). « Ecrire en langues nationales au Cameroun ou le refus d'une mort linguistique ». In *Nka' lumière*, Hors-Série N° 1: *Bilan sur l'Afrique : bilan et perspectives*, 177-189.
- Kouesso, J.R. (2009). Variation dialectale et standardisation de l'orthographe du yémba, Thèse de Doctorat/Ph.D., Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines, Université de Yaoundé I.
- Kouesso, J.R. (2012). Informatisation de l'enseignement des/en langues nationales dans les villages africains : impact et perspective stratégique, Communication à la 7^e Conférence ElearningAfrica, « *Technologies de l'Information et de la Communication pour le développement, l'Education et la Formation* », 23-25 mai 2012, Cotonou, Bénin.
- Kouesso, J.R. (2013). « Vers la standardisation de la variabilité de l'orthographe : l'approche du système d'écriture stratifié ». In *African Journal of Applied Linguistics : Alphabétisation, éducation et développement terminologique en langues africaines*, N° 7, 73-103.
- Kouesso, J.R. (2014). « Revitalisation des langues nationales au Cameroun : quelle est la contribution des radios communautaires ? ». In *Annales de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines*, n° 16, Nouvelle série 2014, 115-138. Université de Yaoundé I.
- Leclerc, J. (2009). « La vitalité des petites langues ». [En ligne] http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/2vital_petiteslangues.htm (consulté le 13 avril 2015).
- Lonfo, E. et Anderson, S.C. (2014). *Dictionnaire ngiemboon - français - anglais*. Kay Williamson Educational Foundation 7, SIL International.
- Mba, G. (2015). Enseignement des langues africaines en contexte multilingue et multiculturel : le cas de PROPELCA au Cameroun. In *Ecoles rurales électroniques en langues africaines : Expérimentation au Cameroun et orientation politique panafricaine*. M. Tadadjeu (dir.), 87-102. Paris : L'Harmattan.
- NforKfuvou, B.F. et Kouesso, J.R. (à paraître). "The Teaching of National Languages in Cameroon Secondary Schools: Learners' Competence and Attitudes".
- Osborn, D. (2011). *Les langues africaines à l'ère du numérique. Défis et opportunités de l'informatisation des langues autochtones*, traduit de l'anglais par Geneviève Deschamps. Ottawa : Presses de l'Université Laval.
- Prado, D. (2012). « Présence des langues dans le monde réel et le Cyberspace ». In *Net.Lang : réussir l'espace multilingue*. L. Vannini, et H. Le Crosnier (dir.), 34-52. Caen : C et F Editions.
- Prado, M. et al. (2006). « Inclusión Social Digital. Una Aproximación a su clasificación ». Publicado en el Congreso Internacional Edutec 2006, Tarragona, España. [En ligne] http://fci.uib.es/digitalAssets/178/178142_6.pdf (Consulté le 14 mai 2015).

Langues des Grassfields au Cameroun

- Sadembouo, E.(2001). De l'intercompréhension à la standardisation des langues : le cas des langues camerounaises. Thèse de Doctorat d'Etat, Tomes 1 et 2. Yaoundé : Université de Yaoundé I.
- Sadembouo, E. (2015). « Standardisation comme un préalable au développement du programme d'écoles rurales électroniques en langues africaines ». In *Ecoles rurales électroniques en langues africaines : Expérimentation au Cameroun et orientation politique panafricaine*. M.Tadadjeu (dir.), 103-120. Paris : L'Harmattan.
- Sadembouo, E. (à paraître). « Les langues du Grassfields-Est face à l'écriture ». In *Histoire, langues et cultures des Grassfields : cultures grassfieldiennes à l'épreuve du développement*. Z. Saha et J.R. Kouesso (dir.).
- Saha, Z. et Kouesso, J.R. (dir.), (à paraître). *Enjeux identitaires et problématique du développement humain au Cameroun : Histoire, langues et cultures des Grassfields. Sur les fondements de l'identité des Grassfields, tome 1*. Yaoundé : CERDOTOLA.
- Seale, J. (2010). *Digital Inclusion*. Southampton: University of Southampton.
- Stumpf, R. (1979). *La politique linguistique au Cameroun de 1884 à 1960*. Berne : Peter Lang.
- Tadadjeu, M. (2015). « Orientations d'une politique panafricaine d'ERELA ». In Tadadjeu, Maurice (dir), *Ecoles rurales électroniques en langues africaines : Expérimentation au Cameroun et orientation politique panafricaine*. M.Tadadjeu (dir.), 181-222. Paris : L'Harmattan.
- Tadadjeu, M. et al. 1988. *Manuel de formation pour l'enseignement des langues nationales dans les écoles primaires*. Collection PROPELCA N° 32, Yaoundé : Université de Yaoundé.
- Tadadjeu, M. et Kouesso, J.R.(2015). « Acquis et perspectives du projet ERELA Cameroun ». In *Ecoles rurales électroniques en langues africaines : Expérimentation au Cameroun et orientation politique panafricaine*. M.Tadadjeu (dir.), 163-180. Paris : L'Harmattan.
- UNESCO. (2008). « L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir » : conclusions et recommandations de la 48^è session de la conférence internationale de l'éducation (CIE), Genève, 28 novembre 2008. [En ligne] : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_french.pdf (Consulté le 09 mai 2015).
- UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : UNESCO. [En ligne] : <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf> (Consulté le 09 mai 2015).

La néologie employée en contexte scolaire kabyle : De quelques difficultés rencontrées^{*}

KOUSSAILA ALIK

Résumé

Le présent article a pour objet d'étude la néologie employée en contexte scolaire kabyle pour l'enseignement de la langue amazighe. Il traite les problèmes rencontrés sur le terrain en rapport avec les apprenants ainsi que les enseignants de la langue, en tenant compte des différentes initiatives portées à travers les manuels scolaires. Le but est de situer notamment les problèmes liés à la variation lexicale, voire néologique, aux lacunes de transcription, aux procédés de création ainsi que les références lexicographiques utilisées pour la recherche des termes à employer. Ma contribution brossera les aspects suivants : les typologies des néologismes, les références lexicographiques utilisées, les origines dialectales des néologismes, et les difficultés rencontrées.

Abstract

This article aims to study the neologism used in Kabyle schools for the Amazigh language teaching. Our goal is to deal with the encountered problems in real life situations by taking into consideration the different initiatives brought up in school books. Our goal is to locate these particular problems of lexical variation, neologisms, transcription gaps, processes of creation and the lexicographical references used in research. Our contribution will discuss the following aspects: the typology of neologisms, the lexicographical references used, dialectal origins of neologisms, and the encountered difficulties.

Introduction

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

^{*} *Langues et Linguistique* 37 (2016), pp. 35-46

CHAKER (2006) pose une question principale pour l'enseignement de tamazight en tant que langue maternelle :

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

Néologie et enseignement de la langue berbère : Position du problème

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

Ce qui est le plus important du point de vue de la création lexicale, c'est l'amorce des contributions des concepteurs de manuels en matière du lexique voire de la terminologie avec des travaux déjà faits sur le lexique de la langue (dictionnaires, bilans sur le mouvement néologique, etc.). C'est à partir de ces observations que nous étudions l'emploi et la création néologique à travers les manuels scolaires.

Nous avons à étudier les néologismes employés dans :

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

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

1. Typologies des néologismes

1.1. La néologie sémantique

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

Elle est faite ainsi :

- Par conversion :

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

Dans les manuels, ce type de formation est repris d'une façon ordinaire. Les exemples ne manquent pas :

Awezzlan (petit) : minuscule

Ameqqran (grand) : majuscule

Ce sont des créations sémantiques connues dans le dialecte kabyle.

- Néologie sociologique :

Ce type est connu par :

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

Exemples :

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

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

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

- Passage du vocabulaire dialectal au vocabulaire général :

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

Exemples :

Ayesaw (os), kabyle / *ayesaw* (noyau).

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

1.2. La néologie dérivationnelle

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

1.2.1. La dérivation verbale

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

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

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

1.2.2. La dérivation nominale à base verbale

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

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

- **Noms d'action verbale**

Dérivation par conversion :

Comme nous l'avons déjà signalé, c'est un changement de catégorie grammaticale, mais cette fois c'est la substantivation de la forme verbale.

Exemples :

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

- Dérivation par alternance vocalique :

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

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

- Dérivation par préfixation :

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

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

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

Le même cas pour :

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

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

- **Noms d'agent**

Préfixation et alternance vocalique intra-radical :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Préfixation + suffixation :

* Préfixe *im* + suffixe *i* :

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

* Préfixe *am* + suffixe *u* :

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

- Dérivation par conversion (changement de catégorie grammaticale).

Ex :

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

- **Noms d'instrument**

Zdey (habiter) / *azaduy* (bâtiment).

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

La néologie employée en contexte scolaire kabyle

Ce sont des dérivés par conversion.

1.3. La néologie par composition.

Ce procédé de création forme des mots à partir de :

1.3.1. Éléments lexicaux autonomes.

Exemple :

- *aktazal* (évaluation) : (*ket*) mesurer + (*azal*) valeur.
 - *agethil* (curriculum) : (*get*) être nombreux + (*ahil*) programme.
 - *amninaḍ* (diagnostique) : (*ani*) observer + (*nadi*) chercher.
- Il peut s'agir aussi d'éléments lexicaux non autonomes :
- *tasendwelt* (pédagogie) : (*sn*) science + (*dwel*) éduquer.
 - *tamglurda* (antithèse) : (*mgal*) contre + (*turda*) hypothèse.
 - *tanedlist* (librairie) : (*n*) lieu + (*adlis*) livre.

1.3.2. Mots à fonction définie.

* Nom + verbe :

Unuyen ittembiwilen (dessins animés).

* Nom + adjectif :

- *tiferkiyin tuslugin* (doubles feuilles).
- *talya tibawt* (forme négative). /
- *annaḍ aḥerfi* (impératif simple).

* Nom + n (connecteur fonctionnel) + nom :

- *tuccar n tinawt* (guillemets).
- *ajerrid n tuqqna* (trait d'union).
- *tussna n yedsilen* (archéologie).

1.3.3. Composition syntagmatique.

- *iyiniben at-tyima* (crayons de couleurs).
- *urmir yezwaren* (futur antérieur).
- *awalen yezdi uẓar* (mots de même famille).

1.4. La dérivation à base nominale.

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

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

- *amallal* (adjuvant) dérivé du nom *tallalt* (aide).
- *tasdart* (règle) dérivé du nom *adar* (rang).
- *ayawas* (noyau) dérivé du nom *tiyeswatin* (os).

2. Sources des néologismes

Nous pouvons classer les néologismes employés dans les manuels scolaires en deux catégories. La première, est celle des néologismes qui ont été

pris dans des sources différentes : dictionnaires, objets d'enseignement, revues. La deuxième regroupe les néologismes créés par les auteurs eux-mêmes (concepteurs des manuels) puis proposés.

2.1. Les références lexicographiques utilisées dans les manuels scolaires.

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

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

Il y a aussi les notes de lexicographie berbère déjà étudiées par S. CHAKER (1991)², et K. Nait-Zerrad (1998)³.

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

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

2.2. Origines dialectales des néologismes utilisés dans les manuels scolaires

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

Pour les dialectes de l'Algérie, à côté du kabyle, nous retrouvons le chaoui et le Mzab. En voici schématiquement les principales utilisations :

Dialectes	Lexique emprunté
Chleuh	Tanfust (conte) / tafulki (beauté) / adsil (trace) / agezdef (paresse)
Chaoui	Aluli (liquide)
Mozabite	Azyaray (extérieur) / mennaw (plusieurs) / aylad (rue)
Touareg	Agra (cartable) / takatut (mémoire) / taflest (confiance) /

² - Voir CHAKER S., *Manuel de linguistique berbère II : syntaxe et diachronie*, Bouchène, Alger, 1991, pp. 175, 222.

³ - NAIT-ZERRAD K., *Lexique religieux berbère et néologie : un essai de traduction partielle du coran*, Centro Studio Camito-Semiti/ Agraw adelsan n Imaziyen deg Telyan, Milano, 1998.

La néologie employée en contexte scolaire kabyle

	amakun (merveilleux)
Moyen Atlas	Anirest (calme)/asmugen (conception)/ tamdayt (guet-apens) / itri uyzif (comète)
Ghadamès	Agadez (marché) / ametṭiḍ (bébé) / agdiz (point de convergence)

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

Nous retrouvons également la formation de quelques unités à base des racines et des mots spécifiquement kabyles, une façon de réactiver toutes les potentialités de la dérivation kabyle. Parmi les principaux emplois néologiques spécifiquement kabyles, il y a :

- Les néologismes empruntés au kabyle

Les néologismes	Equivalents	Etymologie
Amezraw	Visuel	Du verbe <i>zzer</i> (voir).
Amallal	Adjuvant	Du nom d'action <i>tallalt</i> (aide).
Takenwa	Synonymie	Dérivé de <i>aknaw</i> (être identique).
Tasdart	Règle	Du nom <i>adar</i> (rang).
Tagzemt	Séquence	Du verbe <i>gzem</i> (couper).
Amazzay	Satellite	Du verbe <i>zzi</i> (tourner autour).
Amnamar	Opposant (dans le schéma actanciel de Greimas).	Dérivé du verbe <i>namer</i> (contrarier).

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

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

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

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

Néologismes	Equivalents	Etymologie (origine)
Aysaw	Noyau	De la racine <i>YSW</i>
Tiferni	Choix, qualité, sélection	De la racine <i>FRN</i>
Tayuni	Coordination	De la racine <i>YWN</i> (rattacher).

La démarche néologique suivie par les auteurs des manuels scolaires renvoie à celle qui a été prise dans l'Amawal de Mouloud Mammeri. Elle se réfère au touareg et au kabyle, l'un est pris comme une source via sa richesse lexicale, l'autre représente les travaux les mieux avancés dans le domaine qui permettraient au berbère de s'ouvrir. Mais en ce qui concerne la place des autres dialectes, le moyen atlas est mis en 3^{ème} position après le touareg et le kabyle, il a pris la place qu'a donnée l'Amawal au chleuh.

3. D'autres remarques

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

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

4. De quelques difficultés rencontrées

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

La néologie employée en contexte scolaire kabyle

4.1. Les références lexicographiques

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

4.2. L'influence de la langue française

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

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

Les exemples ne manquent pas :

Voyons notamment les mots composés suivants :

inaw usrid (discours direct) / *Izri yezwaren* (passé antérieur) / *Urmir yezwaren* (futur antérieur).

tajerrumt n uvrīs (grammaire du texte) / *tagnit n tmenna* (situation d'énonciation).

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

tussna n yidsilen (âilm el atar, archéologie)

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

4.3. Problèmes liés à la notation et à la morphologie

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

A titre d'exemple :

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

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

agensay / *agensan* pour dire *intérieur*.

tanezzit / *tanezzayt* pour traduire *matin*.

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

4.4. Problèmes liés à la sémantique

Ce sont des problèmes liés à la polysémie, employer un mot pour traduire plusieurs concepts ou notions. Voyons par exemple :
ameskar pour traduire à la fois les deux mots *agent* et *auteur*.
asugen pour traduire à la fois *description* et *imagination*.
taflest pour désigner au même temps *croyance* et *confiance*.
tigzi pour désigner à la fois *sagesse*, *compréhension* et *intelligence*.
anermas pour traduire à la fois *récepteur* et *destinataire*.

Nous avons aussi remarqué que les auteurs ont sollicité plusieurs unités pour traduire une seule notion. Voyons par exemple :

anisan / *azyaray* pour traduire le mot extérieur ; l'un emprunté au touareg dans le manuel de 3^{ème} année moyenne, l'autre au mozabite dans celui de la 4^{ème} année.
Taytest (tiytestin) / *asumer* pour *proposition* (s).
timsefrgin / *tuccar n tinawt* pour *guillemets*.

Ces cas enregistrés s'ajoutent aux problèmes de la standardisation du lexique, qui persistent sur le plan morphologique, soit n'ayant pas la même forme, soit n'ayant pas la même racine.

4.5. Le rapport à l'emprunt

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

tagrest / *ccetwa* pour *hiver*.
ɛttrad / *lgira* pour *guerre*.
tayri / *lhubb* pour *amour*.
asafar / *ddwa* pour *médicament*.
amzil / *aɛddad* pour *forgeron*.
agaz / *tinqit* pour *point*.
aseklu / *ɛtejra* pour *arbre*.
asusru / *lmenɛeq* pour *prononciation*.
bhet / *ɛeɣɣeb* pour *s'exclamer (étonner)*.
tumert / *lferh* pour *joie*.

La néologie employée en contexte scolaire kabyle

tadawsa / ššehha pour santé.
taflest / laman pour confiance.

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

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

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

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

Conclusions et Quelques propositions

Le berbère en tant que langue non aménagée, qui n'a pas encore obtenu un statut défini, et dont l'enseignement assuré n'a pas aussi atteint sa maturité, bien qu'il y ait eu l'élaboration des manuels scolaires et la confection des programmes en la matière. Il est difficile de limiter son enseignement à l'apprentissage des cours de langue, il peut s'agir aussi d'un travail qui lui permettra la promotion et le développement. Ces expériences requises envisagent une remédiation en attendant son aménagement global. De toute manière, le travail du lexique marqué au niveau des manuels est aussi une œuvre qui rentre dans le cadre de l'aménagement lexical.

Pour cela, il est conseillé même aux enseignants de comprendre le processus de cette créativité, à repérer les points communs et divergents, pour qu'ils puissent combler les lacunes du lexique, et à rectifier les erreurs que contiennent les manuels, en organisant des rencontres périodiques (ateliers de recherche) sur le lexique.

Il y a lieu aussi de revoir la confection des manuels scolaires tout en procédant par :

- La création des commissions de terminologies (scolaire ou universitaire notamment) ; une démarche à suivre pour passer de la création néologique vers la pratique terminologique.

- Définir et rétablir les différents procédés de la création lexicale (néologique) berbère ; cela pour rectifier aussi les dictionnaires et les lexiques élaborés.
- Harmoniser et relier le lexique utilisé par les trois départements de langue et culture amazigh (Tizi-ouzou, Béjaia et Bouira) et celui employé en milieu scolaire (primaire, moyen et secondaire), de sorte que l'étudiant titulaire d'une licence n'aurait pas de difficultés pour enseigner.
- Sélectionner les textes supports à exploiter en milieu scolaire, en tenant compte de leur lexique (emprunt, néologisme) et les réviser pour lever toute ambiguïté.
- Entreprendre une démarche didactique pour l'enseignement du lexique, en abordant la littérature par ordre chronologique par exemple afin de comprendre l'évolution du lexique, les contextes dans lesquels les emprunts et les néologismes apparaissent, et pour apprendre à tenir compte de toutes les potentialités de la créativité lexicale.

Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou

Bibliographie

- Achab, R., *L'aménagement du lexique berbère de 1945 à nos jours*, Éditions Achab, 2013.
- Achab, R., *La Néologie lexicale berbère, approche critique et propositions*, Thèse de Doctorat, INALCO, Paris, 1994.
- Alik, K. & Guerchouch, L., « Les problèmes terminologiques en littérature et linguistique amazighe : Évaluation de la terminologie utilisée dans les mémoires de licence », In : *Enseignement de la littérature amazighe en langue amazighe « Méthodes et terminologie »*, Colloque du Centre Universitaire de Bouira, du 06 au 10 juin 2009.
- Alik, K. *L'aménagement linguistique de tamazight à travers son enseignement : La norme envisagée dans les manuels scolaires*, Mémoire de Magister, Tizi-Ouzou, 2011.
- Ameur, M. & Boumalek, A. (dir.), *Standardisation de l'amazighe*, Actes du séminaire organisé par le Centre de l'Aménagement Linguistique, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat 2004.
- Cabre, M. T., *La Terminologie : théorie, méthode et applications*, Les Presses universitaires d'Ottawa, Québec, Canada, 1998.
- Chaker, S., *Manuel de linguistique berbère I*, Ed, Bouchène, Alger, 1991.
- Chaker, S., *Manuel de linguistique berbère II*, Alger, 1996.
- Chansou, M., *L'Aménagement lexical en France pendant la période contemporaine (1950, 1994), Étude de sociolexicologie*, Paris, 2003.
- Guadin, F., *Pour une socioterminologie : Des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles*, Publications de l'université de Rouen N° 182, 1993.
- Haddadou, M. A., *Le vocabulaire commun*, Thèse de Doctorat d'état, Tizi-Ouzou, 2003.
- Nait-Zerrad, K., *Lexique religieux berbère et néologie : un essai de traduction partielle du coran*, Centro Studio Camito-Sentici/ Agraw adelsan n Imaziɣen deg Telyan, Milano, 1998.
- Sabloyrolles, J. F., *L'innovation lexicale*, Éditions Champion, Paris, 2003.

Les fonctions des variétés linguistiques dans les médias audiovisuels marocains^{*}

IMANE LHADI

Résumé

Dans ce travail, nous décrivons et analysons les fonctions des variétés linguistiques dans les médias audiovisuels marocains. Notre étude s'est basée sur l'observation distante des interventions des locuteurs dans quelques émissions pour découvrir les fonctions qu'assurent les variétés linguistiques dans les médias audiovisuels au Maroc. Cette étude s'inscrit dans le cadre du variationnisme linguistique car l'objectif de ce travail est d'étudier les variétés linguistiques et leurs fonctions au sein de la communauté des utilisateurs des médias audiovisuels.

Mots clés : variétés linguistiques, fonctions, médias audiovisuels, locuteurs, émissions.

Abstract

In this article, I describe and analyze the functions of linguistic varieties in the Moroccan audiovisual media. The study is based on the observation of the speakers' interventions in different programs in order to find out the functions of the linguistic varieties in the audiovisual media in Morocco. This study, which is within the framework of linguistic variationism, focuses on the language varieties and their functions in the audiovisual media community.

Keywords: linguistic variation, functions, médias, audiovisual, speakers, utterances.

Introduction

Toute production langagière est supposée accomplir des fonctions précises et atteindre des objectifs bien délimités. La réalisation de ces fonctions et l'atteinte de ces objectifs nécessitent un choix minutieux des pratiques linguistiques adéquates aux fins précisées au préalable. Ainsi le choix des comportements linguistiques dépend de plusieurs facteurs intralinguistiques et extralinguistiques comme l'objectif de la communication, le choix du code

^{*} *Langues et Linguistique* 37 (2016), pp. 47-63

approprié à chaque situation de communication, le style, les sujets à qui nous nous adressons et le contexte.

A travers ses deux traits distinctifs, la médiativité et la massivité, les médias accomplissent des fonctions qui relèvent du rôle qu'on leur assigne à savoir la diffusion des informations, le divertissement, l'identification et l'appropriation du savoir. Pour pouvoir accomplir ces fonctions, les médias doivent choisir parmi un nombre infini de variétés linguistiques celles qui les aidera à bien atteindre leurs objectifs. Donc le choix de la variété ne doit pas être aléatoire mais il doit se baser sur une collecte préalable des données sur la nature et le contexte du sujet à traiter et sur un recensement bien précis de la population visée pour pouvoir la délimiter et choisir la variété qui permettra d'atteindre le groupe ciblé, d'attirer et de maintenir constamment son attention et de véhiculer le ou les messages voulus.

Dans cet article nous avons essayé de relever les différentes variétés linguistiques qui existent sur l'espace audiovisuel marocain en corrélation avec les différentes fonctions qu'assurent ces variétés sur les différents moyens audiovisuels marocains à savoir la fonction informative, identitaire, éducative et la fonction distractive à travers les pratiques langagières de ses animateurs et de ses intervenants. Notre étude s'inscrira dans le cadre du variationisme¹ car de notre travail consistera à étudier les variétés linguistiques au sein de la communauté des utilisateurs des médias audiovisuels. L'objectif de cette tâche n'est pas de définir les fonctions du langage ou de la communication mais de découvrir quelle est la variété ou les variétés linguistiques choisies pour assurer chacune des principales fonctions des médias audiovisuels ? Et quelles sont les raisons de ces choix ?

Pour réaliser nos objectifs et répondre à nos questions nous nous sommes basée pour la fonction informative sur les journaux télévisés de 2M et de la R.T.M diffusés à 13h et à 20h, pour la fonction identitaire sur l'émission

¹ « La sociolinguistique variationniste, dont William Labov est le fondateur, se définit comme une linguistique qui prend en compte l'hétérogénéité de la langue » ; elle s'intéresse à la langue telle qu'elle est parlée dans une communauté linguistique La sociolinguistique ne peut postuler une homogénéité des structures grammaticales * Oswald Ducrot. Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Ed du seuil, 1972-1995. P(143)

matinale « Le morning de momo » présentée sur Hitradio et pour la fonction distractive sur la sitcom « kenza fdouar » et l'émission Ajial présentées toutes les deux sur 2MTV et l'émission « L'khbar li makatinf3 lwalou » diffusée sur Hitradio. Le choix de ces émissions n'est pas aléatoire car chacune d'elle est représentative de son genre.

1- La fonction informative

La fonction principale accordée aux médias dès leurs apparitions était toujours de véhiculer une information ; c'est-à-dire un ensemble de renseignement sur un fait, un événement, une idée dans le but de la porter à la connaissance d'un grand nombre de personnes. Durant la première et la deuxième guerre mondiale cette fonction était assignée à la radio et au cinéma pour diffuser les informations sur le déroulement des combats mais aujourd'hui grâce au progrès technologique toutes les sortes des informations sont diffusées. Le type et le nombre des moyens de diffusion de l'information se sont aussi multipliés. Ainsi nous avons l'internet, des milliers des chaînes de télévision, des stations de radio et de journaux.

La fonction informative est surtout associée actuellement dans les moyens audiovisuels aux journaux télévisés ou radiodiffusés. La nature de la fonction informative qu'assurent les médias audiovisuels marocains exige un cadre formel dans lequel les médias doivent fournir des informations sur les différents sujets politiques, économiques, sportifs ou culturels. Le choix donc de la variété ou des variétés adéquates à cette fonction est crucial.

Ainsi nous avons inspecté les différents moyens audiovisuels marocains et nous avons constaté que pour les radios la diffusion des informations se fait en arabe standard qui est une langue officielle au Maroc et en langue française standard considérée comme étant la première langue étrangère de ce pays. En ce qui concerne les chaînes de télévisions, les informations sont diffusées en trois langues standards à savoir l'arabe, le français et l'espagnol en plus de la variété officialisée le 1^{er} juillet 2011 au Maroc « l'amazigh ». Mais pour les deux canaux de diffusion les deux langues dominantes dans le domaine de l'information sont l'arabe standard et le français standard. L'utilisation de ces deux variétés linguistiques au détriment des autres variétés linguistiques peut être expliquée par les exigences de la situation diglossique².

▪ ² Selon le dictionnaire de français Larousse la diglossie est une situation de bilinguisme d'un individu ou d'une communauté dans laquelle une des deux langues a un statut sociopolitique inférieur. (C'est le cas, par exemple, d'un Alsacien utilisant le dialecte dans sa famille et le français dans sa vie professionnelle.)

Le choix de ces deux variétés vient du cadre formel dans lequel se déroule la communication et du fait qu'elles sont standardisées ce qui impose les règles de l'écrit étant donné que les animateurs ne font que lire les informations sans implication de leurs parts.

Pour les entrevues ou les interviews présentées durant les journaux télévisés ou radiodiffusés, les animateurs adoptent toujours un langage standardisé (arabe ou français) tandis que la variété linguistique adoptée par les interviewés dépend de plusieurs facteurs comme la compétence linguistique, le degré de sécurité linguistique, le niveau d'étude et l'appartenance sociale. Ainsi dans le même reportage effectué sur le journal télévisé de 2M le 27 juillet 2014 à 13h sur le thème de l'opération transit 2014 à Tanger Med nous avons deux interviewés qui ont eut recours à deux pratiques linguistiques différentes pour parler du même sujet. Le premier interviewé est un responsable du contrôle des voyageurs à Tanger Med qui a parlé en arabe marocain en l'alternant avec l'arabe standard :

Ex1 :

Transcription phonétique

[alarqam li sijilnaħa liljom li hija tħawzat alarqam almosaħħala fisana alfarita linafs alfatra jaeni ħital ljom ħina istiqlilna majazid ean sibemja wi tmanin sajara wa tamma istiqlal ajdan ħawali mitin w tmanin alf mohaħir miġribi moqim bilxariħ]

Traduction sémantique :

Les chiffres que nous avons enregistrés jusqu'à aujourd'hui et qui ont dépassé ceux de l'année dernière de la même période, ce qui signifie que jusqu'à aujourd'hui nous avons reçu plus que 780000 voitures et on a reçu aussi environ 280000 immigrants marocains résidents à l'étranger.

Vu que cet interviewé se sent dans une situation formel (devant la caméra et supposé être vu par des millions des spectateurs), il essaie au maximum de soigner son langage en alternant entre l'arabe marocain et l'arabe standard ce qui ne l'empêche pas d'avoir quand même des moments d'insécurité linguistique traduite par l'utilisation inutile de deux mots qui ont le même sens dans le même énoncé :

« Immigrants =résidents à l'étranger ».

Le deuxième interviewé, responsable de la réception au port de Tanger Med, a choisi de présenter son témoignage en arabe standard :

Ex2 :

Transcription phonétique :

*[tamma iɛdad tahjiat alminjaqa almoxasasa bi asajarat
almoǧadira li lmaǧrib hatihi lminjaqa tatawafaro halijan əala misaħat wafira
libajɛ atadakir wakada tamat tahjiat šababik Žadida litasŽil asajarat
almosafira]*

Traduction sémantique :

On a préparé, aménagé la zone conçue pour les voitures qui vont quitter le Maroc. Cette zone dispose actuellement de grands espaces pour vendre les billets et également on a aménagé des nouveaux guichets des voitures en voyage.

Cet interviewé recourt à une hypercorrection lexicale par analogie au début de son intervention pour remédier à l'insécurité linguistique qu'il ressent en remplaçant le participe passé [iɛdad]=préparé par [tahjiat]=aménagé quand il a réalisé que le terme le plus adéquat au contexte et à la situation de communication est le terme [tahjiat].

La fonction informative est assurée sur l'audiovisuel marocain majoritairement par l'arabe standard et le français standard mais cet usage ne peut empêcher l'existence de l'arabe marocain au fond du cadre de l'arabe standard à travers les reportages effectués pour les journaux télévisés ou radiodiffusés. Nous pouvons dire que lors de la diffusion des informations, nous nous trouvons devant deux situations différentes.

La première situation est celle de la sécurité linguistique ressentie chez les présentateurs et les reporteurs due à des facteurs linguistiques comme l'excellente maîtrise des langues utilisées pour la présentation et des facteurs extralinguistiques comme la familiarité avec le cadre formel et la situation de communication où ils se trouvent grâce à la préparation préalable des sujets qu'ils traitent qu'ils soient en arabe standard ou en français standard. La deuxième situation est celle des interviewés qui se sentent en insécurité linguistique dû à la non maîtrise de la langue et au trac qu'ils ressentent à cause de la non familiarité avec la situation de communication dont ils se trouvent (caméra, reporteur, la foule qui les entoure lors du reportage...etc).

2- La fonction identitaire

Du point de vue métaphysique et philosophique le terme identité désigne la qualité qui rend une chose la même qu'une autre. Tandis qu'en sciences sociales ce terme désigne la façon grâce à laquelle une personne se conceptualise comme entité distincte et comme élément de groupes particuliers. En sociolinguistique plusieurs chercheurs comme William Labov, John

Gumperz et Joshua Fishman se sont intéressés à la compréhension des relations qui existent entre identités et langues dans les contextes de contact. William Labov à titre d'exemple à travers son travail sur le parler noir de Harlem à New York a démontré l'existence de liens entre certaines pratiques linguistiques et les affiliations identitaires chez les locuteurs. Les usages variables des variétés linguistiques annoncent des effets de classification sociale activée de manière exceptionnelle et dans l'interaction. Donc les variétés linguistiques assurent aussi une fonction identitaire.

De notre part nous observons les représentations de l'identité dans l'espace public marocain à partir de la sphère audiovisuel. Nous nous intéressons aux particularités des productions langagières relatives aux cultures quand à leur rôle dans le processus du dévoilement de l'identité.

Cette section est consacrée à l'étude des liens qui existent entre identités et l'usage des variétés linguistiques dans le contexte audiovisuel marocain qui présente un contexte de contact, de même que les dynamiques de leur négociation interactive. Ainsi l'animateur de l'émission radiophonique « *Le morning de Momo* » commence son émission par :

Ex1 :

Transcription phonétique :

[šbaħ lădi šbaħ ɖbaba w tbəžqil]

Traduction sémantique :

Le matin de lundi, le matin du brouillard et de l'étourdissement.

Ou quand il réplique :

Ex2 :

Transcription phonétique :

[had txufiša djalhom bajna]

Traduction sémantique :

Leur trucage est bien clair.

Cet usage singulier découle du fait que l'animateur veut révéler son identité de jeune qui anime une émission pour les jeunes à travers le choix d'un lexique qui appartient au parler des jeunes en utilisant le mot «tbəžqil» qui signifie étourdissement en français ou «doukha» en arabe marocain et dans le deuxième exemple en employant le mot «txufiša» synonyme de trucage en français et de «ghich» en arabe standard. Nous pouvons remarquer qu'avant la libéralisation du secteur audiovisuel nous ne pouvions trouver aucune phrase similaire à celle-ci car les émissions étaient beaucoup plus conformistes.

Le recours à l'alternance codique sous toutes ses formes (A.M/A.S ou A.M/Fr) révèle l'identité multiculturelle de son utilisateur et son identité intellectuel selon l'aisance avec laquelle le locuteur passe d'un code à l'autre

tout en respectant la prononciation propre à chaque code comme l'illustre l'exemple suivant :

Ex3 :

Transcription phonétique :

[la fobij dəjali pØ tɛtɔ̃ gaɛ lmɣarba ɣadi jpparʔaʒijwha mɛaja se laradaru fobij]

Traduction sémantique :

Peut être que ma phobie tout les marocains la partageraient avec moi
c'est la radaro-phobie.

L'intervenant en utilisant les termes phobie et radaro-phobie a dévoilé une partie de son identité de personne cultivée et multilingue.

Sur l'audiovisuel c'est grâce aux pratiques linguistiques que les locuteurs se conceptualisent comme entités distinctes et comme éléments d'un groupe particuliers. Ces pratiques divulguent une part de l'identité des locuteurs ainsi que leurs appartenances sociales. Par exemple la façon de parler et le lexique utilisé sur Hitradio indiquent que les locuteurs sont des jeunes branchés. Les médias ne sont plus que des moyens pour informer ou distraire mais aussi un moyen pour dévoiler les différentes identités sociales d'une communauté donnée.

3-La fonction distractive

Avant l'invention des hautes technologies, les contes et les nouvelles rapportés par les voyageurs ou les aïeuls représentaient une grande source de distraction pour l'auditoire. Mais avec les progrès technologiques et les changements des habitudes sociales les sources de distraction ont aussi changé.

Actuellement l'une des fonctions majeures de l'audiovisuel est la distraction. Durant les temps de pauses ou de repos, regarder la télévision ou écouter la radio pour se détendre est devenu un comportement courant et habituel quasiment dans toutes les sociétés modernes. La diversité et la multiplicité du menu audiovisuel assure la continuité et la massivité de ce comportement.

La fonction distractive dépend dans l'audiovisuel de deux éléments essentiels : l'image et la parole. Si l'image est un élément important pour la distraction, le langage l'est aussi. La preuve est que même la radio est une source de distraction. Ainsi nous nous intéressons dans cette section à l'observation des moyens audiovisuels marocains dans le but de dégager les différentes méthodes linguistiques utilisées afin de distraire les usagers de ces moyens.

L'humour est un moyen d'expression et un art qui se sert du langage pour créer une atmosphère de détente et de recule de ce que vit l'homme pour en dégager l'insolite et l'humoristique. L'objectif de l'humour diffère selon le contexte dans lequel elle a été employée. Son objectif peut être donc militant, informatif ou pédagogique.

L'humour est une source de distraction constante à travers les temps. Dès ses débuts, et jusqu'à aujourd'hui l'audiovisuel exploite cet art dans l'objectif d'attirer une large audience. Dans cette perspective il nous semble essentiel de dégager comment les variétés linguistiques qui coexistent sur le territoire marocain sont utilisées pour attirer l'attention d'un grand nombre d'individus et assurer la fonction de distraction essentielle à la survie d'une chaîne de télévision ou une station de radio dans un marché médiatique très compétitif.

3.1 Les nouvelles formes de journaux d'information

Une nouvelle forme de journal d'information est apparue récemment sur le plan audiovisuel marocain. Il s'agit de courts flashes infos humoristiques qui présentent une nouvelle tendance du journal d'information qui vise à distraire les auditeurs des informations sur les conflits et les guerres qui envahissent le monde des médias et qui commencent à ennuyer et déprimer les auditeurs. Nous avons choisi comme modèle l'émission de « l'akhbar limakatinf3 l' walou » (Tr : les informations qui ne servent à rien) présentée sur Hitradio qui dure environ 50 secondes et qui présente un grand exemple de ce type de journaux d'information et de l'humour utilisée par les médias marocains.

Pour attirer l'attention des auditeurs, cette émission commence toujours par [lxbar li makatinfə3 lwalou ghir ila bghiti tban mrigəl] (traduction : les informations qui ne servent rien seulement si tu veux paraître cool). Cette phrase dépend de deux éléments pour amuser son auditeur. Il s'agit de l'ironie en parlant des informations qui ne servent à rien sauf à distraire l'auditeur des informations sombres qui l'entourent quotidiennement et du parler des jeunes qui apparaît sur le ton de l'animatrice et l'utilisation du mot « mrigil » qui veut dire « cool » en français.

Pour analyser ce type de flash infos nous allons prendre comme exemple l'émission diffusée le 15 novembre 2013 :

Ex1 :

Transcription phonétique :

[lbegra tqid titliε fidruʒ w matqidš tinzil fihom lεankabut εido dim
tǵāspaǵā gae lkainat kathirik lamašwar tihtani min ġir timsaħ likajħirik
lamašwar lfoqanija ʒmil εindo tqriban ribea wlatin sina awal sawt kajsimεo
lbebe howa sawt mo]

Traduction sémantique :

La vache peut monter les escaliers mais elle ne peut les descendre.
L'araignée a le sang transparent. Tous les êtres font bouger la mâchoire
inférieure sauf le crocodile qui fait bouger la mâchoire supérieure. Le
dromadaire a environ trente quatre dents. La première voix que le bébé entend
et celle de sa mère.

Le présentateur de cette émission cherche à parodier la façon de parler
grave et posée des animateurs des journaux d'information en prononçant
toujours avec nasalisation et lenteur. Dans la même perspective il parle en arabe
marocain au lieu de parler en arabe standard ou en français standard qui
caractérisent la présentation des journaux d'information au Maroc. Nous
remarquons aussi l'absence de connecteurs logiques entre les différentes
phrases ou d'éléments qui permettent la transition d'un sujet à l'autre comme le
cas des journaux ordinaires qui utilisent à titre d'exemple la phrase «...et dans
un autre sujet.... ».

L'auscultation minutieuse de ce flash nous permet de constater que ce
n'est pas son contenu qui fait rire mais c'est le ton et la façon de le dire qui
poussent l'auditeur à s'interroger sur ce qu'on a pu vouloir dire et découvrir
l'insolite et l'ironique dans ce message.

3.2 Les comédies des situations

A l'instar des chaînes de télévision à renommée mondiale, une nouvelle
forme de distraction a envahi l'espace médiatique marocain afin d'augmenter le
nombre d'audience. Il s'agit belle et bien des sitcoms ou des comédies des
situations qui sont des séries télévisées à dominante humoristiques, qui ont
apparu pour la première fois aux Etats Unies d'Amérique où elles ont connu un
grand succès. Ce type de séries se base sur un seul lieu, un seul décor et une
unique unité de tournage ce qui minimise le coût de production et encourage les
producteurs à investir dans ce genre artistique. Les télévisions marocaines
présentent une multitude de sitcoms qui essaient de distraire les marocains en
usant des différentes méthodes humoristiques. Ce sont les méthodes
humoristiques qui se basent sur le côté linguistique pour faire rire les auditeurs
qui nous intéressent dans notre travail. Dans le but de relever ces méthodes nous
avons pris comme exemple la sitcom de « Kenza f douar » (Kenza dans le

village) présentée sur la chaîne de 2M durant le mois de ramadan 2014. Cette sitcom dont chacune de ses épisodes dure environ 30 minutes raconte l'histoire d'une fonctionnaire d'origine citadine qui arrive dans un village dans l'objectif d'obtenir l'accord de tous les villageois pour la construction de l'autoroute.

Nous pouvons reprocher à cette sitcom le cadre situationnel qui ne coïncide pas avec le langage adopté par les villageois car durant les différents épisodes on nous présente des images d'un village amazigh où les événements de l'histoire sont supposés se dérouler tandis que le parler des personnages est celui des campagnards.

Dans cette sitcom on exploite le contact du parler citadin et du parler campagnard pour faire rire les téléspectateurs comme le montre l'exemple suivant :

Ex1 :

Transcription phonétique :

-Rabha : [wa fin al ešira kajin ši wila gir lfrši]

Traduction sémantique :

Où es-tu passé ma copine, tu as quelque chose ou rien ?

Transcription phonétique :

-Hlima : [wa rabha waš hina galsin filqihwa tzubir aš had lhidra]

Traduction sémantique :

Eh ! Rabha est ce que nous sommes au café de Zoubir. Qu'est ce que ce langage !

Transcription phonétique :

Rabha : [sokti ra hadši likan wižid lih haka kajhidro limdinijat jak bilati gadda brasi twa rabha limsilik e mwa]

Traduction sémantique :

Tais-toi ! C'est ce que je préparais. C'est comme ça que parle les citadines n'est ce pas ? Attendez ! Je sais comment me débrouiller. Toi Rabha Limsilik et moi ?

Transcription phonétique :

Kenza : [alla mašhi hakak kanqolo mwa kinza biRada twa Rabha lmsilik jak sesa]

Traduction sémantique :

Ah ! Non ce n'est pas ça qu'on le dit ! Moi Kenza Berrada, toi Rabha Silk n'est ce pas ? C'est ça ?

Transcription sémantique :

Rabha : [maši moškil teilmini wineillmik waw ela ssbabit bhal taē kažul waš hadši vre wila orižinal]

Traduction sémantique :

Les fonctions des variétés linguistiques dans les médias audiovisuels marocains

Ce n'est pas un problème tu m'apprendras et je t'apprendrai. Waw quelles chaussures ! Comme celles de Kajoul. Est-ce qu'elles sont vraies ou originales ?

Le premier personnage qui est une campagnarde utilise le parler des jeunes [*wafin alešira kajin ši wila gir lfrši*] (tr : Où es-tu passé ma copine ?) qu'elle confond apparemment avec le parler citadin [*ra hadši li kanwiŽid lih haka kajhidro limdinijat*] (tr : C'est ce que je préparais. C'est comme ça que parle les citadines n'est ce pas ?).

Cette confusion et la réaction de Hlima [*wa rabha waš hina galsin filqihwa tzubir aš had lhidra*] (tr : Eh ! Rabha est ce que nous sommes au café de Zoubir. Qu'est ce que ce langage !) envers cet usage en le considérant comme celui des hommes dans les cafés, sont des éléments qui ont causé le rire des téléspectateurs. Ce personnage continue de chercher à imiter le parler citadin en parlant en français d'une manière erronée en prononçant le «t» de toi comme le «t » du mot [*talfaza*] en arabe et en confondant entre les adjectifs «toi » et «moi » et en considérant «vraies » et «originales » comme des antonymes. Consciente de ses erreurs Rabha déclare que la citadine va lui apprendre à parler comme elle et qu'elle aussi va lui apprendre à parler comme les campagnards comme s'il s'agissait de deux langues différentes.

Le contact entre deux variétés linguistiques comme celui du parler citadin et du parler campagnard ou celui du français et du parler campagnard marocain est exploité sur l'audiovisuel comme un moyen de divertissement des téléspectateurs. Ce procédé est utilisé aussi sur les émissions matinales radiodiffusées comme «le morning de momo » sur Hitradio et «le café du matin » sur Medradio. Il consiste soit à imiter ironiquement un parler (jibli, amazigh...) soit à mettre en conflit deux personnes qui parlent deux variétés linguistiques; la tension et la confusion créés à cause des deux différentes façons de parler de ces deux personnes produisent une situation humoristique.

3.3 Les débats télévisées ou radiodiffusés

L'audiovisuel assure la fonction de distraction via une autre forme d'émission , il s'agit des débats télévisés ou radiodiffusés qui consistent à réunir un groupe de personnes pour débattre de différents sujets proposés par un animateur. Il existe deux types de débat à fonction distractive à savoir les débats sur les sujets de société et ceux sur les jeunes.

En ce qui concerne les débats qui traitent les sujets de société comme les émissions de «*lkhait libyid* » (le fil blanc) et «*Akhtar lmojrimin* » (les plus dangereux criminels) diffusées sur 2MTV et «*qissit nas* » (l'histoire des gens) diffusées sur Medi 1TV la variété linguistique adoptée par excellence est l'arabe

marocain avec des rares utilisations de l'alternance codique étant donné que ces émissions traitent des sujets sociaux et que la majorité des marocains parle l'arabe marocain. Les débats qui concernent les jeunes se multiplient du jour en jour sur l'espace médiatique marocain vu le pourcentage important de cette catégorie sociale. Ces débats ont comme préférence les sujets sportifs, artistiques et culturels. Pour jeter la lumière sur cette facette de l'audiovisuel nous avons choisi comme exemple l'émission *Ajial* du 8 Mai 2014 diffusée sur 2MTV et qui dure environ 50 minutes.

Cette émission est supposée être en arabe comme le laisse entendre son nom « *Ajial* » mais la majorité de l'émission se déroule en français comme c'est le cas de la majorité des émissions pour les jeunes qu'elles soient télévisées ou radiodiffusées. Le phénomène sociolinguistique le plus pertinent de cette émission est l'alternance entre le français et l'arabe marocain. La fonction distractive qu'assurent les moyens audiovisuels marocains est très importante pour leurs survivances surtout dans un monde médiatique de plus en plus compétitif. Mais la multiplicité des variétés utilisées par les marocains embrouille les auditeurs et les téléspectateurs des autres pays et donne une image désordonnée des pratiques linguistiques des marocains.

3.4- La fonction éducative

La fonction éducative est prise en charge par des moyens audiovisuels auxiliaires de l'enseignement qui incluent les films didactiques, la radio et la télévision à thème éducative. Ces moyens ont comme but de prolonger l'action du maître et de perfectionner ainsi la qualité de l'enseignement.

Cette fonction est attribuée implicitement à toutes les chaînes de télévision et les stations de radio à travers la présentation des programmes éducatifs et explicitement à la quatrième chaîne télévisée. Cette chaîne a été créée par la SNRT³ le 28 février 2006 pour compléter son bouquet de chaînes. Elle a comme objectif de présenter des cours d'alphabétisation et de soutien scolaire pour les élèves du primaire et du secondaire ainsi que des dessins animés et des documentaires éducatifs.

Les émissions éducatives présentées sur les chaînes de télévision dont fait partie la chaîne éducative et culturelle *Arrabiâa* (la quatrième) ainsi que les émissions éducatives présentées sur les stations de radio sont soit en arabe standard ou en français standard. Ce choix de langue vient du fait que les deux

³ SNRT : Société Nationale de la radio et de la télévision

langues sont standardisées et institutionnalisées. Elles sont aussi les langues essentielles d'enseignement au Maroc ce qui leur procure une importance primordiale.

Conclusion

La multiplicité et la diversité des moyens audiovisuels marocains exigent la diversité des méthodes et des codes linguistiques qui permettent à ces moyens de remplir les fonctions que doit accomplir tout moyen audiovisuel à savoir les fonctions informative, distractive, identitaire et éducative. Pour assurer la fonction informative, les médias audiovisuels optent pour l'utilisation des langues standards plutôt que des dialectes. Ainsi les journaux télévisés et les radiodiffusés font usage de l'arabe standard ou du français standard. Néanmoins, nous remarquons que dans les reportages les intervenants donnent leurs témoignages souvent en arabe marocain. Le choix des deux variétés standards pour assurer la fonction informative répond aux exigences de la situation diglossique. Selon Ferguson (1959) la diglossie résulte de la distinction dans une même communauté linguistique entre deux variétés génétiquement parentes. L'une de ces deux variétés est considérée comme symbole de prestige. Elle est généralement associée aux fonctions nobles de la forme écrite d'une langue, variété haute. L'autre variété linguistique est symbole des fonctions de la vie quotidienne. Elle est jugée comme une variété basse. Chacune de ces deux variétés assure ainsi une part bien à elle dans la société et dans la vie des personnes en soulignant qu'il s'agit de fonctions complémentaires, dans une relation stable qui a pu durer des siècles. Ferguson donne l'exemple de l'arabe du Coran par contraste avec les nombreuses formes dialectales parlées de l'arabe.

En ce qui concerne la situation diglossique au Maroc Ahmed Boukous précise que :

« Au Maroc, on peut dire qu'il existe trois types majeurs de diglossie, la diglossie arabe standard- arabe dialectal, la diglossie arabe dialectal-amazighe, la diglossie arabe standard-français » (1995, p.55)

Ainsi dans l'audiovisuel les variétés linguistiques considérées comme des variétés hautes sont l'arabe standard et le français tandis que les autres variétés sont considérées comme des variétés basses.

Les médias ne sont plus uniquement que des moyens pour informer ou distraire mais aussi des outils qui permettent de dévoiler les différentes identités sociales d'une communauté donnée. Ainsi la fonction identitaire qu'assurent les moyens audiovisuels permet la découverte et la diffusion des différentes identités des Marocains à travers les pratiques linguistiques des intervenants dans les différentes émissions diffusées.

La fonction distractive reste l'une des fonctions majeures des moyens audiovisuels marocains. A travers une multitude d'émissions aussi différentes par leurs contenus que par les codes utilisés, ces médias cherchent à satisfaire les goûts de tous ses usagers et à maintenir leurs attentions et leurs intérêts envers leurs programmes. Pour assurer cette fonction les médias audiovisuels marocains font usage de toutes les variétés linguistiques qui coexistent sur le territoire marocain. Ils recourent aussi au code switching où sont utilisées les différentes variétés.

Dans les médias audiovisuels la fonction éducative peut être présentée d'une manière implicite ou explicite à travers des émissions qui visent la sensibilisation et l'enseignement. Cette fonction est assurée d'une manière explicite à travers des émissions éducatives présentées sur les chaînes de télévision de la SNRT dont fait partie la chaîne éducative et culturelle Arrabiâa (la quatrième) ainsi que dans les émissions éducatives présentées sur les stations de radio. Ces émissions sont présentées soit en arabe standard ou en français standard. Ce choix vient du fait que les deux langues sont standardisées et institutionnalisées. Elles sont aussi les langues d'enseignement au Maroc. Le volume horaire consacré à la fonction éducative est très réduit sur l'espace médiatique marocain par rapport à la fonction informative et distractive.

Tableau: Transcription phonétique utilisée

Sons arabes	Transcription adoptée	Exemple en arabe	Exemple français en
ا	[#a]	[#ana] « moi »	Arbre
ب	[b]	[bola] « ampoule »	Batterie
ت	[t]	[timra] «datte »	Toute
ج	[ž]	[žib « poche »	Jadis
ح	[£]	[£ut] « poisson »	-----
خ	[x]	[xatm] « bague »	-----

Les fonctions des variétés linguistiques dans les médias audiovisuels marocains

د	[d]	[dima] « toujours »	Date
ر	[r]	[ras] « tête »	Repas
ز	[z]	[zarafa] « girafe »	Zèbre
س	[s]	[sbitar] « hôpital »	Secret
ش	[š]	[mašina] « train »	Cheval
ص	[s]	[suf] « laine »	Casserole
ض	[d]	[dariba] « impot »	Dort
ط	[t]	[triq] « route »	Tarif
ع	[3]	[3id] « fête »	-----
غ	[g]	[gaba] « forêt »	-----
ف	[f]	[film] « film »	Fête
ق	[q]	[qəlb] « cœur »	-----

ك	[k]	[kas] « verre »	Kilomètre
م	[m]	[mama] « maman »	Méchant
ل	[l]	[labas] «salut »	Liberté
ن	[n]	[makina] « machine »	Navire
هـ	[h]	[mohim] « important »	Hormis
و	[w]	[waqt] « temps »	Oui
ي	[j]	[jabəs] « sec »	Yaourt
چ	[g]	[gamila] « marmite»	Grave

Université Ibn Tofail, Kénitra

Bibliographie

- Boukous, A. (1995). *Société, langues et cultures au Maroc. Enjeux symboliques*. Rabat : Faculté des lettres et sciences humaines.
- Blanchet Ph. (2000) : *La linguistique de terrain, méthodes et théorie, une approche ethno sociolinguistique*, Le PUR.
- Dictionnaire de français Larousse
- El Himer M. (2015) : *Dynamique linguistique dans la ville marocaine L'espace urbain de Salé*, éd. Première édition 2015.
- Ferguson, Ch. A. (1959). « Diglossia ». *Word*, 15, pp. 325-340.
- Fernandez, M. (1993) . *Diglossia : A Comprehensive Bibliography 1960-1990, and Supplements*. Amsterdam : Benjamins.
- MacLuhan, M. : *Pour comprendre les médias. Les prolongements technologiques de l'homme*, Bibliothèque Québécoise, Sciences humaines, 1993.

Les fonctions des variétés linguistiques dans les médias audiovisuels marocains

Marecellesi J-B. Mével J-P. (1994) : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris, Larousse.

Ziamari K. (2009) : « *Le contact entre l'arabe marocain et le français au Maroc : spécificités linguistiques et sociolinguistiques* », in Synergies Tunisie n° 1, Tunis, pp.173-186.

WWW.2m.ma consulté le 03/10/2014

WWW. medi1.ma consulté le 03/10/2014

Project-Based Learning: An Empowering Move for Teacher Trainees

DAOUIA LAABOUDI and REDDAD ERGUIG^{*}

Résumé

Au cours de la dernière décennie, le système éducatif Marocain a fait l'objet de nombreuses réformes nécessitant un apprentissage adapté aux besoins des apprenants afin de former des étudiants ayant des capacités de résoudre des problèmes et d'avoir un esprit critique. L'un des résultats de ce changement est la permutation de la fonction de l'enseignant comme source d'information au rôle de facilitateur et de médiateur ayant plus de liberté à concevoir ses programmes/cours et à mettre en œuvre des activités qui peuvent encourager l'apprentissage autonome et la réflexion critique. Cet article traite spécifiquement l'Apprentissage par Projets comme outil d'enseignement et d'apprentissage efficace, de plus en plus utilisé comme un facteur important du changement qui caractérise le système d'enseignement supérieur au Maroc. Cette étude met fortement l'accent sur les ressources variées utilisées par les étudiants avisés dans leurs activités extrascolaires (loin des salles de cours). Nous avons travaillé avec un certain nombre d'étudiants ayant choisi les Etudes anglaises comme filière. Notre but principal était d'évaluer leurs expériences dans l'utilisation de l'Apprentissage par Projets comme outil d'apprentissage. Les résultats indiquent que les étudiants se sont appuyés sur des ressources variées pour mener à bien leurs projets; et que celles-ci leur ont permis d'être autonomes. Les résultats montrent également que l'Apprentissage par Projets est le bon outil à introduire et la meilleure stratégie relative à tout système éducatif centré sur les apprenants, car il sèvre progressivement les étudiants de la dépendance des enseignants et les mène vers l'apprentissage autonome, comme démontré par Candy (1991), et vers le développement des capacités de résoudre des problèmes, de faire de la recherche et de la réflexion critique.

Mots Clés : Apprentissage par Projets, Université, Etudes anglaises au Maroc, apprentissage autonome.

Abstract

Over the last decade, the Moroccan education system has been subject to many reforms all of which call for learner-centeredness in view of producing life-long learners with problem-solving abilities and critical thinking skills. One of the ramifications of such a move is the change in the role of the teacher from a

^{*} Languages and Linguistics 37 (2016), pp. 65-79

provider of information to a facilitator and a mediator with more freedom in designing his/her own syllabi and implementing activities that can better promote independent learning and critical thinking. This article is specifically concerned with Project-Based Learning (PBL) as an effective teaching and learning tool which is increasingly being used as an important aspect of the change characterizing the Moroccan Higher Education system. Strong emphasis in the present research is laid on the variety of resources that informed students used in their endeavors beyond the confines of the classroom. We worked with a select number of English-major students who enrolled in an ELT program and who designed group projects; our primary concern was to evaluate their experience of using PBL as a learning tool. The results obtained indicate that students drew on a variety of resources to complete their projects, and such resources empowered them and allowed them to be autonomous. The findings suggest that PBL is the move to make and the strategy to follow for any education system that espouses learner-centeredness, as it gradually directs students away from being teacher-reliant to independent learners who, as argued in Candy (1991), develop the ability to solve problems, undertake enquiry and critical reflection.

Keywords: Project-Based Learning, Learning Resources, ELT Program Evaluation, ELT in Morocco, Learner Empowerment.

1. Introduction

The present study is situated within the framework of Project-Based Learning (PBL) as a new teaching and learning tool which is increasingly used in EFL classes in Morocco at different levels. It seeks to shed light on the use of PBL as a teaching and learning approach in a teacher-training program and explore the resources that a group of Moroccan English-major students with a concentration on ELT drew on when they took a course on PBL, one requirement of which was to design projects that they could subsequently implement in their classes.

The object of this article is therefore to provide an in-depth account of the variety of resources that the students used to elaborate, shape, enrich and finalize the projects they designed as part of the requirements of the course. Although the aim is to pinpoint these resources and to highlight the major ones, the ultimate goal is to (i) classify these resources into different typologies, (ii) explore the ways in which each one of these resources has contributed to the completion of the students' projects, and (iii) describe the impact of such a method on the participants' learning techniques/styles as reported by the students themselves.

In this article, we define learning resources and then briefly review the benefits and the constraints of PBL; we highlight the fact that such an approach supports collaborative learning and challenges existing teaching and learning practice and the pedagogical status quo in the Moroccan ELT classrooms. After that, we discuss the methodological procedures through which we collected our data and then describe the variety of resources that students drew upon while designing their projects and analyze their implications for English language teaching.

2. Background

2. 1. Learning resources

Learning resources are usually defined as information that assists student learning, as defined by provincial or local curricula. Such information could be represented and stored in a variety of media and formats, and it includes, but is not limited to, materials in print, video, and software formats, as well as combinations of these formats intended for use by teachers and students (Province of British Columbia, 2011). A distinction is usually made between two types of learning resources: symbolic and material (Pierce, 1995). The material resources include capital goods, real estate and money; whereas symbolic resources refer to language, education, and friendship. A distinction is also made between personal and social resources. Unlike personal resources, which belong to an individual, social resources are embedded in social network and social ties (Lin, Undated).

The present article draws on the social theory of resources which postulates that social resources are accessed and mobilized in a variety of actions by an individual to achieve instrumental and/or expressive goals. We explore the ways in which ‘individuals access and use social resources to maintain or promote self-interests in a social structure that consists of social positions hierarchically related and organized in terms of valued resources’ (Lin, Undated). Lin (1982) argues that the social theory of resources is based on the premise that ‘access to and use of better social resources leads to more successful instrumental action’. It is worth-noting that the theory of social resources has been used in the context of socioeconomic achievement (see Lin, Undated for a review). In the present article, however, we would like to extend it to the field of English language learning and more specifically to the classroom context where PBL is used with the aim of (i) exploring and categorizing the resources that enable students to complete their projects and thus enrich their knowledge and develop their academic and interpersonal skills, and (ii) highlighting their implications for the future of ELT in Morocco.

2. 2. Project-based learning: Definition, benefits and situational constraints

PBL is an approach to teaching and learning built upon authentic learning activities that engage student interest and motivation. These activities are designed to answer a question or solve a problem and generally reflect the types of learning and work people do in the everyday world outside the classroom (Buck Institute of Education, 2010).

Regarding language learning, PBL functions as a bridge between using English in class and using English in real life situations outside of class (Fried-Booth, 1997). Indeed, documentation shows that PBL is an instrumental tool in foreign language learning in that projects provide an opportunity for learners to engage with language authentically. While in the process of designing their projects, students acquire skills that are difficult to learn otherwise, namely, collaboration, organization and negotiation. Moss and Van Duzer (1998) report that:

When learners work in pairs or in teams, they find they need skills to plan, organize, negotiate, make their points, and arrive at a consensus about issues such as what tasks to perform, who will be responsible for each task, and how information will be researched and presented.

Further, Lawrence (1997), as cited in Moss & Van Duzer (1998) points out that within the group work integral to projects, individuals' strengths and preferred ways of learning strengthen the work of the team as a whole. Thus, projects provide students with an opportunity to use English in new and different contexts outside the class. They also learn how to benchmark and work with deadlines. The final project is a strong piece of evidence that shows the extent to which they have mastered the standards and objectives of the project.

However, PBL cannot be easily implemented in such cultural contexts as Morocco because collaboration and sharing may not be easily achieved (Erguig, 2010a & b). Despite the numerous advantages of PBL, its implementation is wrought with difficulties, the most important of which are attitudinal ones (for more details on the issue, see Erguig, 2010a&b; O'Donnell, 2002). Still, PBL can be deemed a pedagogical tool that unquestionably challenges existing teaching and learning practice in Moroccan EFL classes and substantially changes the pedagogical status quo in these classes. Further, although it is not actually used in every single Moroccan EFL class, it is increasingly becoming an essential part of teachers' "funds of knowledge". Indeed, teacher-centered approaches are no longer dominating these classes; rather, there is an increasing awareness of the value of learner-centered teaching practice and of the need to engage students in their own learning and allow them

Project-Based Learning: An Empowering Move for Teacher Trainees

to have some control over their learning process. More importantly, the classroom is nowadays no longer the only context where learning takes place. Experiences outside the classroom also enhance learning by providing students with opportunities to practice skills of enquiry, value analysis and clarification and problem solving in everyday situations (UNESCO, 2010).

3. Method

The focus of the present article is on a select number of Moroccan English-major students who enroll in an ELT program¹. This special program is one of many “Licence Professionnelle” tracks offered at the university and is intended to familiarize students with the major methods and approaches to English language teaching, raise their awareness of language classroom practice, and provide them with the opportunity to explore the connection between theory and practical classroom concerns through engaging them in actual teaching practice. The goal is to equip students with the knowledge and experience they need in order to embark on a career in English language teaching either in the public or private sector in Morocco (English Language Teaching, 2010).

These students provided the researchers with data in the form of written accounts they offered to share with the researchers about the resources they drew on while designing their projects as part of the requirements for the “Project-Based Learning” course they took in fall 2011. These students worked in groups and collaboratively designed learning projects that they could potentially use with their students, and our main concern was to make these students reflect on such an experience.

The participants were briefed about the object of the research and then asked to keep a journal in which they recorded information relating to any type of resource they drew on to complete their projects. Each group had a spokesperson that was requested to email the researchers their journals; data, thus, consist in the thoughts and reflections they shared with us through e-mail exchanges. The participants were asked to write their ideas in any style – formal or informal – they wished. We exchanged e-mails with them as long as we needed them to provide us with explanations or clarifications or even when more data were needed. In addition to the data the reporter of each group provided us, we also managed to collect data from other members of the group, which enabled us to enrich the data we had already collected and to check them for reliability. These exchanges took place over a period of three months – from May through July 2011.

¹ This program was launched at the Faculty of Letters in Chouaib Eddoukali University in El Jadida, Morocco, in September 2010 as part of the reform of education in Morocco and more specifically as part of the “emergency plan”, which aimed to enable the university to offer students quality education and training that to harness their employability skills.

Data were collected and analyzed along the lines of the grounded theory approach, "a qualitative research method that uses a systematic set of procedures to develop an inductively derived grounded theory about a phenomenon" (Strauss & Corbin, 1990, p. 23). As a research tool, the grounded theory enables the authors to conceptualize the patterns and structures of the resources that the students drew on through the process of constant comparison. Student-representatives of each group were continuously requested to share with us their own accounts of how they designed their projects, and the data were analyzed to inform the following stage of data collection; themes were generated and enriched until theoretical saturation was achieved. During the data collection process, the three ethical considerations of the participant's informed consent, right to privacy and protection from harm were observed.

4. Description of the Results

4. 1. Group 1: "Begging in El Jadida"

Group 1, consisting of three students (E. L., A. Z., and S. B. - the initials are used to observe the participant's right to privacy and protection from harm), designed a project titled "Begging in El Jadida". These students drew on three major resources when elaborating their project: (i) their contact with an experienced high school teacher of English, (ii) the readings and class discussions in the "Project-Based Learning" (PBL) course they took as part of the ELT program, and (iii) the Internet, in their respective order.

This group benefited from their discussions with a classroom teacher, one who had already been involved in "a community project with his first-year Baccalaureate students"². One member of this group had the opportunity to attend the teacher's class and to get involved in what the students were doing while carrying out a project on graffiti or "writing on the school tables and walls". This student also attended the session during which these Baccalaureate students presented the findings of their projects using "data show, the computer, pictures, videos and other important materials". While doing so, the students also benefitted from the teacher's assistance and advice, especially relating to how to design and implement a community project and how to form groups and assign roles to the group members. They also learned about how to handle the problems that students face when they are involved in a learning experience based on PBL and how to ensure the continuity and success of projects once they are started. More importantly, they learned strategies that they can use to "solve problems amongst students within the same group". Indeed, this group appreciated the opportunity to learn how PBL is actually implemented in a real-life classroom. They considered it "a worthwhile living experience" which

² A verbatim rendering of the statements made by the participants in the study is provided in italics and between quotes.

Project-Based Learning: An Empowering Move for Teacher Trainees

helped them put into practice and test the knowledge and skills they learned when they took the PBL course, which is the second resource they drew on.

Indeed, this group believed the “formal discussions ... [they] had within the classroom setting were very helpful”. As the group leader pointed out,

The teacher guided the discussion, and each group presented their own project from A to Z. The teacher helped us, at this stage, to reconsider some points; classroom discussion was indeed very important.... The teacher, as a simplifier and facilitator of all tasks, adopted a good teaching methodology in making things easy for students by giving them feasible tasks to do at a regular pace within a sufficient amount of time. I bet this class was actually the main resource for all students.

Of particular importance in this respect are the written as well as audiovisual materials that the professor provided the students with. “The handouts the teacher gave us at the beginning and also during the following stages of the project guided us successfully throughout this mission”. Equally important were the notes students took during these class discussions: “The notes my friends and I have taken during the discussion were very helpful”. Further, many a student within this group stressed the teaching methodology adopted by the teacher; such a methodology, including the assessment system, was very instructive and instrumental in helping students correct their own mistakes, improve the quality and presentation of their work and overcome all types of shortcomings. To put it more explicitly, this methodology was based on challenging students and motivating them to learn rather than on forcing them to learn or punishing them.

The third resource that the group drew on was the Internet. Such a tool helped the students in two important ways: (i) keep in touch and exchange feedback amongst themselves while designing the project, and (ii) search for useful websites that can help them design their projects. For the first, the Internet proved very useful as a communication tool. The group members stayed in touch among each other as well as with other teachers and people interested in PBL around the globe through their “discussions on facebook, MSN, SKYPE and Englishtips with experienced teachers”. These forums enabled the members of the group to remain in contact and to benefit from the “helpful hints, links to websites, suggestions” offered by other teachers and professionals. For the second, the students “relied on the Internet to collect information about how to state the objectives of the project, how to assess it, how to use technology, and how to address problems”. The websites they visited helped them with a variety of aspects related to the design of their projects, including the formulation of goals, the statement of objectives, the

decision on rubrics and portfolios, and the suggestion of specific PBL activities as well. Some websites were equally informative allowing the presentation of their results using data show and other technological tools. In short, the Internet was a valuable tool as “a rich source to get new ideas and models for our project”.

In addition to the aforementioned resources provided by the representative of the group, the other members of the same group used other resources which helped them complete their projects. One student added the discussions they had with the teacher of PBL, as well as with students either within the same group or other groups or within the School of Humanities at large. Another student who was already working as a primary school teacher added the memos and the official documents he had had from the Ministry of Education on “The Pedagogy of the Project” or during the meetings and workshops organized by his inspector. This student also stressed the help and feedback he obtained from his colleagues – that is, other primary school teachers. A third student added the grade given by the professor for each project as an incentive to work harder and learn more. He also emphasized self-fulfillment as a psychological resource they drew on: “This project made us open our eyes widely to the social problems that surround us, and the idea that we can make something for the benefit of the society raised the social commitment within us”. More specifically, this student noted that he wanted to prove to his friends that he and his mates could come up with a high-quality project: “My friends to whom I talked at the beginning of the project were looking forward to a high-quality project”. Finally, one student reported that the teamwork spirit they developed within the group was a source of help for them to design a good project: “As a group, we created and developed a good sense of team spirit, and this enabled us to cooperate and to work well together”.

4. 2. Group 2: “The Portuguese Cistern in El Jadida”

Group 2, nicknamed as “Friends” and consisting of four students (A. H., N. E., M. H., and S. M.), designed a project titled “The Portuguese Cistern in El Jadida”, drawing on three major resources. First, although El Jadida is the hometown of these students, they used the Internet to collect more information about the history and design of the Portuguese Cistern and to download photos of the different parts of this important historical monument. Second, this group relied on the guidance of their PBL instructor; “The guidance of our teacher was also valuable because he helped in narrowing down our topic and provided us with some important advice”. These students also drew on the knowledge and expertise of some high school teachers of history and geography who were much knowledgeable about this historical site.

Project-Based Learning: An Empowering Move for Teacher Trainees

Third, published materials were of great value for this group of students. On the one hand, they had access to information relevant to their project on the Portuguese Cistern through reading articles and commentaries along with pictures in newspapers and magazines. On the other hand, they examined the brochures provided to them by the person in charge of this historical site. These brochures “were very helpful”, and they contained “almost all the important information [needed] about the topic”. Finally, personal conversations were the fourth resource the students drew on; they reported that they collected important amounts of relevant information through their discussions with either their family members or the person in charge of the Portuguese Cistern.

4. 3. Group 3: “Road accidents in El Jadida”

Group 3, consisting of three students (L. B., H. F., and A. M.) designed a project on “Road Accidents in El Jadida”. This group primarily benefited from discussions among each other, as well as discussions with members of other groups within the same class. These discussions allowed them to better understand PBL and effectively design their own projects:

The class discussion was crucial. We would be asked to read an article and discuss it in class. This helped a lot in correcting wrong information we might get from the net or elsewhere. Further, this discussion was the main source for designing our PBL since it is the backbone, I think, of designing PBL.

Besides the formal discussions they had in class and which were moderated by the teacher, the students in this group added discussions with classmates beyond the classroom as an additional resource.

Second, the students in this group relied on the Internet for information about their project. They used this tool to (i) download articles and other forms of material relevant to PBL, and (ii) gain access to the new traffic law and to obtain information and statistics from official websites - namely that of the Ministry of Equipment and Transportation - about road accidents in Morocco.

Real-life experience was the third resource that informed this group: the members of this group collected the information they needed from two categories of people. First, they informally interviewed taxi-drivers, passengers and pedestrians about the causes, effects and solutions of road accidents. Second, they approached the people in charge of transportation at the local level for information about the policy of the government in matters of transport and the strategy adopted to reduce the high rate of road accidents in Morocco.

Fourth, the spokesman for this group highlighted the importance of the students' knowledge and mastery of English as a tool that allowed them to successfully complete their project. Finally, the students in this group pointed out that they consulted newspapers for (i) stories about road accidents in Morocco (ii) and materials they could give their students to help them write articles for the school magazine. Also, one student added the handouts and reading materials they were required to study as part of the requirements for the course they took on PBL.

*The handout we were asked to read about PBL helped a lot.
The selected articles gave us a clear idea about what PBL is,
how it can be designed, and also how it may work, which is the
most important thing.*

5. Discussion

The aforementioned presentation of the results obtained through our study reveals that the Internet is the primary resource that the three groups of students drew on. These students used such a resource to serve the following functions: (i) keep in touch with other members of the same group and (ii) have access to the information needed to complete the project – whether this relates to learning about PBL or accessing and downloading the information they specifically need for their respective projects.

However, it is noteworthy that the Internet does not fit in the dichotomy of the material and symbolic typology of the learning resources reviewed in Section II above. Rather, it is a hybrid resource that strongly empowers students. On the one hand, there is the crucial aspect of the material aspect of the Internet such as access and availability. Access to ICT cannot be taken for granted given that in many parts of the country the digital divide in terms of access to IT still exists. In fact, despite the recent initiatives by the Moroccan Ministry of Education to facilitate university students' access to ICT all over the country, nationwide access to such technologies is still not yet reached. On the other hand, effective access to the Internet requires mastery of IT skills including knowledge of how to use the computer, manipulate the relevant hardware and of how to navigate on the Internet as well as familiarity with the languages predominantly used in the websites and forums. Thus, while underscoring the importance of the Internet as the fundamental learning resource, it is noteworthy that such a resource combines both material and symbolic features.

Needless to say, the Internet is now a primary resort for students in search of up-to-date information and the recent publications. Although the reliability of some of the information available on the web is oftentimes

Project-Based Learning: An Empowering Move for Teacher Trainees

questionable and students' IT critical information and literacy skills are limited, the Internet remains an important tool that helps students gain access to information and do research. It should be noted in this respect that the library maintains its role as a key locus where students consult the publications they need to complete their projects. In fact, many faculty libraries now acquire new books based on the suggestions of the faculty, and students can have access to the variety of library resources through digital databases. Thus, it is crucial that the Internet and the library be complementary and that students should in no way turn to one and ignore the other.

The course instructor represents the second major resource: s/he plays a crucial role in guiding students and selecting the materials most relevant to their learning needs, thus, saving them time and energy. As a matter of fact, the teacher is an important "resource" in that s/he plays a pivotal role in the academic life of students in general and acts as a tutor or a mentor for the groups in PBL classes in particular. S/he plans the PBL content, models the behaviour to be used, coaxes and prompts students to ask questions, look for answers and take on responsibility for their learning. More precisely, the teacher is present throughout the three stages of the project learning. In the pre-project phase, the teacher helps students with the selection of topics, generation of ideas through brainstorming and mind-mapping. He also assists them with the formulation of the project objectives and the development of a proposal for the group. During the practicum, the teacher acts as a consultant, facilitator and a co-learner: s/he assists teacher-trainees with defining their project objectives, scaffolds their team formation, and tips them on how to plan for their project and how to collaborate effectively. The same holds true for the host teacher who provided so much assistance to the students-trainees. S/he put his/her classroom teaching experience at the service of the students during the practicum through giving them concrete examples of how PBL can actually be implemented in real-life contexts and situations and highlighted to them the challenges faced when implementing such an approach. After the project completion, the teacher helps students share their results and their reflection on what they have learned, sensitizes them about their strengths and directs them towards the strategies to use to close the gap towards their weaknesses. To summarize, the teacher plays a key role in stimulating students' thinking, providing appropriate learning materials, devising appropriate learning activities, scaffolding and counselling. In fact, in a PBL class, the teacher takes more than one role and shifts agieley among them proving to be both a material resource through his physical presence in class and all the material resources he provides students with (see section below for more details). On the other hand, the guidance, counselling and coaching roles along with the professional experience of the teacher constitute the symbolic resource and further attest to the vital role of the teacher; as Meyer et al (2008) note, students do not become effective independent learners by themselves, 'learning how to learn' needs to be

promoted and taught by their teachers (see Meyer et al (2008) for a full account of the issue).

The class readings suggested for the PBL course, which the students took, coupled with class discussions held with the instructor of the course, were the third major resource that they drew on when designing their projects. The importance of class readings and discussions highlights two issues that are of paramount importance but are often not given due attention. The first brings to the fore the question of materials design: while many a teacher would claim that material for any course is available on the Internet and therefore there is no need to “reinvent the wheel” and design material for one’s own course and for one’s specific students, it is worth-noting that – given that class readings are an important resource for the students who took this PBL course – teachers should take such a process seriously and invest time and effort to design quality class readings.

The fourth “symbolic” resource the students drew on relates to people’s real-life experience they accessed through the interviews with lay people and with people in charge at the local level. The students conducted different types of interviews to gather information relative to their topics and to support their claims about the everyday life issues they addressed in their projects such as “road accidents”, “the local historical monuments”, “drug addiction among high-school students” and “begging” in the city of El Jadida. The students manipulated this information to enrich their projects and to defend their arguments. In the case of some of these projects, the students also conducted interviews with people in charge at the local level. This is a symbolic resource which requires training in how to design interview schedules and to encourage interviewees to provide the information that the researchers need for their topics; and the students under question luckily had such knowledge since all of them have already taken at least one course on research methodology. Yet, this resource includes material features: it involves actual contact or live interaction between the students who work on the project and the target population they interviewed.

The students’ knowledge of English was the fifth important “symbolic” resource that helped them throughout the completion of their projects. This symbolic resource refers to the language proficiency level that the students had developed over the years they studied English both in high school and at university, and that they further develop in the PBL class as projects provide them with opportunities to engage in real life communication with people both locally and sometimes across the globe. It is also a chance for them to practice their language skills while researching and presenting the final product. Indeed, such an authentic learning method allows for further mastery of the language,

Project-Based Learning: An Empowering Move for Teacher Trainees

without which the students could by no means complete their projects and meet the academic requirements.

Finally, the students drew on published materials and brochures; this material resource was the raw material that the students used as the substance of their project.

6. Conclusion and Implications

The primary concern of the present study was to bring to the fore the resources that have informed students in the design of their projects. The discussion in the preceding section indicates that the students who participated in the present study drew on a mixture of both material and symbolic resources. The examination of these resources has revealed that they are varied in nature and that such a variety contributed significantly to empowering the students: these resources were not merely tools that enabled the teacher trainees to complete their projects, but more importantly they were resources that enabled them to be involved in and responsible for their own learning. They became individuals who were endowed with skills and meta-cognitive abilities that enabled them to gain control over their lives and think about knowledge as a process in which they were engaged rather than passive learners who are teacher-led. At this point, it is noteworthy to point out that the fact that these resources were empowering for the students is in harmony with the now predominant philosophy of learner-centeredness in education and more particularly in language teaching.

Indeed, these resources empowered the students and enabled them not only to learn the skills they need to integrate into the job market, but also to experience a change at the intrapersonal as well as the interpersonal levels. At the intrapersonal level, the students managed to build self-efficacy or competence and as such were able to perform the tasks at hand with skill (Gist & Mitchell, 1992). Indeed, empowered individuals are self-determined and able to initiate and regulate their actions. They develop personal consciousness, motivation and autonomy, decrease self-blame and assume personal responsibility. At the interpersonal level, empowered individuals are noted to develop group consciousness and the ability to work with others to accomplish a task or change a situation. They are also capable of contributing to the change of policies and acting on their immediate environment; in short, they are the vector of 'socio-political' change.

On the basis of these results and observations, the following implications can be drawn. First, easy access to Information and Computer Technologies should be ensured to every Moroccan university student - whether through offering cheap and subsidized computers and Internet connection or

through providing ICT rooms in every higher education institution. The efforts made by the Ministry of Higher Education in this regard should be acknowledged, but more work needs to be done so that students can be fully empowered. What is needed also is a national training program geared towards ensuring that freshmen and undergraduates in general develop the skills needed to manipulate and effectively use ICT to serve their learning needs; simply offering a course on computing in one or two semesters with no follow up, nor further opportunities to improve their computing skills, is insufficient.

Second, given the crucial role of the teacher, teachers should engage in formal and/or informal professional development activities that can allow them to keep up with the latest developments in language teaching and pedagogy in order to carry out their teaching mission more effectively and better serve their students' needs. Third, because of the role of the real-life experience which students obtained through interviews, initiation into fieldwork and community service should form part of the school curricular at all levels of the education system to train them to bridge the curriculum with the outside environment. Fourth, given that students drew on their knowledge of English as an important symbolic resource, the school curricular should be concerned not only with the teaching of content but also with the inculcation of language skills. Emphasis should be laid not only on teaching in English but also, more importantly, on teaching English. Finally, because the students drew on published materials and brochures and although the digital has – nowadays – primacy over the printed word, the importance of printed materials should be stressed; that is, access to such materials either at the faculty library or at the library of any ministerial department should be not only ensured but also facilitated and encouraged.

Chouaib Doukkali University at El Jadida, Morocco

References

- Buck Institute for Education. (2010). What is project-based learning? Retrieved March 20, 2010, at <http://pbl-online.org/About/whatisPBL.htm>
- Candy, P. (1991). *Self-direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- English language teaching (2010). Unpublished document.
- Erguig, R. (2010a). A project-based learning approach to teaching language classes in Moroccan Higher Education: Benefits, promises and constraints. In M. Yeou, (Ed.), *Reform in Higher Education: Challenges and Prospects: Proceedings of MINE's first annual conference* (pp. 9-18). Casablanca: Faculty of Letters and Humanities Ben M'sik. [also available at http://www.mine.ac.ma/images/docs/MINE_Proceedings1.pdf].
- Erguig, R. (2010b). A project-based learning approach to teaching language classes in Moroccan higher education: Benefits, constraints and promises. Paper read at MINE 1st Annual Conference on "Reform in Higher Education: Challenges and Prospects", Faculty of Letters and Humanities Ben M'sik, Casablanca.

Project-Based Learning: An Empowering Move for Teacher Trainees

- Fried-Booth, D. L. (1997). *Project work*. (8th Ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Gist, M. E. & T. R. Mitchell. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *The Academy of Management Review*, 17 (2), 183-211.
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. In N. Lin, A. Dean, & W. M. Ensel, (eds.), *Social Support, Life Events, and Depression* (pp. ??-??). Orlando, Fla.: Academic Press.
- Lin, N. (Undated). Social resources theory. *Encyclopedia of Sociology*. 2nd Edition. (Eds.) Edgar Borgatta and Rhonda J. V. Montgomery. Retrieved September 5, 2011, at <http://edu.learnsoc.org/Chapters/3%20theories%20of%20sociology/15%20social%20resources%20theory.htm>
- Meyer, B., N. Haywood, D. Shadev, & S. Faraday. (2008). Independent Learning: Literature Review. Learning and Skills Network 2008. Retrieved October 10, 2014, at https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/222277/DCSF-RR051.pdf.
- Moss, D., Van Duzer, C. (1998). Project-Based Learning for Adult English Language Learners Retrieved March 5, 2014 at http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/ProjBase.html.
- O'Donnell, A. M. (2002). Cooperative and collaborative learning - theoretical perspectives on collaboration, collaborative learning in dyads and groups, group and individual performance. Retrieved March 5, 2010, at <http://education.stateuniversity.com/pages/1885/Cooperative-Collaborative-Learning.html>
- Page, N. & C. E. Czuba. (1999). Empowerment: What is it? *Extension Journal*, 37, (5). Retrieved September 5, 2011, at <http://www.joe.org/joe/1999october/comm1.php>
- Pierce, B. N. (1995). Social identity, investment, and language learning". *TESOL Quarterly*, Volume 29, 1, 9-31.
- Province of British Columbia. (2011). Learning resources. Retrieved September 5, 2011, at http://www.bced.gov.bc.ca/irp_resources/
- Robbins, S. P., P. Chatterjee, & E. R. Canda. (1998). *Contemporary human behavior theory*. Boston, Allyn & Bacon.
- Strauss, A. L., & J. M. Corbin. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Underhill, A. (Undated). Trends in English language teaching today. Retrieved September 5, 2011, at <http://ingles.ing.uchile.cl/otros/downloads/Trends%20in%20English%20Language%20Teaching%20Today.pdf>
- UNESCO. (2010). Teaching and Learning for a Sustainable Future: Learning Outside the Classroom. Retrieved September 5, 2011, at http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_d/mod26.html
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: CUP.

- McCarthy J.J. (1988): "Feature Geometry and Dependency: A Review". *Phonetica*, 43. pp.84-108.
- McCarthy J.J. (1994): "The Phonetics and Phonology of Semitic Pharyngeals". *Lab. Phonology III P.K(ed.)*, pp. 191-233. *Cambridge University Press*.
- Moscato Sabatino, Anton Spitaler, Edward Ulendorff et Wolfram Von Soden (1964): *An Introduction to the Comparative Grammar of the Semitic Languages*. *Otto Harrassowitz, Weisbaden (1980)*.
- Paradis Carole & J. F. Prunet (1989 a): «Markedness and Coronal Structure ». *NELS*, 19.
- Paradis Carole & J. F. Prunet (1989 b): «On Coronal Transparency ». *Phonology* 6 ; pp. 317-348.
- Paradis Carole & J. F. Prunet (1991): Introduction : Asymmetry and Visibility in Consonant Articulations. *Phonetics and Phonology, Volume 2, The Special Status of Coronals*.
- Pellat Charles (1957): "AM et ZUN(D), "COMME" en Berbère". *Memorial André Basset, Librairie d'Amerique et d'Orient, Adrien Maisonneuve, Paris*.
- Petraček Karel (1987): "Les Laryngales en Chamito-Sémitique. Essai de Synthèse Résumé). In *Proceedings of the 4th International Hamito-Semitic Congress*. Ed. By Jungraithmayr and W.W. Muller. J. Benjamins, Amsterdam.
- Sagey E. C. (1986): The Representations of Features and Relations in Non-linear Phonology. *Doctorat Dissertation, MIT. Cambridge, Mass*.
- Selkirk O. E. (1993): "[Labial] Relations". *University of Massachusetts, Amherst. Ms*.
- Testen David (1992): "Extra-arabic Affiliations of K-Yemeni". In Broselow, E., Eid, M. And J. McCarthy (eds.). *Perspectives on Arabic Linguistics IV*. Amsterdam. J. Benjamin Publishing Company.
- Vycichl Werner (1987): "The Origin of the Hamito-Semitic Languages. In *Proceedings of the 4th International Hamito-Semitic Congress*. Ed. By Jungraithmayr and W.W. Muller. J. Benjamins, Amsterdam.
- Watson Janet C.E. (1997): "The Representation of Palatal Vocoids and Palatalization of K in Dialects of Arabic". *Ms. University of Durham, England*.
- Watson Janet C.E. (2002): The Phonology and Morphology of Arabic. *Series: The Phonology of the World's Languages*. Oxford, Oxford University Press.
- Yip Moira (1988): "The Obligatory Contour Principle and Phonological Rules: a loss of identity". *Linguistic Inquiry*, Vol. 19, N.1, Winter 1988. Pp. 65-100, MIT.

الهندسة الصوتية في القراءة الأفرسيوية

- L'Architecture et la géométrie des représentations phonologique, éditions du CNRS, Paris.*
- Cohen M. (1947): Essai Comparatif sur le Vocabulaire et la Phonétique du Chamito-sémitique. éd. 1969 ; *Champion, Paris.*
- Diakonoff I. M. (1988): Afrasian Languages. *Languages of Asia and Africa series, NAUKA Publishers, Central Department of Oriental Literature, Moscow.*
- Elmedlaoui M. (1985): Le Parlé Berbère Chleuh d'Imdlawn, Segment et Syllabation. *Doctorat de 3^{ème} cycle, Université de Paris VIII à St.-Denis.*
- Elmedlaoui M. (1992/1995): Aspects des Représentations Phonologiques dans Certaines Langues Chamito-Sémitiques. Thèse de Doctorat d'Etat ; Université Med V, Rabat.
- Elmedlaoui M. (1998): « Le Substrat Berbère en Arabe Marocain : un système de contraintes ». *Langues et Littératures, Vol. XVI, 1988, pp.137-165. Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Rabat.*
- Elmedlaoui M. (2000): « L'Arabe Marocain, un lexique sémitique inséré sur un fond grammatical berbère ». *Etudes Berbères et Chamito-sémitiques, mélange offert à Karl-G. Prasse. Editions Peters, Paris, Louvain 2000. Edited par Salem Chaker.*
- Elmedlaoui M. (2011): «Système, Typologie et Changement Phonétique Diachronique : les cas *g et *q dans les études chamito-sémitiques ». *Etudes et Documents Berbères, 29-30, 2011 :pp. 133-153.*
- Elmedlaoui M. (2012): "Berber". In Lutz Edzard ed. *Semitic and Afro-asiatic: challenges and opportunities. Porta Linguarum Orientalium. Nue Serie. Herausgegeben Von Werner Diem und Lutz Edzard. Band 24. Harrassowitz Verlag. Wiesbaden 2012.*
- Goldsmith J. (1976): Auto segmental Phonology. *Bloomington: Indiana University Linguistic Club. Ms.*
- Heath Jeffry & Moshe Bar-Asher (1982): "A Judeo-arabic of Tafilalt (southeastern Morocco)". *Zeitschrift für arabische linguistik: 9. Pp.32-78; Harmut Bobzin et Otto Jastrow eds. Ottoharrassowitz Wiesbaden.*
- Herzallah S. R. (1990): Aspects of Palestinian Arabic Phonology: A Non-linear Approach. *Working Papers of the Cornell Phonetics Laboratory N°4.*
- Hjelmslev L. (1963/1966): Le langage. éd. Gallimard, *Colection Folio/Essais. Tr. Michel Olsen.*
- Ladefoged Peter (1975): A Cours in Phonetics. *By Harcourt Brace Jovanovich, Inc. Printed in the USA.*
- Lass Roger (1984): Phonology: An Introduction to Basic Concepts. *Cambridge Text Books in Linguistics.*
- Levy Simon (1998): « Parlers Arabes Pré-hilaliens: Traits et Tendances ». *Langues et Littératures, Vol. XVI, 1988, pp.185-198. Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Rabat.*
- Martinet A. (1959/1975): « La Palatalisation « Spontanée » de g en Arabe ». *In Evolutions des Langues et Reconstruction. PUF.*

عبد المجيد الزهير

سيبويه أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر (-): الكتاب. تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، عالم الكتب 1983.

عامر سليمان (2005/1991): اللغة الأكديّة (البابلية. الآشورية)، تاريخها وتدوينها وقواعدها. الدار العربية للموسوعات. الطبعة الثانية.

المدلاوي (2002): "نحو تدوين الآداب الشفهية المغربية في إطار تطوير الحرف العربي الموسع". (مقال مرقون، 34 صفحة)، جامعة محمد الأول، كلية الآداب_وجدة. صدر في : الأمثال العامية في المغرب: تدوينها وتوظيفها العلمي والبيداغوجي. مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة الندوات. مطبعة المعارف الجديدة، الرباط 2003.

المدلاوي محمد (1990): "مبادئ المقارنة الحامية السامية على ضوء مفهوم الفصائل الصوتية الطبيعية". مجلة كلية الآداب_وجدة، ع1، ص: 53_95.

- Aguadé Jordi (1988): «Remarques sur les Particules en Arabe Magrébin». *Langues et Littératures*, Vol. XVI, 1988, pp. 11-24. Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Rabat.
- Al-Nassir A.A. (1993): Sibawayh the Phonologist: A Critical Study of the Phonetic and Phonological Theory of Sibawayh as Presented in his Treatise Al-Kitab. *Library of Arabic Linguistics, Monograph N 10. Kegan Paul International. London and New York.*
- Archangeli Diana & Douglas Pulleyblanc (1992): Grounded Phonology. Ms. University of Arizona and University of British Columbia.
- Basset Andre (1952/2012): La Langue Berbère. Réédition de la Fac des Lettres de Rabat et L'IRCAM, Serie : Les Trésors de la Bibliothèque, N°12.
- Bensoukas Karim (2014): Featural dissimilation in Tashlhit, *Avoiding the Repetition of [Labial] and [Round]*. University Med Veds.
- Boudlal Abdelaziz (1998): "A Diachronic Analysis of Labialisation in Moroccan Arabic". *Langues et Littératures*, Vol. XVI, 1988, pp. 45-60. Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Rabat.
- Cantineau Jean (1960): Cours de Phonétique Arabe. Librairie C. Klincksieck. Paris.
- Chaker Salem (1990): «Les Bases de L'Apparentement Chamito-sémitique du Berbère : un faisceau d'indices convergents». *Etudes et Documents Berbères*, 7, 1990, pp. 28-57.
- Chomsky N. & M. Halle (1968): Principes de Phonologie Générative. Tr. de P. Encrevé 1973 ; Seuil, Paris.
- Clements G. N. & E. V. Hume (1993): "The Internal Organization of Speech Sounds". Version 2, ms.
- Clements G. N. (1985): « The Geometry of Phonological Features ». *Phonology Year Book 2*, 1985. Pp. 225-252.
- Clements G. N. (1990): "Place of Articulation in Consonants and Vowels: a unified theory". Ms. To appear in B. Laks and A. Rialland eds.

الهندسة الصوتية في القاربة الأفرسيوية

لصفات الصوتية مكنتنا من تعميم فرضية الانزلاق الصوتي في كل المستويات التمثيلية. وأقمنا أدلة كافية على أن البدائل الصوتية التطورية تنشأ، أساساً، عن انزلاقات مخرجية قد تكون أفقية كما قد تكون عمودية. وتبدو تلك الانزلاقات، التي تعيد من خلالها اللغات بناء العلاقات الهندسية لصفات الحروف الصوتية، مقيدة بقيود تأسيسية وسياقية تفسر مآلاتها التاريخية. وتبقى مظاهر تطورية أخرى، لم نعرض لها في هذه الدراسة، مجالاً لتجريب موسع لفرضياتنا التمثيلية هذه.

جامعة ابن زهر، أكادير

المراجع

- ابن الجزري (-): النشر في القراءات العشر. تصحيح ومراجعة علي محمد الضباع. دار الكتب العلمية، بيروت (بدون تاريخ).
- أنيس ابراهيم (1979): الأصوات اللغوية. مكتبة الأنجلو المصرية، دار وهدان، الطبعة الخامسة.
- بروكلمان كارل (1906): فقه اللغات السامية. ترجمة رمضان عبد التواب، جامعة الرياض 1977.
- حجازي محمود فهمي (1973): علم اللغة العربية، مدخل تاريخي مقارنة في ضوء التراث واللغات السامية. منشورات وكالة المطبوعات، الكويت؛ توزيع دار العلم للملايين، بيروت.
- رمضان عبد التواب (1997 أ): التطور اللغوي، مظاهره وعمله وقوانينه. مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثالثة.
- رمضان عبد التواب (1997 ب): المدخل إلى علم اللغة، ومناهج البحث اللغوي. مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثالثة.
- الزهير عبد المجيد (2000): "فونولوجيا أحرف العلة في العربية". (مقال مرقون، 64 صفحة)، كلية الآداب، جامعة محمد الأول، وجدة.
- الزهير عبد المجيد (2005): التوافق الفونولوجي في العربية الفصحى، مبادئ التمثيل والمفاضلة. أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في اللسانيات العربية والحامية السامية، جامعة محمد الأول، كلية الآداب، وجدة، المغرب.
- الزهير عبد المجيد (2006): "التخصيص الفونولوجي الأدنى في نظرية المفاضلة". ورقة قدمت ضمن أعمال ندوة الأيام اللسانية الوطنية التاسعة، كلية الآداب، الرباط (مقال مرقون، 16 صفحة).
- السغروشنى إدريس (1988): "عن الجيم". اللسانيات واللسانيات العربية: 41-52. إعداد إدريس السغروشنى وعبد القادر الفاسي الفهري، منشورات جمعية الفلسفة بالمغرب.

عبد المجيد الزهير

تختفي المخارج العليا ويرتقي المخرج المزمري الهامشي الحشوي فيكتسي صبغة مخرج أولي فعلي. وفي الخرج الصوتي يُسند الصفة الاعتمادية الحشوية [منفرج] بمقتضى القيد التناسبي (21).

(21) [اعتماد/مزمري]منفرج[اعتماد]
يوؤل الاعتماد المزمري الشاغر انفراجا مزمريا.

يختلف تحليلنا الارتقائي المعمم هنا عن التحليل الهندسي التقليدي من جهة تعاملنا مع المخرج المزمري كباقي المخارج المحصاة في (1). أما التحليل التقليدي فيُميّز بين عقدتين وظيفيتين أختين تحت عقدة العروة: عقدة ما فوق الحنجرة، وعقدة الحنجرة، فيُفترض أن استحالة أي حرف فموي إلى حرف حنجري تجريد للحرف من مكونه ما فوق الحنجري وإبقاء على مكونه الحنجري. ولست أدري كيف يمكن تمثيل الحروف المهموزة والمنفوثة في نموذج هندسي لا يوضع فيه مزممار الحنجرة ضمن المخارج الممكنة وهي تنتمي عندهم إلى المكون ما فوق الحنجرة. إذا صحت فرضية الارتقاء المعمم، فلن تكون هناك حاجة إلى جعل مزممار الحنجرة، في هندسة معدلة، ثنائي الانتماء، فُتربط بمكون الحنجرة وبمكون ما فوق الحنجرة على السواء كما في المدلاوي (2005/1992: 6).

ومن أمثلة التحول إلى الهاء يذكر دياكونوف (1988/1965: 37) شين صُرِفَ الجعل: /شا/، في الأصل الأفرسيوي، كما حافظت عليه الأكادية ([و-شا-پريس] بمعنى "قسَم") (عامر سليمان 2005/1991: 267-268)، وقد صار هاء في العبرية (/ها-قي~م/) (أقام) (رمضان عبد التواب 1997ب: 234)¹¹.

7. الخاتمة

قدمنا في هذا العمل تحليلا هندسيا لعلاقات القرابة الصياتية القائمة بين اللغات الأفرسيوية، وانتهينا إلى أنها علاقات تبنيها مسارات طبيعية لتطور الأصوات اللغوية. ويمكن التنبؤ بتلك المسارات في شكل انزلاقات صياتية تتيحها التمفصلات التمثيلية لنظرية هندسة الصفات الصياتية. لأجل ذلك اقترحنا هندسة جديدة

¹¹ قد تكون شين الجعل سينا، محركة أو ساكنة، في لغات أفرسيوية أخرى كما في الأمازيغية ([سا-فو] (اجعل المكان مضاء)، [س-مون] (اجعل الشيء مجموعا). وقد تصير همزة كما في العربية ("أخرَج")، ويذكر رمضان عبد التواب (م.ن: 233) أن العربية شهدت الهاء إلى جانب الهمزة في أداة الجعل: "هراق"/"أراق"، "هراج"/"أراج". ونرجح أن يكون الهمز لاحقا، في المسار التطوري، عن النفث، وهذا موضوع نؤجل القول فيه إلى بحث آخر بحول الله.

الهندسة الصوتية في القراءة الأفرسيوية

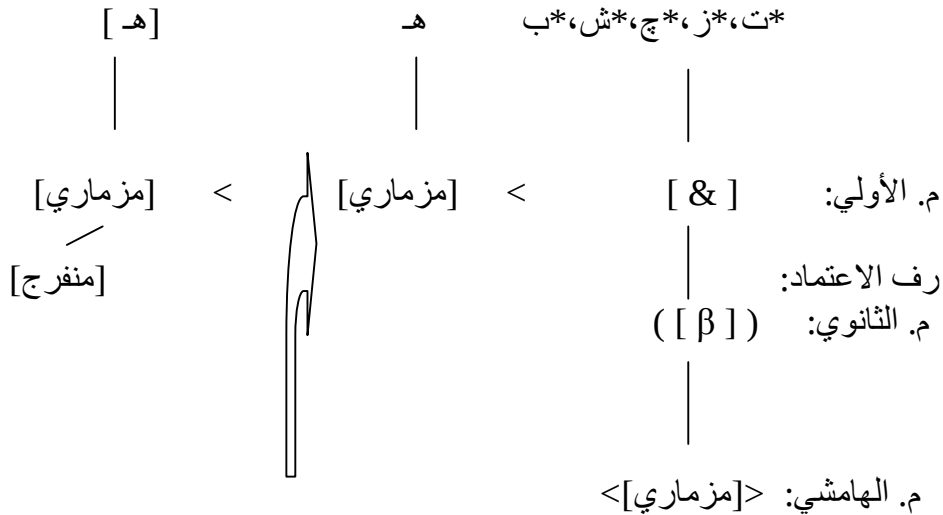
لا يوجد سبب يجعلنا نعتبر تلك الصوامت المتطورة إلى هاء منفوثة الأصل (Aspirated)، بحيث تنطق بتخصيص مزماري ثانوي منفرج ! مع ذلك، ومن جهة نظر صوتية عضوية، فإن كل الأحرف التي يُعتمد لها في ما فوق الحنجرة تشهد وضعاً محايداً للمزمار، وهو بمثابة عضو مخرجي هامشي يخص كل حرف على جهة التعصيب (Default Articulator). ونفترض أن بين المخارج المعجمية/المميّزة والمخرج المزماري التعصبي علاقة تناسبية نصوغها في القيد (19).

(19) [مخرج] / [مزماري] 1-

كل تخصيص مخرجي في مستوى "أ" يناسبه تخصيص مزماري هامشي في مستوى أدنى: "أ-1".

لاحظ أن الصفة المخرجية الحشوية [مزماري] ليست مخصصة الاعتماد، فلا هي انقباض ولا هي انفراج. إذا صح هذا أمكن تصور تحول الحروف ما فوق الحنجرية إلى هاء ارتقاءً لذلك المخرج المزماري الهامشي بعد اختفاء المخرج، أو المخارج العليا، كما في التمثيل المجمل (20)، حيث [&] و [β] متغيران للمخارج الأولية والثانوية على التوالي، وحيث القوسان () يشيران إلى إمكانية غياب المخرج الثانوي، وحيث القوسان المسننان < > يمثلان الطبيعة الحشوية للمخرج الهامشي.

(20) ارتقاء المخرج الهامشي الحشوي:

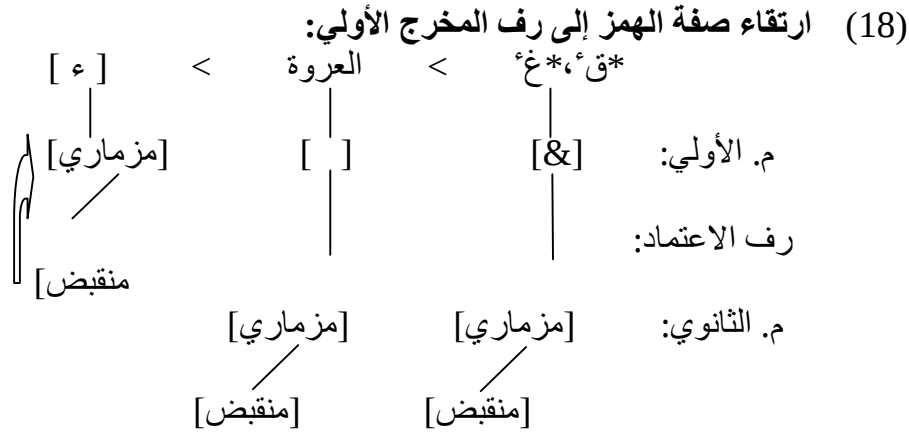


ارتقاء المخرج المزماري الهامشي إسناد صفة الاعتماد

عبد المجيد الزهير

وكذلك القاف في الأصل الأفرسيوي، "صوت مهموس ذو نطق مهموز" (بروكلمان (1906: 39): /ق*ء/. ويفسر الهمز الذي في القاف استحالتها إلى همزة في بعض اللهجات العربية كما في النطق الفاسي القديم ("السقف" < صء'ف [بالتفخيم)، وفي النطق القاهري والنطق البيروتي ("قلب" < "ألب").

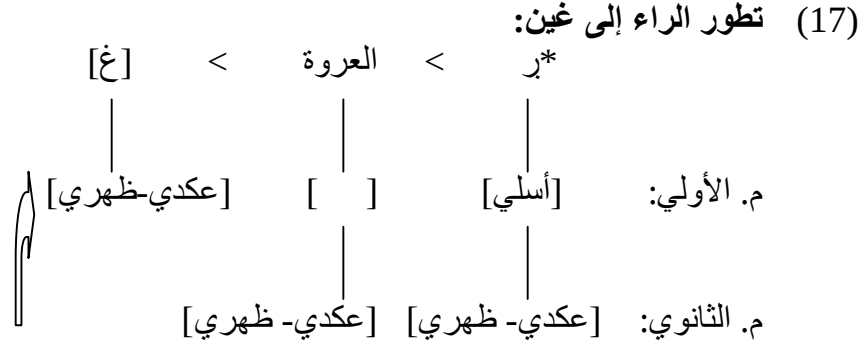
إذا صح هذا أمكن تصور تطور كل من الغين والقاف الأفرسيويتين إلى همزة باعتباره تغليبا لمخرجهما الحنجري الـ[مزمري] (= [glottal]) الثانوي على مخرجيهما الأوليين: المخرج الـ[عكدي] في العين والمخرج الـ[عكدي - ظهري] في القاف، فترتقي صفة الهمز فيهما، وهي انقباض مزمري ثانوي، إلى وضع المخرج الأولي كما في (18)، حيث [&] متغير مخرجي يحيل على إحدى الصفتين: [عكدي] أو [عكدي - ظهري].



يختفي المخرج الأولي في كل من العين والقاف، فيرتقي المخرج الثانوي فيهما ممثلاً في صفة الهمز: [مزمري] [منقبض]، على أن الانقباض صفة ملازمة لمزمار الحنجرة تخصص المهموزات. ونكتفي، هنا، بالإشارة إلى أن الانقباض المزمري غير الصفة الاعتمادية [منقبض] في (2).

6 . 4 . الارتقاء المخرجي الحشوي

ذكر باصي أندري (Basset A. (1952/2012) حروفا تطورت في عدد من اللهجات الأمازيغية إلى هاء. من ذلك: /ت* / < [هـ] في الشاوية، و/ر* / < [هـ] في كورارة، و/ز*، ش*، ج* أو /ك* /، وكذلك /ب* / < [هـ] في الطوارقية. ومن أمثلة ذلك التحول في الطوارقية نذكر: /زوند / < [هوند] (مثل) (بيلات Pellat (1957: 102-103)، C. /يكيدير / < [يهيدر] (المدلاوي (2012: 139) /تيب'ددي / < [تيه'دي] (القوام) (فيتشيتشل Vycichl W. (1987: 119).



وقد تنشأ عن الراء الأفرسيوية المفخمة راء غير مفخمة بفقد سياقي لمخرجها اللهوي الثانوي (الهامش (9)، أو بفقد إياه عبر التاريخ. وربما كانت هذه الراء المفخمة عنصرا في تقابل قديم بين راء مفخمة وراء غير مفخمة، كما هو قائم اليوم في الأمازيغية¹⁰: [يسر'م] (نجر)/[يسر'م] (المعي)، [يزور] (غلظ)/[يزور] (زار)، [زر] (الأمر من فعل إزالة الريش)/[زر] (أنظر)؛ وفي الدارجة المغربية: [راب] (انهار)/[راب] (راب (الحليب)).

6. 3. الارتقاء المخرجي في المهموزات

أورد موصكاتي وآخرون (1964: فقرات 8، 56-75-58) أن العين والحاء تصيران في عدد من اللغات الأفرسيوية همزة وهاءا على التوالي ("عرست" < "أرست" في الأرامية؛ "عد" < "أد" في الحضرية)، ولم يقدموا أمثلة عن تحول الحاء إلى هاء! واستنادا إلى اقتراض دياكونوف (1988/1965: 39) وجود عين انفجارية في الأصل الأفرسيوي، وكذلك هي في بعض اللهجات العربية اليوم (العاني (1970) نقلا عن الناصر Al-Nassir A. A. (1993: 47)، فإننا نرجح أن تكون مهموزة: /*ع' /، بمخرج [مزماري] ثانوي منقبض.

وكذلك القاف في الأصل الأفرسيوي، "صوت مهموس ذو نطق مهموز" (بروكلمان (1906: 39): /*ق' /، ويفسر الهمز الذي في القاف استحالتها إلى همزة

¹⁰ أنظر شاكور سالم (Chaker Salem (1990: 46)، فقد عدَّ الراء المفخمة في الأمازيغية من بقايا الأصول السامية (الأفرسيوية).

$$(16) \quad \begin{array}{ccc} \text{ق، غ} & & \text{ض* / ص*} \\ \text{[ظهري]} & < \text{؟} < & \text{[أسلي]} \\ | & & | \\ \text{[بلعومي]} & & \text{[بلعومي]} \end{array}$$

تعترف واطسون بكون الارتقاء المخرجي في (15) من شأنه أن يؤدي إلى همزة [ء]، فيختلط تطور الحروف الأسلية المفخمة بتطور القاف الطبقية المبلّعة في بعض اللهجات العربية (ق/ < [ء]) (الفقرة 6.3. أدناه)! لذلك ترى أن ض/ و/ ص/ تنطوران إلى [ع] في الأرامية بالاستنساخ المخرجي في (15)، بينما تنطور ق/ المبلّعة في بعض اللهجات العربية إلى [ء] بالارتقاء المخرجي. ولا نجد مسوغاً نظرياً لفرضية الاستنساخ هاهنا.

6. 2. الارتقاء المخرجي في الراء المفخمة

تلتبس الراء في اللغات الأفرسيوية بين كونها حرفاً أسلياً أو حرفاً لهوياً؛ وقد عبر بروكلمان (1906: 40) عن هذا بقوله: "لا يمكن الجزم فيه: هل كان يتكون باهتزاز طرف اللسان، أو باهتزاز طرف اللهاة؟"، ولقد جعلت الراء مع الحروف الحلقية في العبرية، وهي في النطق العبري القديم لهوية المخرج (موصكاتي وآخرون (1964: فقرة 8.25)). ونجد في الحسانية جنوب المغرب كلمة [دريك] (الآن) تُنطق براء مفخمة (= ر)، وهي [دروك] في الدارجة المراكشية، وتقابلها في أمازيغية أيت بوزيد تيموليلت الأطلس كلمة [دغيك] (الآن)، تُنطق بالغين. ولا يمكن فهم تعاقب الراء والغين في اللغات الأفرسيوية إلا إذا اعتبرنا الراء، في الأصل، مفخمة بالاستعلاء (Uvularisation)، وإن كنا ذهبنا في الزهير (2005: 86، 219) إلى أن الراء العربية الفصيحة مفخمة بالحلقمة. نستطيع آنذاك أن نتصور الغين [غ] ناشئة عن الراء المستعلية /ر*، في التعاقب: ر/غ، من طريق ارتقاء المخرج الـ[عكدي-ظهري] الثانوي بعد فقد المخرج الـ[أسلي] الأولي كما يلي⁹:

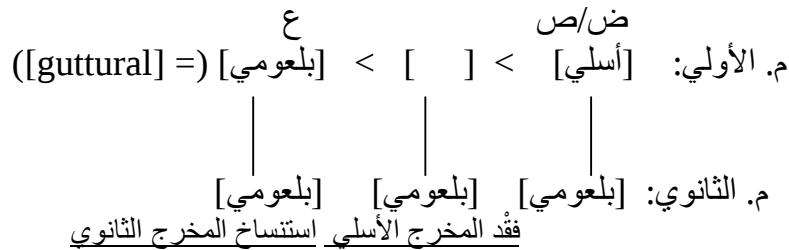
⁹ استناداً إلى فرضية الراء المفخمة هذه، نستطيع فهم ما عالجته علماء القراءات في باب ترقيق الراء وتفخيمه (أنظر مثلاً، ابن الجزري (النشر في القراءات العشر، ج 2: 90-104)) على أنّ الراء تفقد تفخيمها بفقد مخرجها اللهوي الثانوي في سياق مخصوص، وإلا فهي مفخمة في الأصل (الزهير (2005: 220-223)).

يذهب المدلاوي (1992/1995: 192) إلى أن المكون العكدي، ضمن مكونات عضوية ثلاثة مخصصة للمخرج الثانوي في المفخمت، يرتقي فتنشأ **قاف عكديّة مُحلّقة**. ولا يحدد سببا لارتقاء مكون دون آخر. إذا صح أن القاف الآرامية قاف محلّقة، فإن التحول في (14) أعلاه قد يبدأ بانشطار الصفة المخرجة الثانوية [عكدي-ظهري] وارتقاء مكونها الـ[ظهري] دون مكونها الـ[عكدي]، فتنشأ قاف طبقية محلّقة وهي المقابل المفخم للكاف. في كل الأحوال ليست هذه القاف الأفرسيوية التي حددها بروكلمان (1906: 39) صوتا مهموسا ذا نطق **مهموز** (Glottalized) /ق* / (الفقرة 3.6 أدناه).

أما العين في "أرعا" (أرض)، و"علع" (ضلع)، و"رعع" (رصد) في الآرامية الحديثة (المدلاوي (ن.م: 191))، فناشئة عن اللهويات في خُرج (14)، إذ انزلت نحو الحلق كما تقدم تحليله في الفقرة 4.1.. وقد تتخذ الحروف اللهوية الناشئة عن حروف مفخمة وجهها طبقيا منزلة نحو الطبق، ونجد في الحسانية في أقصى جنوب المغرب "الرّق" و"الرّكّ" بمعنى "الأرض" (المدلاوي (1990: 82)).

اعتمدت واطسون طريقة أخرى في التحليل، وزعمت أن عقدة المخرج الأولى، في الحرف المفخم، تُملأ، بعد فقد المخرج الأصلي، باستنساخ المخرج الثانوي لا بارتقائه في حالة التحول إلى العين كما يلي:

(15) (واطسون (2002: 45) :

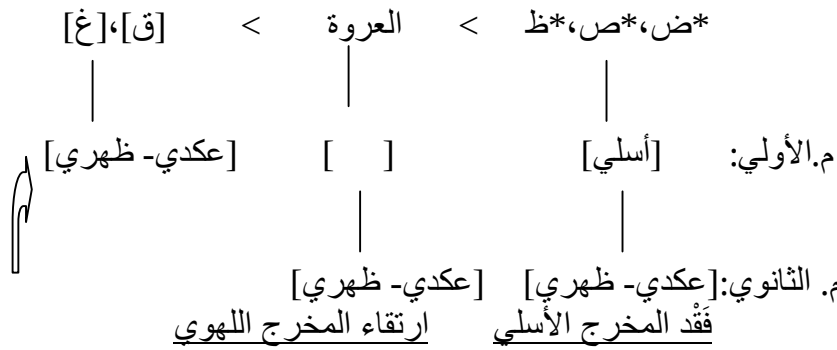


ولست أدري كيف لتحليل من هذا النوع أن يحيط بالوجه اللهوي لتطور المفخمت في الآرامية: *ض/ص<ق، غ. مع العلم أن اللهويات في هندسة واطسون طبقيات مُبلّعة. فضلا عن كون واطسون لم تذكر المشكل، لا يمكن التنبؤ بطبيعة ملء عقدة المخرج الأولى في ذلك التحول:

عبد المجيد الزهير

نفترض أن /ض*/ و/ص*/ و/ظ/ حروف مفخمة بالاستعلاء (Uvularisation)، كما في العربية الفلسطينية- لهجة يَعبَد (حرز الله رقية) (Herzallah R. (1990)). ويحصل التفخيم الاستعلائي بتفعيل تضافري لظهر اللسان وعكته بما يخلق عقبة إضافية في مستوى اللهاة. وهو وضع مخرجي نمثل له بالصفة المخرجة الهجينة [عكدي- ظهري] مخصصة للضاد والصاد والظاء الأفرسيوية صفةً مخرجةً ثانوية. ويسهل عندئذ تصور الانتقال: *ض،*ص،*ظ < [ق]،[غ] باعتباره ارتقاء للصفة المخرجة الثانوية [عكدي- ظهري] إلى وضع أولي بعد فقد الصفة المخرجة الأولية [أسلي]، ولك أن تتصور الارتقاء هنا طريقة لإشباع قيد إلزامية المخرج الأولي المسطر في (6) أعلاه. ويوافق افتراضنا هذا ماذهب إليه مكارتي (1994: 219) من أن **المفخمات واللهويات** في اللهجات العربية، اليوم، تشترك، عضويا، في انقباض فموي- حلقي (Oropharynx) ناتج عن رفع مترجع لمضغة اللسان. ويقر مكارتي بارتقاء المخرج الثانوي إلى مخرج أولي في انتقال المفخمات إلى لهويات (حلقيات)، إلا أن الأمر عنده، لا يعدو كونه تصورا مجردا، ولا يمكن تمثيله في نموذج الهندسي الذي لا يميز، بنيويا، بين المخارج الأولية والمخارج الثانوية. وفي المقابل نجد النموذج الهندسي الذي نقترحه في هذا العمل كافيا لتمثيل الارتقاء المخرجي وتوقع نتائجه:

(14) ارتقاء المخرج اللهوي في الآرامية والأوكاريتية:



يعكس المسلك التطوري لكل من الضاد والصاد في الآرامية، والظاء في الأوكاريتية، نزوعا نحو تبسيط الحروف المركبة المخارج؛ ويبدو أن بعض اللغات الأفرسيوية يفضل الإخراج اللهوي، في الحروف، مخرجا أوليا عنه مخرجا ثانويا. وتتيح فرضية الارتقاء الهندسي للمخرج اللهوي وصفا أكفى لفهم تحول المفخمات إلى لهويات في اللغات الأفرسيوية في الوقت الذي ظل ذلك التحول مستعصيا على الفهم في الدراسات المتقدمة (موصكاتي وآخرون (1964: فقرة 8. 18)، حجازي فهمي (1973: 199)).

الهندسة الصوتية في القرابة الأفرسيوية

الآرامية القديمة، ثم إلى الغين، وبعدها العين [ع] في الآرامية الحديثة⁸. فكللمات مثل "أرض"، و "مَوْضًا"، و "رضى" في العربية تقابلها، على التوالي، الكلمات التالية في الآرامية القديمة: "أَرَفًا"، و "مَوْفًا" (شروق)، و "رقي" (رمضان عبد التواب (1997: 220)). وربما تعاقبت القاف هنا مع العين في نحو "أرعا" (أرض) في الآرامية الحديثة، وفي نحو "عَمَرُ" (من "صِمِرُ"، وتعني الصوف بالعبرية)، حيث صارت الصاد الأفرسيوية عينا. أما الغين فهو، مثل القاف، وجه لهوي لنطق الصاد في الآرامية. ونقل مكارتي (1994: 220) عن بليك Blake (1946) الكلمة الأوكاريتية "نغر" (حراسة) حيث جُعِلَت الغين [غ] محل النطاء */ظ/ مقارنة بالكلمة العربية "نظر".

إذا نحن تجاهلنا العين، وجها حلقيا لنطق الصاد والصاد في الآرامية الحديثة، فإن القاف والخاء يمثلان النطق اللهوي لدينك الحرفين المفخمين في الأصل الأفرسيوي، وكذلك الخاء نطق لهوي للطاء في الأوكاريتية. أي أن ثمة انتقالا من حرف مفخم إلى حرف لهوي. واستنادا إلى هندسة الصفات الصوتية "فإن تحول أحد الأصوات المفخمة إلى حرف حلقى أو طبقي أو لهوي أمر متوقع، ويتمثل بكل بساطة في تغليب الإخراج الحلقى أو اللهوي أو الطبقي على الإخراج الأسلي" (المدلاوي (1990: 83)).

⁸ قد يُرَجَّح أحد رأي بروكلمان ويجعل الغين أسبق، زمنيا، من القاف في مسار تطور الضاد والصاد في الآرامية (*ض، *ص < غ < ق)، وذلك بناء على أن كلا من الضاد والصاد الأفرسيويتين تتصفان، اعتماديا، بالرخاوة (متصلة) مع ما في الضاد من انحراف وهي عينها الضاد العربية القديمة كما وصفها سيبويه (الكتاب، ج4: 434، 465)، أنظر بروكلمان (1906: 39)، وكانينو (1960: 17)، وموصكاوي وآخرون (1964: 8، 13). ويوقع ألا يُفقد الاعتماد الرخو (المتصل) بفقد المخرج الأسلي في التمثيل (14)، فتكون الغين الوجهة الأولى لتطور الضاد والصاد في الآرامية، ثم صارت الغين قافا بنوع من التقوية الصوتية كما يحصل اليوم في بعض اللهجات الحسانية حيث تنطق كلمة "المغرب"، مثلا، "المقرب" (المدلاوي (2011: 139)). وقد يكون القاف أولا (*ض، *ص < ق < غ) إن كان من القيود ما يدعو في الآرامية إلى اختفاء رخاوة الحروف المفخمة بفقد اعتمادها الأسلي. في هذه الحالة نتوقع أن تكون الغين وجها تسييبيا للقاف كما تشهد عليه لهجات عربية في السودان والعراق ومصر، حيث تُجعل القاف غينا في نحو قولهم: "يغدر" في "يقدر"، وقولهم: "الاستغلال" في "الاستقلال" (رمضان عبد التواب (1997: 29)). ونجد في الأمازيغية تعاقبا بين الغين والقاف في نحو: [غ'ز] (احفر) ~ [قاز] (احفر باستمرار)، حيث تصير الغين قافا بالتضعيف، ويُحتمل أن تكون القاف أصلا أصابه التسييب (Spirantisation) عبر تاريخ اللغة، كما يشهد عليه الاقتراض من العربية: "أقرأ" < [غ'ر] (= راء مفخمة).

عبد المجيد الزهير

[شفوي] لتمثيل الشفوية الأولية والثانوية على حد سواء، فإنه يتعين تعديل القيد (13) إلى صيغة مقيدة بتخصيص الوظيفة الأولية للمخرج الشفوي:

(13) * [شفوي] أولي² جذع

ادفع كل جذع ضمَّ حرفين صوتيين بتخصيصين [شفوي] بين أوليين مستقلين.

وقد تنزلق إحدى الصفتين الشفويتين الأوليتين، في جذع كلمة، إلى وضع ثانوي، فلا تتكرر الصفة [شفوي] في مستوى تمثيل المخارج الأولية، وذلك نصُّ القيد (13).

6. الارتقاء المخرجي

الارتقاء المخرجي وجه آخر للانزلاق الصيائي العمودي. وهو، عكس الانحدار المخرجي، عملية ترتقي بها صفات مخرجية من وضع ثانوي إلى وضع أولي في الهندسة. وتشهد اللغات الطبيعية حالات مختلفة لارتقاء المخارج الثانوية في بعض الحروف بعد فقد مخارجها الأولية. من ذلك استحالة حروف فموية إلى حروف حنجرية كما في السكوتلاندية حيث تصير الحروف الفموية /ب،ت،ك/ همزة [ء] في سياق معين (لاص (Lass R. 1984:114-115)، وكما في العربية حيث تصير تاء التأنيث هاءا عند الوقف في نحو قولك: [مادراساه] في /ما-دراس-ات/. وعلى غرار ذلك تتطور بعض الأحرف المفخمة كالضاد، في المجموعة الأفرسيوية، إلى حروف حلقيّة مثل العين والغين والقاف. وفي كل الأحوال فإن الدارسين يتحدثون عن فقد الصفات الفموية والإبقاء على الصفات الحلقيّة بما فيها الحنجرية (Debuccalization) (لاص (م.ن.)، وكليمنتس (1985: 233)، وكليمنتس وهيوم (Clements G. N. & E. Hume 1993: 29)، ومكارتني (1988: 88)، (1994: 220)، والمدلاوي (1995/1992: 233). ونحن نذهب مذهباً آخر، ونعتبر تلك الصيغيات أوجهاً مختلفة لعملية واحدة هي ارتقاء مخرج ثانوي إلى وضع أولي في الحروف المفخمة وغير المفخمة على السواء.

6. 1. الارتقاء المخرجي في الحروف المفخمة

يذكر بروكلمان (1906: 50-51) ما يفيد أن الضاد السامية (الأفرسيوية) *ض/ تطورت في الآرامية إلى غين [غ] ثم إلى قاف [ق]. وعكس موصكاتي وآخرون (1964: فقرة 8. 18) مسار الضاد التطوري في الآرامية بدءاً بالقاف في

[سّ'كّ'ار] (السُّكَّر) و[غ'زال] (جميل مثل غزال)، مقابل [سّ'كّ'ار] و[غزال] على التوالي.

كل هذا يقوي فرضيتنا عن تنافر صفة التنشفيه وصفة الصموت، ويسوغ وجود القيد التنافري (12). ثم إننا لم نجد، في ما اطلعنا عليه، حالة تطورت فيها الأحرف الشفوية، بالانحدار الشفوي، إلى أحرف انحباسية مشفّهة، بينما نعتبر الواو، الحرف الطبقي المقارب المشفّه، التمثيل الصوتي الطبيعي لنتيجة ذلك الانحدار.

ويُتخذ الانزلاق الشفوي الانحداري طريقة صيائية للمخالفة بين الشفويات في اللغات الأفرسيوية. من ذلك المخالفة بين الباءين في "ككب" العربية (بروكلمان (1906: 74))، إذ صارت الباء الأولى، بالانحدار الشفوي، واوا في "كوكب". وكذلك قلبت الباء الأولى واوا في [راوربي:ن] [rawrbi:n (ي~: كسرة طويلة) السريانية مقابل [رابر'بي:ن] [rabrəbi:n (كبار، عظماء) الآرامية؛ وفي "أولم" الأكادية من "أيلم" (رجل) خالفت الباء الميم (بروكلمان (م.ن.))، موصكاتي وآخرون (م.ن.))؛ ومثله خالفت "ميم" اللاصقة "باء" الجذع في الأمهرية في نحو: [وا- مبار] من /ما- نبار/. ويعلل بنسوكاس كريم (2014)، من وجهة نظر مختلفة، المخالفة الشفوية في الأمازيغية، في نحو: [ان-جداد] من /ام-جداد/ (اسم الفاعل من "بدّ": وقف)، يعلل ذلك بقيد يحضر تكرار الصفة المخرجية [شفوي] مرتين في جذع الكلمة (أنظر (13) أدناه)، وهو صيغة مقيدة لمبدأ المخالفة الإلزامية (Obligatory Contour Principle) التقليدي، مبدأ يمنع تجاوز عنصرين مثليين على رف تمثيلي واحد (كولدسميث Goldsmith (1976: 63)، ومكارتني (1988)، وييب (Yip M. (1988) :

(13) *مخرج شفوي² جذع (بنسوكاس (م.ن: 77)

ادفع كل جذع ضمّ حرفين صوتيين بتخصيصين [شفوي]ين مستقلين.

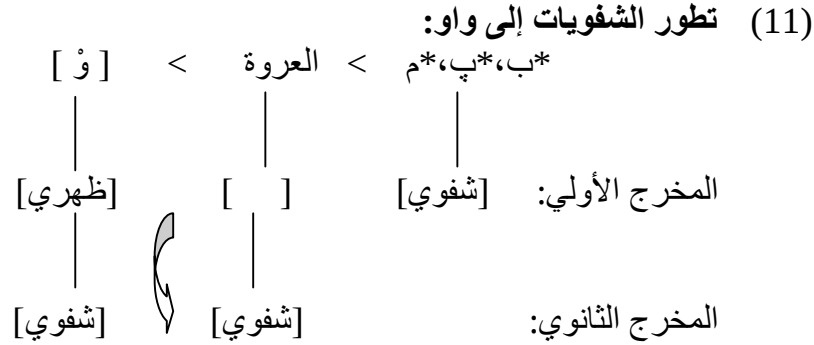
ويجب أن يفسر هذا القيد كل مظاهر المخالفة الشفوية في اللغات الأفرسيوية إذا نحن فهمنا التكرار المقصود تكرارا في مستوى رف المخارج الأولية. ولا ضير في أن ترد الصفة المخرجية [شفوي] مرتين في جذع صرفي واحد إذا انتمّا إلى رفين تمثليين مستقلين: الأول رفّ تمثيل المخارج الأولية، والثاني رفّ تمثيل المخارج الثانوية. أما الحال أننا نتبنى تمثيلا جامعا تصلح فيه الصفة المخرجية

ولك أن تتصور التخصيص الاعتمادي بعد الانحدار الشفوي في (11) [مقاربا] كما في الواو، أو [مصوتا] كما في الضمة، وقد أورد موسكاتي وآخرون (م.ن) نماذج، من لغات أفرسيوية مختلفة، صارت فيها حروف شفوية ضمة. يعكس هذا القيد اطراد الواو والضمة في كل اللغات الطبيعية، وهما حرفان مشفهان، بينما تقل الحروف الصامتة المشفهة مثل /ك/، /و/، /ث/، /ق/، /خ/، إلخ. يوافق هذا ما استدل على صحته بنسوكاس كريم (Bensoukas K. (2014:106-107) في باب مخالفة الاستدارة (أو التشفيه) في الأمازيغية، حيث تكون المخالفة بين صامت مستدير ومصوت (أو حرف علة) مستدير بتجريد ذلك الصامت من استدارته والإبقاء على استدارة ذلك المصوت (أو استدارة تلك العلة). ففي أصل مثل /الْ، رو/ (ضدع) يصح، بالمخالفة، [أرو] ولا يصح [الْ، ري]، ما يعني أن "الصوامت المستديرة [يقول بنسوكاس] أثقل من المصوتات وأحرف العلة المستديرة". ونرجح أن تكون الصوامت المستديرة / المشفهة ظهرت في إطار استحداث تقابلات صوتية جديدة، أو في إطار حالات تطورية اندمجت فيها الحركات مع الصوامت كما في الدارجة المغربية حيث تندمج الضمة مع الكاف في نحو: [ك'تار] من الفصحى "كُتِر"، ومع الغين في نحو: [غ'راب] من الفصحى "غُرَاب" (المدلاوي (2000)، (2012: 144). يحصل هذا الاندماج في الإثيوبية في نحو [ك'ل: [kʷəl]، وهي مقابل "كَل" في العربية و«kol» في العبرية والسريانية (موصكاتي وآخرون (1964: فقرة 8.43)). وربما تفككت الصوامت المشفهة في الأصل الأفرسيوي إلى صامت وضمة كما في اللغات التشادية والكوشية (دياكونوف (1965/1988: 39) Diakonoff I. M.، وتشهد عليه التعاقبات التالية، في إحدى اللهجات الأمازيغية: [تاك'رت]~[تاك'ورت] (الباب)، [ماناك'~[ماناك'و] (متى؟) (المدلاوي (2000: 167)).

يتعين، لذلك، تقييد حالات ظهور الصوامت المستديرة / المشفهة باعتبارها حالات خاصة للتشفية الذي تشهده عادة أحرف اللين والمصوتات. وتقدم الأمازيغية حالة لتعاقب الواو /و/ والصامت المشفّه /لْ،/، كما سبق ذكره في الهامش 6، في نحو: [رو'ي: rwəj] (اخلط) ~ [رلْ،'ي: rəggʷəj] (اخلط باستمرار) في أمازيغية آيت بوزيد تيموليلت الأطلس. ففي هذه الحالة لا يظهر البديل الصامت المشفّه إلا مضعفاً، والتضعيف حالة خاصة للتضعيف. وقد لا يكفي التضعيف شرطاً لظهور البديل الصامت المشفّه كما في بعض لهجات تاشلحيت، حيث يقال مثلاً: [رؤل: rwwl] ولا يقال: [رلْ،'ل: rggʷl]. كما أن مصوتا مستديراً قد يُفضّل فيبدل من صامت مستدير كما في كلمة [وبالا] (جداً) في أمازيغية آيت بوزيد تيموليلت الأطلس، مقابل كلمة [لْ،'بالا] (جداً) في الحسانية جنوب المغرب، ضمن بقايا أمازيغية (جنوبية) في تلك اللهجة. وتنزع الصوامت المشفهة، في الدارجة المغربية العروبية، إلى فقد استدارتها في الدارجة الحضرية في نحو

الهندسة الصوتية في القرابة الأفروسيوية

الصفة [ظهري] الصفة [شفوي]. ويحتاج الأمر إلى تفاصيل تمثيلية قد تُخرجنا عن موضوع هذه الورقة.
و تكون نتيجة الانحدار الشفوي في (9)، مقرونا بالقيد التناسبي (10)، حرفا طبقا مشفها يُؤوّل واوا. ونُكمل التمثيل (9)، في (11).



قد تنحدر الصفة المخرجة الأولية [شفوي] لفصيلة الشفويات في المجموعة الأفروسيوية إلى وضع ثانوي تاركة عقدة المخرج الأولي شاغرة، فنُسند، بمقتضى القيد(10)، الصفة المخرجة [ظهري]، فتنشأ عن ذلك هندسة مخرجة جديدة لحرف جديد يُؤوّل واوا. وهذا تخريج يناسب اعتبار حرف الواو في اللغات الأفروسيوية حرفا مركب المخرج (المدلاوي (1995/1992)، وسلرك (1993)، وواطسون (1997)، (2002)، والزهير (2005)، وآخرون). وبناءا على هذا لا نجد مسوغا لما ذهب إليه موصكاتي وآخرون (1964 : الفقرة 8.8) من أن تطور الشفويات إلى الواو يتم عن طريق تغيير اعتمادها المخرجي إلى اعتماد احتكاكي! (*Fricative Articulation*). ويبدو طبيعيا أن يتغير الاعتماد لتغير الوظائف المخرجة؛ تغير يجد تفسيره في العلاقات التأسيسية بين الصفات الصوتية، وهي علاقة، في هذه الحالة، يحكمها قيد من فصيلة ما أسماه بوليبلاك وأركانجولي (1992) القيود التأسيسية التنافرية (*Antagonistic Grounding Constraints*). ونتصور أن ثمة قيودا يحضر تخصيص حرف صوتي مشفها باعتماد صامت، بما يفيد تنافر صفة التنشفيه وصفة الانحباس (والاحتكاك)، هذه صيغته:

(12) [شفوي] م. ثانوي / * [صامت] اعتماد
كل حرف تخصصه الصفة المخرجة الثانوية [شفوي] لا تخصصه، بالضرورة، الصفة الاعتمادية [صامت].

عبد المجيد الزهير

تتحدّر الصفة المخرّجية الأولى لفصيلة الشفويات من وضعها الأولي إلى وضع ثانوي، ونتوقع أن ينشأ عن ذلك الانحدار حرف مُشَفَّه. وبما أن الحروف الشفوية الأفرسيوية تؤوّل إلى الواو، وهو حرف طبقي ([ظهري])⁶ مستدير (مشَفَّه) على حد ما ذهبنا إليه في الزهير (2005: 74)، فإن ثمة حاجة إلى قيد يضمن إسناد خرج التمثيل (9) الصفة المخرّجية الأولى [ظهري] بدل أن يُسند الصفة [أسلي] بمقتضى قيد إسناد الأسلية (7) أعلاه. ونقترح القيد (10)⁷:

(10) [شفوي] م.ثانوي / [ظهري] م.أولي
كل حرف تُخصّصه الصفة المخرّجية الثانوية [شفوي] تخصّصه، بالضرورة، الصفة المخرّجية الأولى [ظهري].

يعكس هذا القيد مناسبة صفة التشفيه فصيلة الطبقيات في اللغات الأفرسيوية، وإن كنا نجد، بدرجة أقل، حروفا شفوية أو لهوية مُشَفَّهة كما في الداريجة المغربية (بودلال عبد العزيز (1998) Boudlal A.)، وفي الأمازيغية (المدلاوي (1985))، وفي الشاحا (Chaha) (مكارتي (1983) (عن المدلاوي (2000)). في كل الأحوال تبدو صفة التشفيه، التي تمثلها الصفة المخرّجية الثانوية [شفوي]، مصاحبة لصفة الطبقة التي يمثل لها بالصفة المخرّجية الأولى (أو الثانوية في حال الإطباق) [ظهري] في علاقة انتمائية تحكمية (Dependency) تسود فيها

⁶ يجعل كانتينو (Cantineau J. (1960:16,18) حرف الواو، في الأصل السامي وفي العربية، ضمن فصيلة الشفويات. غير أن السلوك الصياني لهذا الحرف في العربية، مثلا، لا يتناسب واعتباره شفويا أوليا، وقد بيّنا في الزهير (2004: 69-74) أن الواو (والباء أيضا) حرف طبقي يخرج برفع ظهر اللسان إلى الطبق، أما الشفوية التي فيه فهي ثانوية تُأوّل استدارة في أوافق التأويل الصوتي للصفات المخرّجية (سيلكرك (1993)، أنظر كذلك: الزهير (م. ن.)، وواطسون (2002)). ومع أن الواو في الأمازيغية قد تصطفت مع الطبقيات في اللهجات الأمازيغية المغربية بحيث تصير، إذا شُدّدت، صامتا طبقيا مشفها: [كْ]، حيث "" تمثّل لصفة الاستدارة/التشفية، في نحو: /رؤال/ < /rəwwəl/ [ر'كْ] (استمرّ بالمهروب). بينما تصطفت الواو في أمازيغية "لقبايل" بالجزائر مع الشفويات فتصير، بالتشديد، باءا مشفها: [بْ]، في نحو: /ن-ؤاس/ < /n-wass/ < wwass. [ب'اس: bb'wass] (نون الانتماء + نحر) (أنظر سلكرك (1993)، والمدلاوي (1995/1992: 198-200)، والمراجع المذكورة هناك)، مع ذلك فإننا نرجح أن الصفة المخرّجية الشفوية لا تؤوّل استدارة إلا في وضع ثانوي، ونجد في المدلاوي (2012: 145) إشارة إلى تأويل الشفوية الثانوية استدارة.

⁷ نجد في واطسون (2002: 47) صيغة هندسية لذات القيد في شكل قاعدة حشوية أسمتها "قاعدة المصوتات الحشوية Vowel redundancy rule"، ولست أدري وجه التخصيص في صيغتها هذه !.

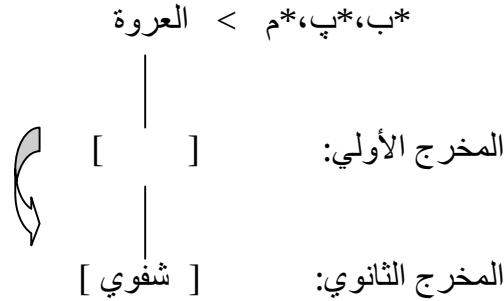
الهندسة الصوتية في القرابة الأفرسيوية

القيّد (7) والقاعدة الحشوية التقليدية في الهامش 4 (بارادي وبرونيه Paradis (1991), C. & J. F. Prunet (1989a,b). واعتبر المدلاوي (2011: 137-141) الجيم المعطشة [ج] الوجه التعصبي/الأبسط لتطور الجيم السامية. وكذلك هي الشين بالنسبة للكاف⁵.

2.5. الانحدار الشفوي

تُظهر اللغات الأفرسيوية حالات عديدة لتطور الحروف الشفوية بانحدار صفة مخرجها الأولي إلى وضع ثانوي. من ذلك ما أورده موصكاتي وآخرون (Moscatti S. & al (1964 : Sec.8.8-8.9) من تعاقب الباء والواو في بعض اللهجات الإثيوبية في نحو: "صَبَسَ"/"صَوَسَ" (صَغَفَ)، وفي الأكادية القديمة في مثل: "أَبْلُمَ"/"أَوْلُمَ" (رجل). وكذلك تطورت الباء إلى واو في الآرامية الحديثة في نحو: "كَبَرُ" < "كَوَرُ" (زوج)، و"زَبْنَا" < "زَوْنَا" (زمن). ونجد في السريانية ما يشهد على تطور الفاء الشفوية الانحباسية إلى واو، ذلك أن الجذر الآرامي /ق پ ز/ والجذر العبري /ق پ ص/ يقابلهما في السريانية الجذر /ق و ز/ (قفز). وكذلك الميم تتطور، عبر الباء بعد فقد صفتها الأنفية، إلى واو كما تقدم في "زَوْنَا" السريانية إذا قابلتها بـ "زمن" العربية.

(9) الانحدار الشفوي:



⁵ قد تكون في بعض اللغات الأفرسيوية قيود موجهة لاختيار البدائل المناسبة في تطور الأحرف الصوتية. ولقد قدم المدلاوي (1998)، (2011)، (2012: 146-147) أدلة عن أن تطور الجيم والكاف الساميتين في الداريجة المغربية والأمازيغية يخضع لـ "قيد توافق الصفيريات" بحيث لا يجتمع في كلمة حرفان صافران، وإلا توافقا في قيمة صفة الأمامية ذات التخصيص الثنائي: [+/- أمامي]. وتعتبر الجيم المعطشة والشين، وهما حرفان صافران، الوجهين المفضلين في تطور الجيم والكاف الساميتين إلا أن يكون معهما حرف صافر فيُعدّل عنهما إلى بدائل غير صافرة مثل [ك] و [د] بالنسبة للجيم، ومثل [ك] و [ج] (الحرف الغاري الاحتكاكي المهموس). وبمعنى مختلف، يُشَبَّح قيد توافق الصفيريات، في تحليلنا، بالانزلاق على وجه لا يجتمع فيه حرفان صافران.

عبد المجيد الزهير

الهندسة (5) صفة مخرجية أولية تعوض الصفة المخرجية المنحدرة فيستقيم التمثيل في ما يعتبر إشباعا لشرط سلامة تكوين النموذج الهندسي في (1).

(6) إلزامية المخرج الأولي:

لكل حرف صوتي مخرج أولي.

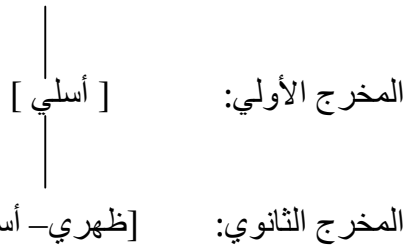
ثم إن الملاء لا يحصل أيا كانت الصفة المألوفة، بل يتعين أن يكون في النحو ما يجعلنا نتوقع صفة دون غيرها في تلك العقدة. نعتقد أن ملء عقدة المخرج الأولي في (5) مقيد بما يمليه القيد (7)، وهو قيد ينتمي إلى فصيلة القيود التأسيسية التناسبية (Sympathetic Grounding Constraints)، المقترحة في أركانجولي وبوليبلانك (1992) Archangeli D. & D. Pulleyblank.

(7) [] مخرج أولي / [أسلي] مخرج أولي

كل حرف تخصصه عقدة مخرجية أولية شاغرة تخصصه، بالضرورة، صفة مخرجية أسلية أولية.

يشبه القيد التأسيسي (7)، في ما يترتب عليه، قاعدة الإسناد التلقائي للمخرج الأسلي (أو إسناد المخرج بالتعصيب (Par défaut)) المتقدمة في الهامش 4، غير أنه يختلف عنها باتخاذها شكلا استلزamia تناسبيا بين عقدة مخرجية وصفة مخرجية. والنتيجة هي أن الانزلاق الانحداري في (5) يؤول، بفعل القيد (7)، إلى حرف أسلي مغور، وهو الجيم المعطشة [ج] أو الشين [ش] كما في (8).

(8) الجيم المعطشة والشين أسليتان مَغُورَتان: ج، ش



تعكس النتيجة في (8) بساطة الانزلاق الانحداري للغاريات. فتلك طريقة طبيعية تُخفف من خلالها موسومية الغاريات في المجموعة الأفرسيوية من غير فقدتها خاصية الغارية، وإن تغير وضعها الأولي إلى وضع ثانوي. ثم إن انتقالها إلى المخرج الأسلي هو أبسط انتقال يمكن توقعه لأي حرف صوتي، من حيث تعتبر الأسليات الفصيلة الصوتية الطبيعية الأخف، على الإطلاق، حسبما يعكسه

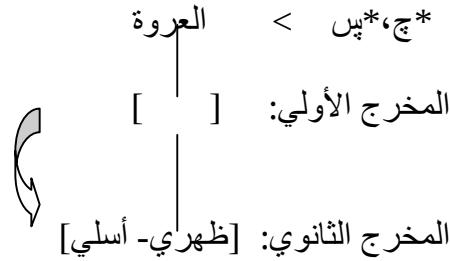
5. الانحدار المخرجي

تتيح التمهصلات الهندسية المرونة الكافية للصفات المخرجة كي تعيد تموضعها في البنيات الصيائية. ويمكن لصفة مخرجة ثانوية أن تُسند وضعاً أولياً بالارتقاء في الهندسة (Promotion) (كليمنتس (1990: 23)). كما يمكن لصفة مخرجة أولية أن تسقط، أو تنحدر، إلى وضع ثانوي (Projection / Demotion) (المدلاوي (1992/1995: 98-99)). وتعتبر العمليتان وسيلتين تُنجز من خلالهما انزلاقات صيائية عمودية في القرابة الأفرسيوية، ونبدأها بالقول في الانحدار المخرجي للغاريات.

1.5. الانحدار الغاري

تنحدر الصفة المخرجة الأولية في فصيلة الغاريات المنحسبة إلى وضع ثانوي فتتساقط عن ذلك هندسة حرف مُعَوَّر:

(5) انحدار الصفة المخرجة الغارية:



تُسند الصفة المخرجة [ظهري-أسلي]، وهي صفة تسم المخرج الأولي للغاريات، وضعاً ثانوياً بالانزلاق الانحداري، وهو وضع تُؤوّل معه، في نظرية التأويل الصوتي للصفات المخرجة (سلرك (1993))، تغويراً للحرف الذي تصفه، مثل الياء والكسرة (الزهير (2005: 83))، والجيم المعطشة والشين، وإن كنا، قبل، ذهبنا مذهباً غيره (م. ن. : 79) حيث جعلنا الصفة [ظهر-أسلي] صفة مخرجة أولية في الجيم والشين، وهذا مذهب ننسخه هاهنا.

تُخلّف الصفة المنحدرة في (5) عقدة المخرج الأولي شاغرة وفق نظرية الصفة – العقدة في (سلرك (1993: 27)) حيث تسم الصفات المخرجة العقد المخرجة، ويمكن أن تغادر الصفة عقدها، بالاختفاء أو الانحدار في الهندسة مثلاً، فتظل تلك العقدة شاغرة حتى يقوم سبب فتملاؤها صفة أخرى. ولأن ثمة قيوداً، (6) أدناه، يُلزم كل حرف صوتي بمخرج أولي، حسبما انتهى إليه هالي Halle (1989) M. (نقلاً عن المدلاوي (1995/1992: 101))، فإنه يتعين أن تُسند

بعضها الآخر(ت) إما إلى أصل عربي هلالي (م.ن.:13)، أو إلى النطق اليهودي للكاف تاء (ليفى سيمون (197: 1998) Levy S.).

وتشهد بعض لهجات الشمال الشرقي من اليمن إبدال تاء ضمير المتكلم في العربية الفصحى كافاً، وذلك قولهم في "كَتَبْتُ"، مثلاً، "كَنْبْتُ" (تيسين دافيد (1992) Testen D.). ولست أدري كيف يمكن أن تنشأ كاف عن تاء هاهنا، إلا أن تكون الكاف والتاء بديلين صوتيين لحرف واحد⁴.

نقترح تفسيراً لبدائل الجيم والكاف الأفرسيويتين في إطار فرضية الانزلاق المعمم. ونفترض أن الانطلاق من جيم وكاف غاريتين (/ج/)، (/چ/)، (/پس/) على التوالي) يتيح توقع بدائلها المختلفة وتفسيرها عن طريق الانزلاق، وهذا تمثيل الوجه الانشطاري لذلك الانزلاق.

(4) انشطار الغاريات:

المخرج الأولى: [ظهري] > [ظهري-أسلي] < [أسلي]

يعكس التمثيل الوجه الأيسر لانزلاق الغاريات حيث تتطور الجيم الغارية إلى كاف طبقية أو إلى دال أسلية، وحيث تتطور الكاف الغارية إلى كاف طبقية أو تاء أسلية. ولاشك أن للجيم والكاف الغاريتين بدائل أخرى، مثل الجيم المعطشة [ج] والشين [ش]، يتعين أن تجد مكانها في نظرية الانزلاق. ذلك مانبداً به الفقرة المالية.

⁴ يمكن تحريك التعاقب كاف/تاء على أساس اشتقاقى، بحيث يكون الكاف أصلاً والتاء مشتقاً، على أن من يُبدل الكاف تاءاً يعتمد، لسبب أو لآخر، إلى فصل المخرج الـ [ظهري] للكاف، فيُسند المخرج الـ [أسلي]، تلقائياً، بموجب القاعدة الحشوية الكلية: [0 مخرج] ← [أسلي]، (بارادي وبروني *Paradis C. & J. F. Prunet* (1989: 319) فيكون تاءاً، وكان هذا جزءاً من تحليل اعتمدهما في الزهير (2000) لتفسير إبدال التاء من الواو في العربية في نحو "ثراث" من /وِراث/، وفي نحو "تقوى" من /وقوى/. إذا كان هذا ممكناً في تفسير تعاقب الكاف والتاء في صُريف الاستمرار في الدارجة المغربية، فإنه من غير الممكن أن نتصور الكاف أصلاً للتاء في ضمير المتكلم في العربية والبنية!

الهندسة الصوتية في القرابة الأفرسيوية

التلقائي أن يأخذ الجيم إلى أقصى أسلة اللسان فتكون دالا [د] كما في بعض اللهجات المصرية والمغربية (أنيس (1979)؛ السغروشنى (1988)؛ المدلاوي (1990: 79)، (1998)، (Elmedlaoui M. (2011)).

إذا صحت فرضية التغير التطوري بالنسبة للجيم الأفرسيوية فلماذا لم تشهد اللغات التي حصل فيها ذلك، مثل العربية الفصحى والدارجات السودانية والمغربية، تغير الكاف /ك*ك/ تلقائياً، مع أنها قد تتغير، بالمماثلة، في سياق المصوتات الأمامية (موصكاتي وآخرون (1964: فقرة 8. 42)؟ بالنسبة لمارتيني (1979: 236) فالأمر مجرد صدفة! وإذا حصل، كما في لهجة دجيدجلي الجزائرية، فإنه يحصل، مشروطاً، بضغطات نسقية؛ ذلك أن الكاف الطبقية تتغير إلى شين غارية منحبة [س]، أو إلى شين أسلية متصلة [ش] تحت ضغط كاف طبقية جديدة تنشأ عن قاف لهوية أصلية في النسق/ك*ق/ (م.ن.: 246)، (كذلك: المدلاوي (2011: 139-140)).

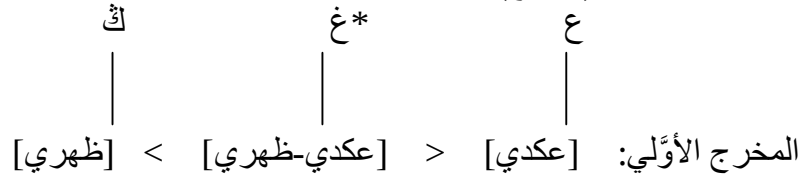
قد تبدو فرضية تغير الكاف بشرط مقنعة إن نحن فهمنا ذلك باعتباره تطوراً نسقياً في اللغة تُستحدث فيه تقابلات صوتية وتُعطل أخرى. لكن، كيف لـ"تغير تلقائي" أن يحمل الجيم الطبقية "البسيطة" /ك*ك/ إلى جيم غارية "جد موسومة" [ج] كما في العربية الفصحى على حد وصف سيبويه (الكتاب، ج4: 434)، أو كما في الدارجات السودانية والصعيدية (أنيس (1979: 77-78))، وقد تقدم إلى علمك (الفقرة 3 أعلاه) أن غار الحنك هو أثقل حيز، في الجهاز التصويطي، يمكن أن تُفصل فيه الصوامت الانحباسية والمتصلة على السواء، فقلّ، لذلك، توظيفه في اللغات الطبيعية.

ثم إن الكاف والتاء تتعاقبان في الدارجات المغربية في صُريف حال الاستمرار المتصدر الفعل في نحو: [ka-jtməʃa:] /كا-يتمشأ: / [ta-jtməʃa:] /تا-يتمشأ: / كما تتعاقب الكاف، فيه، مع الدال واللام في بعض لهجات الشمال: [لا-يكتب: /la-jəktəb:] (يكتُب)؛ [دا-داكتب: /da-dəktəb:] (هي تكتب)؛ وهذا أمر يصعب تفسيره بالتغير. وفي المقابل، نجد من يفسر ذلك التعاقب على أسس تأنيلية (إيتيمولوجية) فيرجع الوجه الطبقي لذلك الصُريف /كا- / إما إلى الفعل العربي "كان" أو إلى صُريف المضارع والاستقبال/ك- / في بعض لهجات اليمن: [ك-أسير] (أسير)، وهو كذلك في الإثيوبية والتكرينية (أكواي (1992: 18-19))، بينما يرجع بعض الوجوه الأسلية لذات الصُريف إلى الأمازيغية (دا-، لا- : [دا-يُتَدَو] /da-jttəddu:/ [لا-يُتَدَو] /la-jttəddu:/ (يمشي)) (م. ن. : 17)، ويرجع

1.4 . انشطار اللهويات

تنشطر الصفة المخرجة للهويات في المجموعة الأفرسيوية فينشأ عنها إما حرف حلقي وإما حرف طبقي. ذلك، لأنها تشهد إعمالا تظافريا لظهر اللسان وعكسته. فكلمة "مغارة" في العربية تقابلها كلمة "معارا" في العبرية وكلمة "مكرت" في المصرية القديمة (موصكاتي وآخرون & Moscati (1964: Sec.8.48؛ أي أن الغين /غ*/ الأفرسيوية، وإن لم تتغير في العربية، نجدها، وقد تطورت بالانزلاق المخرجي، في العبرية صامتا حلقيًا يعتمد له بعكدة اللسان [ع]، ونجدها، في المصرية القديمة، صامتا طبقيًا يعتمد له بظهر اللسان: [ك]. وإليك في (3) التمثيل الهندسي لذلك الانزلاق بوجهيه.

(3) انشطار اللهويات (نموذج):



تنزلق الغين في العبرية فتصير عينا بتغليب الإخراج العكدي على الإخراج الظهري، بينما تنزلق إلى الكاف في المصرية بتغليب المكون الظهري على المكون العكدي.

وكذلك يغلب ظهر اللسان عكته التي في القاف /ق*/ من "قال" و"قلب" في العربية فتصير كَافا في الدارجة المغربية العروبية: [كَال] (قال)، و[كَلْب] (قَلْب). وتغلب عكدة اللسان ظهره في الخاء /خ*/ من "خبط" في العربية و"حَفَط" في الإثيوبية إذ تقابلها الحاء من "حَابَط" في العبرية و"حَفَط" في الآرامية.

2.4 . انشطار الغاريات

تتخذ الجيم والكاف، في المجموعة الأفرسيوية، بدائل أسلية وغارية وطبقية، فلا يُعلم الأصل فيها إلا بافتراض قوانين صيائية دياكرونية قد تساعد على إعادة بناء الأصل في كل حرف.

يجعل بروكلمان (1906: 39) الجيم السامية (الأفرسيوية) شديدة (منحبة) كالكاف؛ وهي، مثله، تتكون عند سقف الحنك الصلب، بمعنى الطبق. ويفترض مارتيني (Martinet A. (1959/1975 أن الجيم الطبقية تصير غارية انحباسية (قليلة التعطيش بتعبير أنيس إبراهيم (1979)) [ج]، أو أسلية صافرة (معطشة) [ج] عبر تغوير تلقائي (Palatalisation Spontanée). ويمكن للتغوير

الهندسة الصوتية في القرابة الأفروسيوية

وتؤكد واطسون أن الحرفين الغاريين الانحباسيين /ج/ (=J) و/س/ (=č) ، وإن كانا يظهران في بعض اللغات واللهجات مثل عربية اليمن الشمالي وعربية السودان، يتخذان، في الغالب، بدائل صوتية: أسلية أو طبقية، مثل [ج] و[د] و[ك] تُتخذ بدائل لـ /ج/، ومثل [ش] و[ت] و[ك] تتخذ بدائل لـ/س/. ينزلق الحرف الغاري الموسوم، في كل حالة، إلى مخرج أخف حيث يسهل في النطق ويكون أوضح في السمع. من أمثلة ما تقدم أنك تجد في الجذر الأفروسيوي *ج و ز/ (حيث يشير النجم إلى الأصل الأفروسيوي المفترض) : "جانز" في العربية الفصحى، و"ج-انز" في عربية السودان وشمال اليمن، و"ك-انز" في لهجة القاهرة، و"د-انز" في أغلب الدارجات المغربية. وكذلك نفترض، كما نبين في الفقرة 4. 2. أدناه، أن الكاف الغارية /س*/ في صُرَيْف (Morphème) حال الإرسال، أو الاستمرار، الفعلي (Inaccompli) تنزلق، في معظم الدارجات المغربية، فنُطق إما أسلية: /تا-:ta-، أو طبقية: /كا-:ka-؛ وذلك قولهم: [كا-نخاف:ka-nxaf] و[تا-نخاف:ta-nxaf]³ (أنظر مثلاً: أكواوي (1998) Agudé J.).

نعم، في ما تبقى من هذا العمل، فرضية الانزلاق في تفسير الأوجه المختلفة لتطور الأحرف الصوتية في ما يؤسس لقرابة اللغات الأفروسيوية. وبغض النظر عن مسببات الانزلاق⁴، فإنه يتعين بناء المسارات التطورية للحروف الصوتية، وتوقع أوجهها التاريخية في حدود ما تسمح به قيود النحو وتمفصلاته التمثيلية، من غير افتراض صيرورات صيائية دياكرونية غير مبررة.

4. الانشطار المخرجي

نعتبر الانشطار المخرجي أحد الأوجه الطبيعية للانزلاق الصيائي، ونقصد انشطار صفة مخرجة موسومة/هجينة صفتين. ونفترض أن الصفة المخرجة

³ نعتمد، عند الحاجة، الأوافق التدوينية الخطية، حيث تتوالى الحركات والسكنات، وحيث تمثل الألف "ا"، والواو "و"، والياء "ي" الحركات: الفتحة والضم والكسرة على التوالي، وحيث تمثل الواو والياء الموسومتين بسكون، "و" و "ي" و "ا"، الواو والياء غير المديتين، وحيث تمثل الألف المحذوفة " ' " الحركة المختلطة (Schwa: ə) ، وحيث تمثل الفاصلة الملحقة بأعلى الحرف " " صفة التنشيف (أو الاستدارة) في ذلك الحرف، وحيث يمثل للمد بخط فوق (أو بعد) المصوت " ~ " (أنظر المدلاوي محمد (2002)).

⁴ هناك فرضيتان في تفسير التطور التاريخي للأصوات: فرضية تفيد أن الأصوات الموسومة تتطور عبر التاريخ إلى أصوات أقل وسما (مارسيل كوهين (1947) Cohen M.)؛ وفرضية، أخرى، تفيد أن اللغات قد تحتاج، في تطورها التاريخي، إلى استحداث تقابلات صوتية جديدة، فتعتمد إلى تطوير أصواتها إن بتغيير مخارجها أو بتغيير كفاءات إخراجها؛ أي أن الأنظمة الصوتية للغات مرشحة لتنتقل عبر التاريخ من حالات بسيطة إلى حالات معقدة (باتراتشيك (1987) Petraček K.). أنظر، كذلك، رمضان عبد التواب (1997: 57-76، 83-86).

عبد المجيد الزهير

(2) الصفات الفونولوجية الأولى وقيمها الفردية:

رفّ صفة العروة: [حاجز] ، [ناغم].
رفّ صفة التجويف: [فموي] ، [أنفي].
رفّ صفة الحبلين الصوتيين: [مجهور] ، [مهموس].
رفّ صفة المخرج

(أوليا كان أم ثانويا): [شفوي] ، [أسلي] ، [ظهري] ، [عكدي] ، [مزمري] ،
[ظهري-أسلي] ، [عكدي-ظهري].
رفّ صفة الاعتماد: [صامت] ، [مصوت] ، [منحبس] ، [متصل] ، [صافر]
، [منحرف] ، [مكرر] ، [مقارب] ، [منقبض] ، [منفرج].

تتصاقب الصفات الصيائية المنتمية إلى رفوف مختلفة فتُخصّص الحروف
الصوتية تخصيصاً صيائياً أدنى (الزهير (2006))، أي أن صفة واحدة عن كل
رف تكفي لتخصيص كل حرف صوتي. وتكون المصاقبة بربط صفات الرفوف
إلى بعضها بخطوط الربط بما يقيم بينها علاقات تحكمية أو أُخْتوية كما في المشجر
(1) أعلاه.

3. فرضية الانزلاق الصيائي المعمّم

تجد فرضية الانزلاق الصيائي المعمّم صيغتها الأولى في فرضية الانزلاق
الكارثي لواطسون (1997)، (2002) وقد اعتمدتها نظرية في تفسير الوضع
الصوتي/ الصيائي غير المتناظر للأحرف الغارية والأحرف المغوّرة. تلاحظ
واطسون (2002: 34) أن اللغات الطبيعية تشهد أطّراد صيرورات التغير
(Palatalization) بينما تقلّ فيها الحروف الغارية (Palatals). وتعتبر
الصوامت الغارية، الانحباسية والمتصلة معاً، حروفاً جد موسومة (ثقيلة جداً)؛
وتلك خاصية تعزوها الباحثة إلى العُكلة، أو الصعوبة، الفيزيولوجية التي تطبع
إخراج تلك الصوامت، من جهة، وإلى افتقارها إلى تميز في السمع من جهة
أخرى.

وتؤكد واطسون أن الحرفين الغاريين الانحباسيين /ج/ (=J) و/پس/ (=č) ،
وإن كانا يظهران في بعض اللغات واللهجات مثل عربية اليمن الشمالي وعربية
السودان، يتخذان، في الغالب، بدائل صوتية: أسلية أو طبقية، مثل [ج] و[د] و[ك]
تُتخذ بدائل لـ /ج/ ، ومثل [ش] و[ت] و[ك] تُتخذ بدائل لـ /پس/. ينزلق الحرف
الغاري الموسوم، في كل حالة، إلى مخرج أخفّ حيث يسهل في النطق ويكون
أوضح في السمع. من أمثلة ما تقدم أنك تجد في الجذر الأفرسيوي *چ و ز/ (حيث
يشير النجم إلى الأصل الأفرسيوي المفترض) : "جائز" في العربية الفصحى،

الهندسة الصيائية في القرابة الأفروسيوية

ونقدم في (1) النموذج العام للعلاقات الهندسية القائمة بين الصفات الصيائية المخصصة للحروف الصوتية، من حيث علاقات التبعية والأختوية استنادا إلى بعض خصائص النموذج التحكمي المبلور في سلرك (Selkirk E. O. (1993)، وواطسون (1997)، (2002)، ووفق ما اقترحنه وبرهنّا على كفايته في الزهير (2005: 46-74)، حيث تسند الفصائل المختلفة من الصفات الصيائية رفوفا تمثيلية مستقلة، وحيث تسم الصفات الصيائية عقد الشجرة الهندسية، وكل حرف صوتي تخصصه صفة صيائية عن كل رفّ.



كل عقدة في المشجر هي بمثابة **صفة أولى مجردة** (Prime Feature) بمفهوم لادفوجيد (Ladfoged P. (1975: 238, chapter 12)، تتخذ، في التخصيص، **قيمة فردية** (Valeur Privative) تمثلها إحدى الصفات الفونولوجية التي يوفرها الرفّ الذي تخصصه. وإليك في (2) القيم الفردية التي يمكن أن تتخذها الصفة الأولى لكل رفّ.

مصفوفات، من الصفات الصيائية المخصصة (تشومسكي وهالي (Chomsky N. & M. Halle (1968) (تصل بين عناصر الرفوف المستقلة خطوط رابطة باعتبارها وسائل النحو الفنية التي بها تمثل علاقات التوارد التزامني بين تلك العناصر. وتتيح التمهصلات التنضيدية التمثيل الكافي لمختلف العلاقات الصيائية الممكن قيامها بين الحروف المستقلة.

(1985) Clements G. N. ، تقدم أسسا معقولة للتمثيل، بكثير من الدقة، للأصول الصوتية لتلك القرابة ونشوتها. ويمكن تفسير مظاهر التطور الصوتي في القرابة الأفرسيوية باعتبارها حالات لما تدعوه **واطسون** Watson J. (34: 2002)، (4-5: 1997) **الانزلاق الكارثي** (Catastrophic Shift)، ولئن كان الانزلاق، عندها، يخص فصيلة الغاريات الانحباسية فإننا نعممه، في هذه الورقة، على كل الفصائل الصوتية في كل المستويات التمثيلية؛ وذلك ما ندعوه **فرضية الانزلاق الصيائي المعمم**. تلك فرضية نقترحها في التوظيف الصيائي للأعضاء الإخراجية وفق **المواضع الكلية للوسم** (Universal Markedness Conventions)، بحيث تكون أوضاع إخراجية موسومة (ثقيلة) مهيأة للانزلاق نحو أوضاع إخراجية غيرها أقل وسما (خفيفة). وتترتب عن هذه المنطلقات النظرية فرضيات جديدة في تحليل التطور التاريخي للحروف الصوتية في القرابة الأفرسيوية تحليلا هندسيا صرفا، دون افتراض صيرورات صيائية دياكرونية غير مبررة مثل التغوير، والتأسيل، إلخ، وإن كنا لا ننكر ما قد يحمله السياق الصوتي من عناصر، أو قيود، موجهة للتطور الصوتي. نجد فكرة الانزلاق، هذه، حاضرة في ذهن إبراهيم أنيس (1979: 77، 207) باعتبارها إمكانية غير كافية لتفسير بدائل الجيم العربية، بينما ثمن قيمتها التفسيرية الباحثان **هيث وبار-أشر** Heath (1982) J. & M. Bar-Asher في بعض اللهجات المغربية. وقد يكون الانزلاق طريقة مثلى لإبطال التقابلات الصيائية التي لم تعد قائمة في لغة ما، أو طريقا إلى استحداث تقابلات جديدة تملئها المستجدات التواصلية في تاريخ لغة أو أخرى.

2. نظرية هندسة الصفات الصيائية

اقترح **كليمانتس** (1985)، وبعده **ساجي** (1986) Sagey E. C. ومكارتى (1988) McCarthy J. J. و**كليمانتس** (1990) وآخرون، نظرية هندسية لتمثيل البنيات الداخلية للحروف الصوتية على شكل مشجر من الصفات الصيائية المترابطة عبر عقد وظيفية. وتعكس تلك العقد الفصائل الطبيعية لتلك الصفات وفق إنشائها الإخراجي في الجهاز التصويتي من جهة، ووفق اشتغالها الوظيفي في صيرورات صيائية مثل المماثلة، والمخالفة، والحذف، وغيرها من جهة أخرى¹.

¹ تعتبر نظرية هندسة الصفات الصيائية امتدادا للفرضية التنضيدية في التمثيل الصيائي Auto segmental (Phonology) (كولدسميث (1976) Goldsmith J.). وتفيد الفرضية التنضيدية أن الخصائص الصيائية المخصصة للفظ حروف مستقلة (Auto segments) تقوم على مستويات تمثيلية مختلفة تسمى **رفوفا** (Tiers). ولقد ظهرت الفرضية التنضيدية في سياق السعي إلى تجاوز قصور التمثيل الخطي حيث تقوم كل الخصائص الصوتية المخصصة للفظ في مستوى تمثيلي واحد، حيث تتوالى الحروف الصوتية في شكل حزمات، أو

الهندسة الصيائية في القرابة الأفرسيوية

عبد المجيد الزهير

ملخص

تقدم هذه الورقة مقارنة هندسية لعلاقات القرابة الصيائية القائمة بين اللغات الأفرسيوية، مبينة أنها علاقات تبنيتها مسارات طبيعية لتطور الأصوات اللغوية. وتُمكن هذه المقارنة من تعميم فرضية الانزلاق الصيائي في كل المستويات التمثيلية، مع وجود أدلة كافية على أن البدائل الصوتية التطورية تنشأ، أساساً، عن انزلاقات مخرجة قد تكون أفقية أو عمودية. وتبدو تلك الانزلاقات، التي تعيد من خلالها اللغات بناء العلاقات الهندسية لصفات الحروف الصوتية، مقيدة بقيود تأسيسية وسياقية تفسر مآلاتها التاريخية.

1. المقدمة

تُعنى اللسانيات المقارنة، ضمن برنامج أوسع بالتأكيد، بتحديد الفصائل اللغوية الطبيعية، وإعادة بناء أصولها المشتركة. تلك غايات تُؤتى، في المقارنة، من جهة وصف المظاهر الوراثية (*Génétique*) والنمطية (*Typique*) للقرابة بين اللغات، وتفسير نشوئها بما يبني العلاقات التاريخية بين الحالات التعااقبية التي شهدتها لغات الفصيلة الواحدة (أنظر، مثلاً، يالمسليف (1963) (*Hjelmslev L.*) ويتعين أن تطور النظرية اللسانية نموذجاً كاف، ليس فقط لرصد المسارات النشوئية للقرابة ولكن أيضاً، للتنبؤ بأوجهها الفعلية والمحتمة على السواء.

نقترح، في هذه المقالة، مقارنة هندسية للقرابة الصوتية في اللغات الأفرسيوية (*Afrasian Languages*)، ونفترض أن التمهصلات التمثيلية المتاحة في نظرية هندسة الصفات الصيائية (*The Geometry of Phonological Features*)، التي ظهرت صيغتها الأولى في كليمانتس

هياة التحرير

عبد الرحيم بنحلام	(جامعة محمد الخامس)	سعاد السلاوي	(جامعة سيدي محمد بن عبد الله)
التهامي بنكيران	(جامعة سيدي محمد بن عبد الله)	عبد الرحيم جماري	(جامعة محمد الخامس)
محيى الدين بنلخضر	(جامعة سيدي محمد بن عبد الله)	أحمد مخوخ	(جامعة المولى إسماعيل)
عزيزة بوشريط	(جامعة روني ديكرت)	محمد ملوك	(جامعة محمد الخامس)
أحمد بوكوس	(المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية)	أحمد مزياي	(جامعة محمد الخامس)
فؤاد بريكي	(جامعة سيدي محمد بن عبد الله)	عبد الرحيم اليوسي	(جامعة محمد الخامس)
دجون برودريك	(جامعة أولد دمنين)	محمد مبيتسم	(جامعة سيدي محمد بن عبد الله)
عبد الله الشكيري	(جامعة الأخوين)	إدريس واعويشة	(جامعة الأخوين)
محمد شتاتو	(الإسكوا)	كويسي براه	(جامعة كيب تاون)
فقيان كوك	(جامعة إسكس)	محمد الذهبي	(جامعة الأخوين)
محمد المدلاوي	(جامعة محمد الخامس)	يان ياب دورويتز	(جامعة تيلبورك)
الحسين المجاهد	(المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية)	الحسن السعيد	(جامعة سيدي محمد بن عبد الله)
جليل إدريسي	(جامعة سيدي محمد بن عبد الله)		
محمد ا مباركي	(جامعة مونبولي)		
جوشوا فيشمن	(جامعة ستانفورد)		
محمود السلطان	(جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن)		
فاطمة أكتاو	(المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية)		
محمد خليل الناصري	(جامعة عبد المالك السعدي)		

اللغات واللسانيات

مجلة دولية محكمة لللسانيات والمجتمع

المدير: موحى الناجي
رئيسة التحرير: فاطمة صديقي
المنسق: عبد السلام جامعي
عنوان المراسلة:

ص.ب. 5720 فاس- سيدي ابراهيم ، فاس 30014، المغرب
الفاكس 61 09 10 35 (0)212

الصفحات الإلكترونية: <http://www.lang-ling.on.ma> - البريد الإلكتروني: mennaji2002@yahoo.fr

عدد 37-2016 - ثمن العدد: 40 درهما

الإيداع القانوني: 1997/195

ملف الصحافة: 97/13

الرقم الدولي: ردمد ISSN 1114-0399

طبع: مطبعة الجامعيين- فاس

تعبر المقالات و الأبحاث عن آراء أصحابها.

الإشتراك السنوي:

في المغرب: 100 درهما للأشخاص 500 درهما للمؤسسات - في الخارج: 110 دولارا
أمريكا للأشخاص، 210 دولارا للمؤسسات ، بما فيها النفقات البريدية- الدعم: غير محدود.
تنشر المجلة بمعدل عشرين في السنة.

تؤدي الاشتراكات بواسطة شيك بنكي أو بريدي يرسل إلى عنوان المجلة التالي:

“Revue Langues et Linguistique” ,

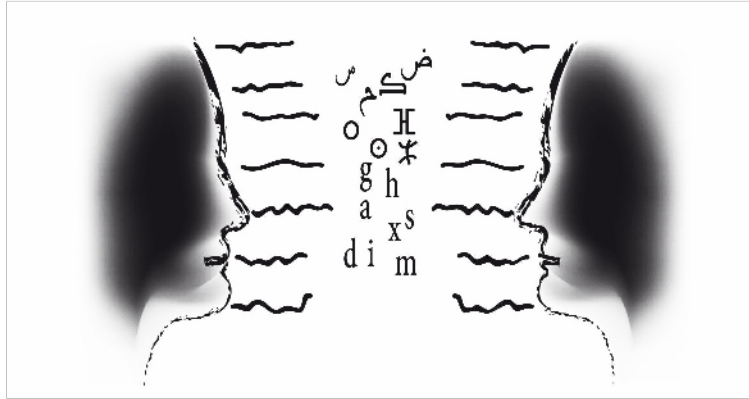
BP 5720, Fès-Sidi Brahim, FES 30 014, Maroc/Morocco

اللغات واللسانيات

مجلة دولية محكمة للسانيات والمجتمع

2016

عدد 37



التنوع اللساني وتدرّيس اللغات

إعداد : الدكتور موحى الناجي

JL & LJ

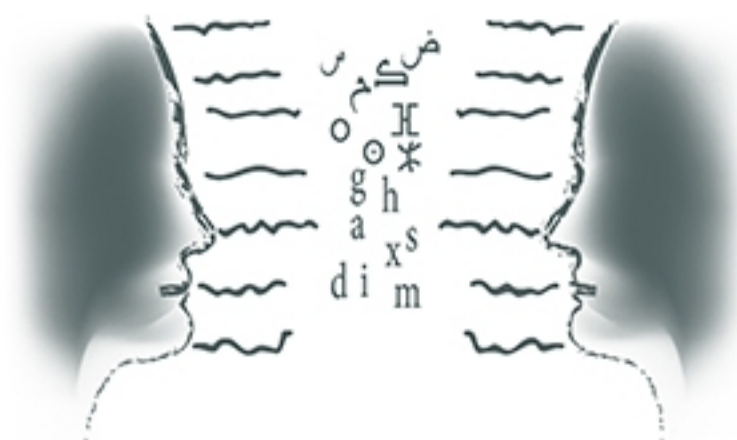
ISSN 1114-0399

اللغات واللسانيات

مجلة دولية محكمة للسانيات والمجتمع

2016

عدد 37



التنوع اللساني وتدریس اللغات

إعداد : الدكتور موحى الناجي

JL & LJ

ISSN 1114-0399