

# *LANGUES ET LINGUISTIQUE*

# *LANGUAGES AND LINGUISTICS*

*Revue Internationale de Linguistique et Société*

N° 35 - 36

2015



*Linguistique Arabe et amazighe :  
Leurs Implications Dans l'Education*

*Arabic and Amazigh Linguistics :  
Implications for Education*

*Préparé par Edited by  
Abdeslam Jamai*

JL & LJ

ISSN 1114-0399

Prix : 40 DH

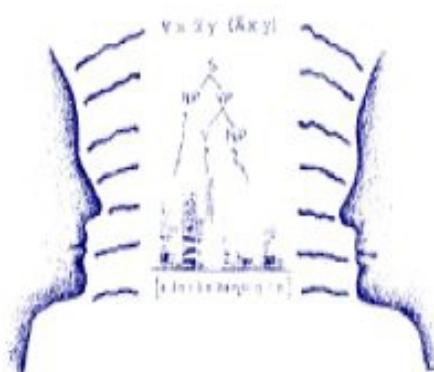
# **LANGUES ET LINGUISTIQUE**

# **LANGUAGES AND LINGUISTICS**

**2015**

*Revue Internationale de Linguistique et Société*

No 35-36



*Linguistique Amazighe et Arabe : Leurs Implications dans l'Education*

**Arabic and Amazigh Linguistics: Implications for Education**

*Préparé par / Edited by*

*Abdeslam Jamai*

35-36

2015

**JL & LJ**

ISSN 1114-0399

40 DH

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

*Revue Internationale de Linguistique*  
An International Refereed Journal of Linguistics

*Linguistique Arabe et Amazighe: Leurs  
Implications dans l'Education*

## **Arabic and Amazigh Linguistics: Implications for Education**

*Préparé par / Edited by*

*Abdeslam Jamai*

**35-36**

**2015**

**↙ L & L ↘**

**ISSN 1114-0399**

# ***LANGUES ET LINGUISTIQUE***

## ***LANGUAGES AND LINGUISTICS***

*Revue Internationale de Linguistique et Société*

An International Refereed Journal of Linguistics and Society

**Directeur / Director:** Moha Ennaji

**Rédactrice en Chef / Editor in Chief:** Fatima Sadiqi

**Coordinateur / Coordinator :** Abdeslam Jamai

**Adresse:** Revue “Langues et Linguistique” BP 5720 Fès-Sidi Brahim, Fès 30014 Maroc

**E-mail:** mennaji2002@yahoo.fr

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

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

**Abonnement:** deux numéros par an

Au Maroc: 100 DH pour individus, 500 DH pour institutions (frais postaux inclus)

A l’Etranger: US\$ 110 pour individus, US \$210 pour institutions (frais postaux inclus)

Envoyez un virement bancaire, chèque ou mandat-carte à l’ordre de: Revue « Langues et Linguistique », BP 5720, Fès-Sidi Brahim, FES 30014 MAROC (Morocco)

**Imprimeur:** Imprimerie Universitaires, Fès

**Edition:** 2015

**Dossier de presse:** 13/97

**Dépôt légal:** 1997 /195

**ISSN:** 1114-0399

Les idées et opinions exprimées dans les travaux publiés n’engagent que leurs auteurs.

## **Comité de Rédaction / Editorial Board:**

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

:

## **Table of Content**

Introduction ABDESLAM JAMAI.....	i
Verbless Sentences in Arabic JAOUAD MOUMNI.....	1
Le verbe « tomber » entre traduction et usage métaphorique en français, amazigh, arabe standard et dialectal marocain IDRISS EL OUAFA.....	27
Les médias audiovisuels marocains et le bilinguisme arabe- français IMANE ELHADI .....	43
De la dynamique de la langue amazighe: La spécification MOUSSA IMARAZENE .....	59
A Sociolinguistic Study of Measure Terms Used in Jordanian Spoken Arabic AHMAD AL-HARAHSHEH.....	65
Implications of Gender-based Discourse in the Education Institutions' Curricula SALAH N. AL-NAJJAR .....	77
Threatened Languages in Education : Amazigh as a Case in Point (in Arabic) ABDALLAH BOUZENDAG.....	1A
Amazigh Language in Textbooks (in Arabic) MOHAMED ABIDAR.....	11A

# **Introduction**

**ABDESLAM JAMAI**

This issue on “Arabic and Amazigh Linguistics: Implications for Education” is a varied one in the sense that it looks at different themes and aspects of Arabic and Tamazight in North Africa with the rise of calls for a serious debate to have a solid language policy and planning for these languages in education.

It is a prerequisite for any nation to safeguard its language heritage through education. By doing so, it also safeguards its identity and culture. Once a political decision has been made for the teaching of a language, the real challenge begins. Corpus Planning as well as Status Planning are key to any such enterprise. While Arabic has a rather long teaching history to fall back on, Tamazight is a recent arrival that is still looking for maturity in terms of both Corpus and Status planning. Some of the present articles attempt to highlight this issue.

Jaouad MOUMNI’s article on “Verbless sentences in Arabic” provides an analysis for the assumption that these sentences possess a covert copula in the present tense, which is phonetically unrealized but syntactically present. He argues in favour of the analysis that verbless sentences contain syntactically a covert V, and hence VP. He shows that the apparent difference between the two relevant forms of the copula, covert and overt, seems to be related to tense [+/-present], i.e., the overt form of the copula cannot be shown up only if tense is in present, while it is overt when the tense is in the past and future.

Idriss EL OUAFA, In his article: *The verb “to fall” between its translation and metaphorical usage in French, Amazigh, Standard Arabic and Moroccan Arabic*, discusses metaphor beyond its stylistic appearance as an ornament of language, which takes on an interesting cognitive aspect. Some metaphorical usages denote a conscious act and thought, whereas others, by their frequency and regularity<sup>s</sup> are not seen as such. In this sense, the article is particularly focused on cognition and the use of the verb “*to fall*” in three languages: Amazigh (central Morocco: High and Anti-Atlas), Moroccan dialectal Arabic and Standard Arabic. In the light of a contrastive approach, based on translation, this work tries to focus on the fears that people have of space, time and the Other, through the metaphorical use. Usage temporarily leaves its role as that of “meditation” to occupy the communication space, a

special place, that of “mediation” with the world and its representations, but also with the Other.

On the other hand, Imane LHADI, through her study: “Moroccan Audio-visual Media and Arab-French Bilingualism”, describes as well as analyses linguistic practices used by Moroccans professionals in the audio-visual domain. Her study is based on external observation with the aim to explore language performance used along with factors of this use. She has also identified and analysed the average use of these linguistic practices, constituents, and functions.

Ahmad AL-HARAHSHEH’s article: “A Sociolinguistic Study of Measure Terms Used in Jordanian Spoken Arabic” looks at the measure terms as cultural specific, given that every society has its own unique measure terms. This study aims to shed light on the sociolinguistic perspectives of measure terms in Jordanian Spoken Arabic (JSA). The data collected were from everyday conversations conducted by mature speakers of the rural areas in the north of Jordan. Labov’s (1966) sociolinguistics approach of language variety in New York City was adopted as the theoretical framework for this study; it is a descriptive study of the measure terms used in JSA. The study has concluded that measure terms in JSA are culturally and socially determined, and Jordanians tend to use body parts (i.e. finger, hand, foot and leg) as measure terms for heights, lengths, and weights.

Moussa IMARAZENE’s study: “The Dynamics of Tamazight Language: Specificities” deals with several elements and aspects of the Kabyle language. It shows that the latter is, like all the languages of the world, in a process of permanent change. These changes are the natural result of the nature of language as a means of communication existing within the community. Among these changes, there are those related to phonetics, phonology, morphology, lexicon, meaning, and syntax. This work deals with changes in status and direction affecting certain word meanings.

Salah N. AL-NAJJAR’s article “Implications of Gender-based Discourse in the Education Institutions’ Curricula” is intended to discuss educational implications of gender-based discourse in official education syllabi. It investigates whether such institutions further perpetuate or adjust and mitigate linguistic imbalance and gender-biased stereotypes in the community. Gender stereotyping in both Arabic and English are discussed, and gender roles within the two cultures are shown in light of linguistic imbalance in the two languages. The extent to which both languages show sexism in general and in the education institutions’ curricula in particular is taken up with examples from the two languages.

In addition, Abdallah BOUZENDAG presents an article on “Threatened Languages in Education: Amazigh as a Case in Point”. The article considers strategies and objectives of incorporating Amazigh in education. This study looks at international experiences in including threatened languages in the educational system. It corroborates other experiences which have demonstrated

## *Introduction*

that threatened languages, which benefited from their inclusion in the educational system, did gain ground and flourish. These mother tongues are used in teaching, which in turn helps the educational process of their native speakers.

Finally, Mohamed ABIDAR's study focuses on the teaching of Tamazight at elementary schools by means of the textbook "Tifawin a tamazight". He considers this textbook a pedagogical reference that highlights different aspects of Amazigh culture as a model that reflects the reality of the culture which is deeply rooted in Morocco. The goal is to unify and standardize the language, and make it a tool for the formation of the personality of the learner. Moreover, he clarifies the objectives and aims of teaching Amazigh heritage, including the acquisition of national values.

Though the process of language planning is largely a technocratic one, policy makers should give way to academics to devise plans and strategies for a successful teaching of Arabic and Tamazight. Any interference not only damages the educational process, but also harms the nation's heritage, identity, and culture.

*Moulay Ismail University, Meknès*

# **Introduction**

**ABDESLAM JAMAI**

Ce numéro sur la "Linguistique Arabe et Amazigh: Implications pour l'Education" est varié dans le sens qu'il porte sur différents thèmes et aspects de l'arabe et de tamazight en Afrique du Nord notamment avec la montée des appels à un débat sérieux pour une politique linguistique solide et une planification de ces langues dans l'enseignement.

Il est une condition préalable à toute nation de sauvegarder son patrimoine linguistique par le biais de l'éducation. Ce faisant, elle protège également l'identité et la culture du pays. Une fois la décision politique est prise pour l'enseignement de l'Arabe et du Tamazight ou autre lange, le vrai défi commence. La planification linguistique et la politique adoptée sont la clé de voûte pour une telle entreprise. Bien que l'Arabe ait une grande tradition dans le domaine de l'enseignement, la langue Tamazight est une nouvelle venue qui est toujours à la recherche de la maturité en termes de corpus et de la planification linguistique. Des articles dans ce volume tentent de mettre en évidence ce problème.

L'article de Jaouad MOUMNI sur « la phrase nominale en arabe» fournit une analyse selon laquelle ces phrases possèdent une copule dérobée dans le temps présent, qui est invisible phonétiquement mais syntaxiquement présente. Il plaide en faveur de l'analyse qui stipule que les phrases nominales contiennent syntaxiquement un V invisible, et donc un syntagme verbal, VP. Il montre que la différence apparente entre les deux formes pertinentes de la copule, invisible et manifeste, semble être liée au verbe [+/- présent], à savoir que, la forme manifeste de la copule ne peut pas être indiquée au présent, alors qu'elle est manifeste lorsque le verbe est au passé et au futur.

Idriss EL OUAFA, dans son article: Le verbe «tomber» entre sa traduction et l'utilisation métaphorique en français, amazighe, arabe standard et dialecte marocain, discute de la métaphore au delà de son apparence stylistique comme un ornement de la langue, ce qui prend un aspect cognitif intéressant. Certains usages métaphoriques désignent un acte conscient de la pensée, tandis que d'autres, par leur fréquence et leur régularité ne sont pas considérés en tant que tels. En ce sens, l'article se concentre particulièrement sur la cognition et l'utilisation du verbe «tomber» en trois langues: amazighe (Maroc central: Haut et Anti-Atlas), arabe dialectal marocain et arabe standard. À la lumière d'une approche contrastive, grâce à la traduction, ce travail tente de se concentrer sur les craintes que les gens ont de l'espace, du temps et de l'Autre, en utilisant des

formes métaphoriques. Cette utilisation quitte temporairement son rôle de «méditation» pour occuper l'espace de communication, une place particulière, celle de la «médiation» avec le monde et ses représentations, mais aussi avec l'autre dans toute sa différence.

D'autre part, Imane LHADI, à travers son étude : "Les média audio-visuels marocains et le bilinguisme français-arabe", tente de décrire et d'analyser les pratiques linguistiques utilisées par les professionnels marocains dans le domaine de l'audio-visuel. Son étude est basée sur l'observation extérieure dans le but d'explorer les performances du langage utilisé ainsi que les facteurs de cet usage de la langue. Elle a également identifié et analysé l'utilisation générale de ces pratiques linguistiques, ses composants et fonctions.

L'article d'Ahmad AL-HARAHSHEH: «Une étude sociolinguistique des termes de mesure utilisés en arabe jordanien parlé» se penche sur les conditions de mesure comme spécificité culturelle, étant donné que chaque société a ses propres conditions de mesure uniques. Cette étude vise à faire la lumière sur les perspectives sociolinguistiques de l'emploi des termes de mesure en arabe jordanien parlé (JSA). Les données sont recueillies à partir de conversations quotidiennes menées par les orateurs des zones rurales dans le nord de la Jordanie. L'approche de Labov (1966) adoptée pour l'analyse sociolinguistique du parler de New York a été sélectionnée comme cadre théorique pour cet article. L'étude a conclu que les termes de mesure en JSA sont culturellement et socialement déterminés, et que les jordaniens ont tendance à utiliser des parties du corps (c.a., doigts, mains, pieds et jambes) comme termes de mesure pour les hauteurs, longueurs et poids.

L'étude de Moussa IMARAZENE: "Dynamique de la langue tamazight: spécificités» traite de plusieurs éléments et aspects de la langue kabyle. Elle montre que cette dernière, comme toutes les langues du monde, subit un processus de changement permanent. Ces changements sont le résultat naturel de la nature de la langue comme moyen de communication existant au sein de la communauté. Parmi ces changements, il y en a ceux qui sont liés à la phonétique, la phonologie, morphologie, lexique, la sémantique et la syntaxe. Ce travail porte sur les changements de statut et de direction qui touchent les significations de certains mots.

L'article de N. Salah AL NAJJAR "Implications du discours sexiste dans les programmes de l'éducation " est destiné à discuter des implications éducatives du discours sexiste dans les programmes d'études de formation officielle. Il cherche à savoir si ces institutions perpétuent encore ces préjugés, ou s'il s'agit d'ajuster et d'atténuer le déséquilibre linguistique et les stéréotypes sexistes dans la communauté. Les stéréotypes de genre en arabe et en anglais sont discutés, et les rôles de genre dans les deux cultures sont présentés à la lumière du déséquilibre linguistique dans les deux langues. L'article fait état des exemples de sexismes en général et dans les programmes d'études des établissements d'enseignement de ces deux langues.

## *Introduction*

D'autre part, Abdallah BOUZENDAG présente "les langues menacées dans l'éducation: l'amazigh comme un exemple». L'article considère les stratégies et les objectifs de l'intégration de l'amazigh dans l'enseignement. Cette étude se penche sur les expériences internationales en incluant les langues menacées dans le système éducatif. Il corrobore d'autres expériences qui ont démontré que les langues menacées, qui ont bénéficié de leur inclusion dans le système éducatif, ont gagné du terrain et ont prospéré. Ces langues maternelles sont utilisées dans l'enseignement, dont le but de soutenir le processus éducatif de leurs locuteurs natifs.

L'étude de Mohamed ABIDAR met l'accent sur l'enseignement de tamazight dans les écoles primaires par le biais du manuel " Tifawin un tamazight ". Il considère ce manuel comme une référence pédagogique qui met en lumière différents aspects de la culture amazighe comme un modèle qui reflète la réalité de la culture amazighe qui est profondément enracinée au Maroc. Le but est d'unifier et standardiser la langue, et en faire un outil pour la formation de la personnalité de l'apprenant. En outre, il précise les objectifs de l'enseignement du patrimoine amazigh, y compris l'acquisition des valeurs nationales.

Bien que le processus de la planification linguistique soit largement le travail des technocrates, les décideurs politiques devraient céder la place aux experts universitaires pour concevoir des plans et des stratégies visant la réussite de l'enseignement de l'arabe et du tamazight. Toute ingérence non seulement endommagerait le processus éducatif, mais porterait aussi atteinte au patrimoine, à l'identité et à la culture de la nation.

*Université Moulay Ismail, Meknès*

# Verbless Sentences in Arabic

JAOUAD MOUMNI

## *Abstract*

The present paper investigates the syntactic structure of Arabic verbless sentences in the framework of minimalist syntax. The Standard hypothesis adopted by traditional Arab grammarians is that Arabic verbless sentence contains only a subject and predicate and hence no V. The present analysis argues contra this hypothesis. It provides some solid arguments in favour of the assumption that there is a V and hence VP in verbless sentences. Adopting this hypothesis, we suppose that the Arabic verbless sentences to be represented as [DP<sub>subject</sub>-0-DP<sub>predicate</sub>], where 0 stands for the phonetically unrealized "be-PRES-AGR". With respect to the tense system in Arabic verbless sentences, it is proposed that the present time reading is TS conveyed via a T-chain mechanism: [Cop-T°-0- C° ]. [T°-Ø] encodes for anaphoric tense.

## **Introduction**

The verbless sentence is defined as a structure which is deprived of a visible copula in the present tense. This type of structure is labelled « *al-gumal al-smiya* » the nominal sentences » by traditional Arab grammarians (Sibawayh/796-AD).

Various studies were undertaken for the sake to investigate the syntactic structure of verbless sentences in Arabic. The early Arab grammarians, such as Sibawayh and Ibn Jinni (1010-AD,1993) proposed that in this kind of sentence there is no V and hence no VP. Under this configuration, the verbless sentence consists only of DP<sub>subject</sub> (the so-called NP<sub>subject</sub>) and XP<sub>predicate</sub>. Contrary to this view, modern Arab linguists such as Bakir (1980), Fassi (1993) and Bahloul (1994) and Berman (1978) argue that the verbless sentence contains a covert copula (It exists in syntax but without a phontetic realisation).

---

<sup>1</sup> Languages and Linguistics 35-36 (2015), pp.1-25

## *Verbless Sentences in Arabic*

Within the Minimalist Program, this present article addresses the issue of the structure of verbless sentences in Standard Arabic (SA) and Moroccan Arabic (MA). It is organized as follows. In the first section, we argue that **PRON** is neither an agreement clitic located in INFL (Doron (1986)) nor a copula (Eid (1983-1991)) and instead we argue that it is a focus marker, which we label **F-PRON**. In the second section, we will demonstrate that in this particular sentence, there is a covert copula, **Cop\***, in the present tense. We propose, following in this Berman (1978) and Ur Shlonsky (1995)), that the verb **be** is morphologically defective but present in syntax. Thus under such an analysis, the representation of verbless sentence would be as [DP<sub>subject</sub> (**cop\***) XP<sub>predicate</sub>]. In the third section, we will provide some arguments in favour of the analysis that stipulates that the verbless sentence possesses TP node, and hence a V and VP.

### **Nature of PRON**

*PRON as an agreement clitic in IP/INFL (Doron (1986))*

The present-tense nominal sentences in both Arabic and Hebrew has been widely discussed (see for example Eid (1983)-(1991), Doron (1986), Ouhalla (1999), among others), with special focus dealing with the categorical and functional status of PRON. PRON raises questions for analysis, as it displays a variety of nominal and verbal properties. Doron claims that PRON is an agreement clitic situated in INFL. The difference between sentences with verbal predicate and nominal sentence is that AGR features attach to V, but does not in the case of nominal sentence. The features of AGR in nominal sentences remain "unattached" in INFL. She considers the S-structure of verbless sentences as analogous to that of ordinary verbal constructions where the predicate is a VP. The verbal type of these sentences has the following representation:

- (1) [INFL DP VP]

For example, the following sentence has the S-structure in (2-a):

- (2) dani yosev ba-kafeteria leitim krovot (Doron (1986 : 317)) Dni sits in-the cafeteria often  
Dani often sits in the cafeteria.

- (2-a) danie [INFL yosev] [NP te] [VP ti . ]]

## *Verbless Sentences in Arabic*

In (2-a) the verb raises to INFL and AGR obligatorily becomes part of the morphology of V. By contrast, in present verbless sentences the AGR features remain "unattached" in INFL, for there is no constituent to which they can be otherwise attached. Consequently, in Hebrew, there is an inflectional element that is not verbal that shows up only in present-tense contexts. This is the so-called pronominal copula discussed in Doron (1986).

On a par with (1), she assumes that the S-structure for verbless constructions (3-a-b-c) is represented as in (4):

(3-a) dani hu more ba-universita

Dani he teacher

in-the university

Dani is a teacher

at the university.

-b dani hu nexmad ad meod

Dani he nice very Dani is  
very nice.

-c dani hu al ha-gag Dani he on the  
roof Dani is on the roof.

(4) [INFL DP DP]

[INFL DP AP]

[INFL DP PP]

At this juncture, a generalisation must be made. Both verbless and verbal sentences in Hebrew have this representation:

(5) [INFL DP XP]

where X = N, V, A, P and where **INFL** may be a landing site for PRON.

Doron argues that the pronominal copula, which is labelled **Pron**, is not an independent element, but the phonological realisation of agreement features in **INFL**. Doron admits that subject personal pronouns in Hebrew cliticize to INFL, which accounts for prodrop in Hebrew. Since the pronoun cliticizes to INFL, no additional pronoun can show up. Consider the following sentence:

## *Verbless Sentences in Arabic*

(6-a) *ata more*  
you teacher  
You are a teacher.

(6-b) \**ata hu more*  
you PRON.3SM teacher

As (6-b) clearly shows, the third-person *hu* cannot occur in verbless sentences where the subject is itself a pronoun. By contrast, in Arabic an additional pronoun can show up in that same context as shown in (7-a):

(7-a) *nta huwa l-'ustad you*  
PRON.3SM **the**-teacher You are  
the teacher.

To account for (6-b), we suppose, following Doron (1986), that two personal pronouns cannot co-exist in the subject position. Crucially, this can be attributed to the properties of pronominal subjects in Hebrew in which are clitics cliticize to INFL node (see Doron (1986) for arguments).

If we consider PRON as part of INFL in Hebrew, which accounts for the ill-formedness of (6-a), then one could argue that PRON in Moroccan Arabic occupies a functional projection different from that of INFL, hence the grammaticality of (7-a).

In SA and MA, PRON displays agreement only for gender and number, agreement for person being effectively neutralized:

(7-b) **ana huwa l-'ustad I PRON3MS**  
the-teacher I am the teacher.

The restricted agreement found with PRON is problematic for the claim that PRON is a phonological spelling-out of agreement features in INFL (Doron (1983)). It is evident that the absence of agreement for person indicates that the type of PRON in Arabic differs from that of Hebrew.

Note also that the DP<sub>predicate</sub> in (7-b) is definite. This shouldn't be the case when it is indefinite. Consider the following example:

## *Verbless Sentences in Arabic*

- (7-c) \* nta **huwa** 'ustad you PRON.3SM  
teacher

(7-c) is ungrammatical because the pronominal copula obligatorily precedes a definite DP<sub>predicate</sub> (**I**-'ustad). In such sentences, where the DP<sub>predicate</sub> is definite, the PRON is compulsory. Accordingly, we establish the following generalisation on the obligatoriness of PRON:

- (7-d) PRON must show up in cases where the predicate is DP[+definite].

In the next section (3.3), we will present an analysis that demonstrates that PRON in Arabic has different properties, and therefore is not likely to have the same status. We will see below that PRON in Arabic, unlike that of Hebrew, occupies the Spec position of a functional projection glossed as **F-PrP** which includes the focal feature [+ f]. **F-PrP** is a mnemonic for focus and predication.

### *PRON is not a copula in verbless sentences*

Copular constructions in Standard Arabic (SA) display an interesting set of properties. In SA, copulative sentences are formed in the past and future tense with the copular, *kaan/sa-yakuun*. Like SA, in Hebrew a form of the copula appears obligatorily in past and future copular constructions -i.e. the verbal root 'h.y.y' (be) must show up:

8-a Kariim-un    **käna**                      mu £alim-an (SA)  
Karim-NOM **be-PAST-**  
**3MS** teacher-ACC Karim  
was a teacher.

-b Kariim-un **sayakuu-n**  
mu^alim-an Karim-NOM  
**be-FUT-3MS** teacher-  
ACC Karim will be a  
teacher.

-c Dani **haya**                      nexmad ad meod (Hebrew)  
Dani **be-PAST-**  
**3MS** nice very

## *Verbless Sentences in Arabic*

Dani was very  
nice.

-d Dani **yihye** more ba universita  
**Dani be-FUT-3MS**  
teacher in.the university  
Dani will be a teacher at  
the university.

As in Hebrew, Arabic predicative sentences are formed in the present tense with PRON which serves to perform the copular function (Rapoport (1987), Doron (1986) for Hebrew and Eid (1983-1991) for Arabic)). Consider the following examples:

9-a Dani hu rofe (Hebrew)

Dani PRON-3MS doctor Dani is a doctor.

-b Fatima hiya l-'ustad-a Fatima PRON-3FS the teacher-3FS Fatima is a teacher. (MA)

Taking into account the above observation, we may at first imply that PRON has the function of copula insofar as it introduces the XP predicate (X is variable = N, A, P).

There are strong arguments for the treatment of PRON as a V-copula in present predicative sentences.

-First, PRON agrees in number and gender with the DP<sub>subject</sub>:

10-a Kariim **huwa** l-muṣalim (MA)  
Karim **PRON-**  
**3MS** the-  
teacher Karim  
is the teacher.

-b Karima **hiya** l-  
muṣalim-a Karima  
**PRON-3FS** the-  
teacher-3FS

### *Verbless Sentences in Arabic*

Karima is the  
teacher.

-c ha-yeled **hu** student (Hebrew)  
the-boy **PRON-3MS** student

The boy is  
a student.

-d ha-yalda **hi** pikx-it  
the-girl **PRON-3FS** smart  
the girl is smart.

-Second, PRON in present predicative sentence is in complementary distribution with the copula Mn in past and future tense.

11-a Kariim **huwa** l-mu $\ddot{\text{a}}$ lim (MA)  
Karim **PRON 3MS** the-teacher  
Karim is the teacher.

-b Kariim **kdn** mu $\ddot{\text{a}}$ lim Karim **be-**  
**PAST-3MS** teacher Karim was the  
teacher.

-c ha-yeled **hu** student (Hebrew)  
the-boy **PRON-3MS** student  
The boy is a student.

-d ha-yeled **haya** student (Hebrew)  
the-boy **be-(Hebrew)PAST-3MS** student  
The boy was a student.

-e \*Kariim **huwa kan** mu $\ddot{\text{a}}$ lim (AM)  
Karim **PRON-3MS** **be-PAST-3MS** teacher

-f \*ha-yeled **hu haya** student (Hebrew)  
the-boy **PRON-3MS** **be-PAST-3MS** student.

## *Verbless Sentences in Arabic*

A further argument is supported by negation: PRON can be negated in the same manner as a V(erb) with respect to negation. Negation is realized on PRON with **ma** as proclitic and **-s** as enclitic:

12-a Kariim **ma**-kteb-s                    dares (MA)  
Karim **Neg**-write.past-**Neg** lesson Karim  
did not write the lesson.

-b Kariim **ma**-huwa-s hmaq Karim **Neg**-  
**PRON-Neg** fool Karim is not a fool.

A plausible conclusion to be drawn from the above arguments that PRON behaves like a copula in verbless sentences.

In our present proposal, we reject this analysis in which PRON is analysed as having the same syntactic role as the verbe **be**, because PRON and **be** display different structure. Following Ouhalla (1999), we argue that PRON does not serve the function of linking the DP<sub>subject</sub> to the DP<sub>predicate</sub>, and therefore can not be a potential copula. In both Arabic and Hebrew, present predicative sentences, unlike present specifical sentence (13-c-d), are structurally deprived of an overt copula (its presence is optional not obligatory) and consist only of DP<sub>subject</sub> and DP<sub>ped icate</sub>:

13-a Kariim tayib (MA)  
Karim nice  
Karim is nice.

-b Dani nexmad (Hebrew)  
Dani nice  
Dani is nice.

-c I'-ustad    **huwa**       Ahmed (MA)  
the teacher **PRON-3MS** Ahmed  
The teacher is Ahmed.

-d Dani **hu** mar yosef (Hebrew)  
Dani **PRON-3MS** Mr Yosef Dani is Mr  
Yosef.

## *Verbless Sentences in Arabic*

It is clear that predicative sentences with present tense do not necessarily need a PRON. The fact that PRON does not appear in present predicative sentences distinguishes it from the copular verb *kan (be)*, which must appear in other tenses (past/future). This must lead to the following question: what is the real status of PRON in predicative sentences of type [ DP<sub>subject[+def]</sub> -F-PRON- DP<sub>Predicate[+def]</sub>] ?.

*PRON as a F-PRON in [DP<sub>subject[+def]</sub> -F-PRON- DP<sub>Predicate[+def]</sub>]*

Semantically, there is an apparent difference in interpretation between present predicative sentences without PRON and the ones with PRON. The former in an instance of «*predication focus* », where the speaker gives new information. However, the latter is an instance of «*contrastive focus* » which contradicts potential information. Interestingly, in those pronominal predicative sentences (14-c), which equate two definite DPs, PRON is obligatory. In such sentences the DP<sub>subject</sub> receives a contrastive or corrective focus interpretation. Consider the following examples:

14-a Kariim 'ustaad  
Karim teacher  
Karim is a teacher.

-b Kariim huwa 'ustaad Karim PRON-3MS  
teacher Karim is a teacher.

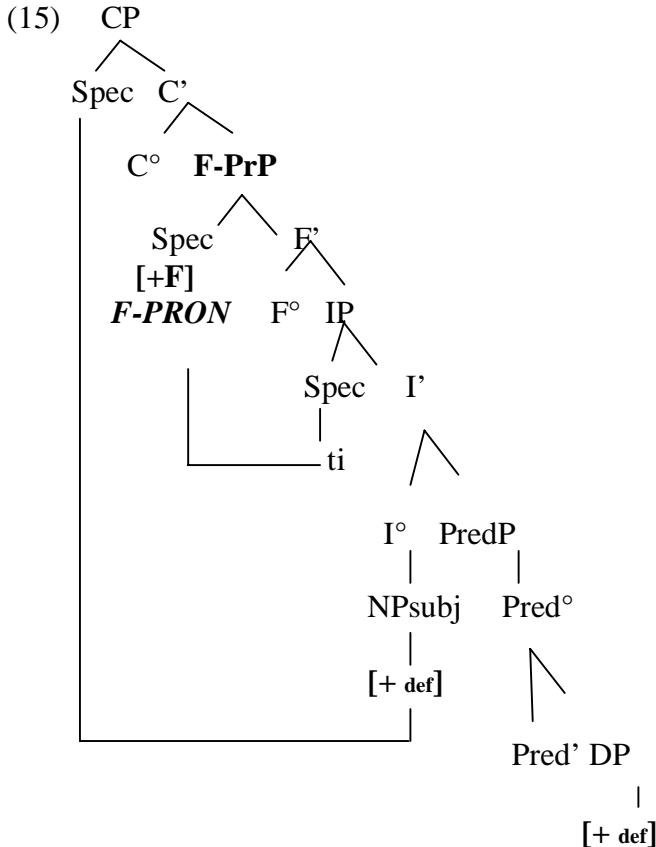
-c Kariim huwa I-'ustaad (ma-si Samir)  
Karim PRON-3MS **the-**  
teacher (not Samir)  
It is **Karim** who is the  
teacher (not Samir).

The sentences in (14-a-b) convey the meaning of predication. It is used to assert that «*karim is a teacher* ». However, the next sentence receives a contrastive or corrective focus interpretation. It is used to assert that it is *Karim*, and not anyone else, who is the teacher.

Accordingly, we argue that there is a designated focus position in those pronominal sentences of type [DP<sub>subject</sub> PRON DP<sub>Predicate</sub> [+ (definite)]]. In our proposal, we suggest that PRON, which we labelled **F-PRON**, is usually

### Verbless Sentences in Arabic

associated with predicational sentences to serve the function of identifying the feature [+F(ocus)] encoded in **F-PrP**. We assume that F-PRON is base-generated in Spec-IP and raises higher than IP-presumably to a focus projection in the sense of Ouhalla (1996). Thus, under such assumption the structure of [DP<sub>subject</sub> **F-PRON** DP<sub>predicate</sub> [+ def]] would be as in (15):



Given this representation, the derivation of [DP<sub>subject</sub> **F-PRON** DP<sub>predicate</sub> [+def]] would be as follows. The F-PRON is basically generated under Spec-IP and the DP<sub>subject</sub> is generated in the Spec-PredP. The F-PRON moves from Spec-IP to Spec-F-PrP, where it checks the feature [+F]. Presumably, movement of F-PRON to Spec-F-PrP is motivated by the need to identify the feature [+F] encoded in F-PrP.

The proposal outlined amounts to saying that sentences which can obey a contrastive focus reading are precisely the ones where DP<sub>predicate</sub> are [+def] and the feature [+F] is identified by F-PRON. It follows from this situation that sentences where the feature [+f] is not identified and DP<sub>predicate</sub> is [-def] will not receive a contrastive focus or corrective reading. Consider the following example:

- (16) Kariim (**huwa**) 'ustaad Karim **PRON-**  
3MS teacher Karim is a teacher.

Example (16) shows that when the predicate is an indefinite DP, the PRON is optional and only a predicational interpretation is possible.

Accordingly, the following generalisation holds:

**F-PRON** is obligatory when the  
DP<sub>predicate</sub> is [+definite]. **PRON** is  
optional when the DP<sub>predicate</sub> is [-  
definite].

Thus, it is reasonable to conclude that PRON cannot be treated as a verb in Arabic verbless sentences. Instead, this study has argued for the approach that Arabic has two types of PRON: one is optional and the other is obligatory, which we labelled **F-PRON**.

### Arguments in favour of the left-dislocation of NP<sub>subject</sub>

We provide convincing arguments that a verbless sentence is composed of a topic and a predicate, contra Fassi Fehri (1993) and Benmamoun (2008) who argue that the DP in (17) is a subject.

- (17) 'al-muṣalim-u huwa latiif-un (SA)  
the-teacher.NOM  
3.MS nice.NOM  
The teacher is nice.

## *Verbless Sentences in Arabic*

The fact that the DP<sub>subject</sub> cannot be indefinite nonspecific, as shown by comparison between (17)-(18), indicates that it is a topic.

- (18) \*mu£alim-un      huwa latiif-un (SA)  
teacher.NOM  
nice. 3.MS  
nice.NOM \*  
a teacher is nice.

By contrast, in Hebrew, a subject followed by a predicate nominal may be a nonspecific indefinite DP, as shown by the grammaticality of (19):

- (19) paxot anasim hem nexmadim fewer people they nice (Hebrew)  
Fewer people are nice.

The second argument is that the fact that the DP in (20) has to be resumed by a coreferential pronoun (**-hu**) within a coordinate structure island. This would arguably suggest that it is located in the left-peripheral/A-bar position, since it could not have moved out of the island. Thus, (20-b) is an ill-formed sentence:

- (20-a) 'al-walad-u huwa wa 'ax-uu-**hu** fi l-manzil-i  
the-boy-NOM he and brother-NOM-**his** in the-house-Gen The boy,  
he and his brother are in the house.

- (20-b)\*'al-walad-u huwa wa 'ax-uu fi l-manzil-i  
the-boy-NOM he and brother-NOM in the-house-Gen The boy, he  
and his brother are in the house.

Obviously, the fact that ('al-walad-u) is represented in the thematic domain by a resumptive pronoun showing up on the DP ('ax-uu-**hu**) indicates that it is a topic/A-bar element; the sentence (20-b) shows that the resumptive pronoun is compulsory.

The third argument has to do with structural Case. The proposal that the topic receives default Nom Case (due to the lack of a Case assigner) is supported by the fact that it realizes Acc(usative) Case in the presence of *inna*, a COMP Acc Case assigner. This thus indicates that the DP<sub>subject</sub> "the boy" is not in the scope of a Case assigner in (21-a), thus in A-bar position, otherwise it would not have assumed the Case assigned by *inna*.

- (21-a) 'al- walad-**u** dakiy-un  
the-boy-**NOM** intelligent-  
NOM The boy is intelligent.

- b *inna 'al-walad-a dakiy-un*  
 COMP The-boy-ACC intelligent-  
 NOM Certainly the boy is  
 intelligent.

To sum up, we have provided three independent syntactic arguments in favour of the left-dislocation analysis. The evidence is based on indefiniteness of DP<sub>subject</sub>, resumptive pronouns in coordinate clauses, and Case.

### D-structure of verbless sentences

#### *Covert copula in verbless sentences*

Copular constructions in (Standard) Arabic are similar to sentences including an overt copula in other languages. In (Standard) Arabic, the copular verb (**kan**) has no present tense form. We argue that the nominal structure [DP<sub>subject</sub> XP] possesses a verbal inflectional structure which is equivalent to that of TP. Referring to Berman (1978), we propose that a copula exists in verbless construction. Following this hypothesis, we admit that a verbless construction is equivalent to construction possessing a copula [DP<sub>subject</sub> **cop\*** XP].

Like Hebrew, verbless constructions in Standard Arabic includes a predicate XP which represents some projections of N, A, or P. In (22-a-b) the predicate is **N**, (c-d) **A** and (e-f) **P**:

- (22-a) Zayd-un 'ustaad-un (SA)  
 Zayd-NOM teacher Zayd is a eacher.

- b *dani more ba-universita* (Hebrew)  
 dani teacher in-the university Dani  
 is a teacher at the university.

- c *Zayd-un dakiy-un*  
 Zayd-NOM intelligent  
 Zayd is intelligent.

- d *dani nexmad ad meod dani nice very*  
 Dani is very nice.

- e *Zayd-un fi l-manzil-i*

### *Verbless Sentences in Arabic*

Zayd-NOM in the-house

Zayd is in the house.

-f *dani al ha-gag* *dani* on the roof

Dani is on the roof.

These predicative constructions which are deprived of an overt copula are identical to the constructions including a copula, as shown in (23-a-b-c).

(23-a) Zayd-un kana 'ustaad-an (SA)

Zayd-NOM teacher-acc Zayd  
was a teacher.

-b *dani yihye more ba-universita*

(Hebrew) *dani* will-be teacher in-  
the university Dani will be teacher  
at the university.

-c Zayd-un kàna dakiy-an (SA) Zayd-

NOM intelligent-ACC Zayd was  
intelligent.

-d *dani haya nexmad ad meod*

(Hebrew) *dani* was nice very Dani  
was very nice.

-e Zayd-un kàna fi l-manzil-i (SA)

Zayd-NOM in the-house-GEN  
Zayd was in the house.

-f *dani yihye al ha-gag* *dani* will-be on

the roof Dani will be on the roof.(Hebrew)

We suppose first that the existence of the copula is syntactically necessary to relate the DP<sub>subject</sub> to the nominal predicate XP. Suppose further that this copula often exists in syntactic level although it doesn't appear at PF.

The second hypothesis, which follows the former, predicts that in a language such Arabic, the copula does exist in syntax in favour to establish a predicative relation, despite its absence in PF. Under such proposal, one might naturally argue that there is no apparent distinction between [DP<sub>subject</sub> XP<sub>predicate</sub>] and [DP<sub>subject</sub> **Cop\*** XP<sub>predicate</sub>].

## *Verbless Sentences in Arabic*

Assuming that the presence of a copula is supposed to be necessary in predicative structure, it follows that verbless sentence possesses a syntactic structure which is closely identical to that of copular construction.

The fundamental difference between the two structures can be reduced exclusively to the phonetic form PF in regard to the parametric choice of each language. Accordingly, the copulative structure can be schematized as outlined in (24):

$$(24) [DP_{\text{subject}}-(\text{Cop}^*)-\text{XP}]$$

The structure (24) is the general form of copular constructions in the sense that it includes a position for the verb **to be** even if this former is deprived of the present tense copular form.

It's generally assumed that the present tense doesn't possess a morphological form, although the languages manifest copular form for other tenses (Enc (1990), Kayne 1989)). This is the case, e.g., in Hebrew, Berber and Arabic. These predicative structures where no copula appears are found not only in Semitic languages, but also in other languages like Russian and Turkish. This kind of predicative structure in these languages is characterized by the absence of copula in the PF. They are often analysed as structures having a present tense reading. Consider the following sentences:

25-a Zayd-un fi d-dar-i                           **1-yawma** (SA)

Zayd.NOM in the-  
house-GEN today  
Zayd is in the house  
today.

-b \*Zayd-un fi d-dar-i **amsi**

Zayd.NOM in the-house-  
GEN yesterday Zayd is  
in the house yesterday.

-c hu ba-gina **ha-yom** (Hebrew) He in-  
house today He is in the house  
today.

### *Verbless Sentences in Arabic*

- d \*hu ba-gina **etmol** He in-house  
yesterday He is in the house  
yesterday.

The same facts extend to Moroccan Arabic (MA). The nominal sentences in this language are also characterized by the absence of copula as the examples (26-a-b) clearly show. The verbless sentence is incompatible with a temporal adverb of past. Crucially, this can be attributed to the fact that it conveys a present tense reading. Therefore, in a sentence like (25-a), we assume that a verbal position intervenes between the DP<sub>subject</sub> and the XP<sub>predicate</sub>. However, the copula in MA, like in Standard Arabic, is not often abstract or covert. It can also be in the form of a light verb of type *k'ana* (*to be*), as shown in the following examples:

- 26-a **kan**      £li f-d-dar (MA)  
Be.PAST Ali in-the-house

Ali was in the house.

- b gadi-y-kun                    £li f-d-dar  
MOD.FUT-3MS-be Ali in-the-house  
Ali will be in the house.

Thus, the apparent difference between the two relevant forms of the copula, covert and overt, in MA seems to be related to tense and more precisely to feature [+/-present], i.e., the overt form of the copula cannot be shown up only if tense is in present, while it is overt when the tense is in the past and future, as clearly shown in (26). In this sense, the major distinction between a verbal phrase and nominal phrase resides in the fact that the former possesses a verb specified for the features [T(ense) and AGR(ement)], and the latter does not possess a verbal form and hence the lack of morphological realization of T.

To account for constructions like (25-a), we assume that D-Structure of nominal sentences of type [DP<sub>subject</sub> XP<sub>predicate</sub>] possesses an inflectional structure identical to that of **TP**. This present proposal arguably defends the analysis assuming that nominal structures must be analysed in term of small clauses. The assumption that a nominal sentence is a small clause is defended by Mouchaweh L (1986), Rothstein (2001), Abdel-Ghafer (2003) den Dikken (2006). Moro (1986-2000) proposed an identical analysis to account for nominal sentences in Hebrew.

## *Verbless Sentences in Arabic*

If in the structure [DP XP] the predicative relation is established despite the absence of copula in phonetic form, there are many strong arguments to assume that such structure is a verbal projection whose head is the verb *to be*. Accordingly, the nominal predicative construction in Arabic is as outlined in (27):

$$(27) [\mathbf{D}\mathbf{P}_{\text{subject}} \mathbf{COP}^* \mathbf{X}\mathbf{P}_{\text{predicate}}]$$

*TP projection and cheking of T in verbless sentences*

Arguments: Arabic verbless sentences possess IP projection

The verbless structure possesses an **TP**. We mention some arguments in favour of such assumption.

As discussed in details above, the verbless structure conveys a present tense reading. To construct a temporal interpretation of past and future, an overt copula is obligatory in PF.

Thus, the presence and absence of copula depends on T (ense) of the sentence. Suggesting this to be the case, we may postulate a rule for the copula:

(28) « the copula is **overt** when **T** is specified for [+past/+future], otherwise spell it as **null** »

Given the principle that all propositions must be determined according to the time of enunciation, all propositions must be identified in terms of [+finite] feature. The [+finite] feature is a property of time. Assuming that this feature is encoded in separate and independent node T(ense), it is therefore plausible to suppose that the functional category T(ense) exists in the verbless structure. We can support such hypothesis by claiming that T is a verbal projection, and therefore needs a verb to identify the tense feature of T/I°. This arguably accounts for the existence of copular in the verbless structure.

Further support for the existence of T(ense) node in the verbless structure is provided by the fact that a copula is apparently necessary insofar as it situates the event in time. Hence, the copula does syntactically exist in nominal sentences, even if it is phonetically absent in present time.

We have seen that the presence and absence of copula apparently crucially depends on T(ense). This entails that T(ense), as verbal functional head, selects a verb that may be either overt or covert at PF. Thus, V(erb) as a head of VP, constitutes with AgrP and TP an extended verbal projection, as shown in (29) :

## Verbless Sentences in Arabic

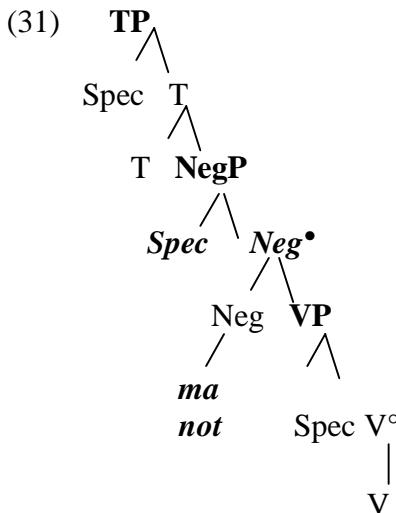
(29) [(AgrP)-(TP)-(VP)])

The verbal functional categories like AGR and T constitute an extended verbal projection, and hence select a verb. If this correlation between T and AGR is on the right track, we can suppose that all predicative verbless constructions possess an extended verbal projection, and hence a verb.

In the light of these pertinent facts, it seems plausible to suppose that the verbless construction of type [DP<sub>subject</sub> XP] possesses an inflectional structure identical to that of **IP**. Following Berman (1978), we argue that a copula is phonetically unrealised or null in the underlying structure. This clearly entails that there is no apparent distinction between verbal constructions and verbless constructions, insofar as the presence of copula is supposed to be present. The fundamental difference arises exclusively at **PF**. Accordingly, the copulative construction in MA is as outlined in (30):

(30) [DP<sub>subject-Cop</sub><sup>\*</sup>-XP]  
Such X=N,Adj, or P.

One additional argument for the existence of the functional category T(ense) resides in the displacement of the DP<sub>subject</sub> across the NegP to TP, where it checks the nominative case. In Benmamoun (1992), it was proposed that the negative head **ma** heads a projection of NegP between TP (the tense projection) and VP (verbal phrase), as shown in (31):



## *Verbless Sentences in Arabic*

This diplacement is clearly implemented in the context of sentential negation, where the DP<sub>subject</sub> must structurally appear before the sentential negation. Consider the following example:

32-a Kariim **ma-si** 'ustad (MA)

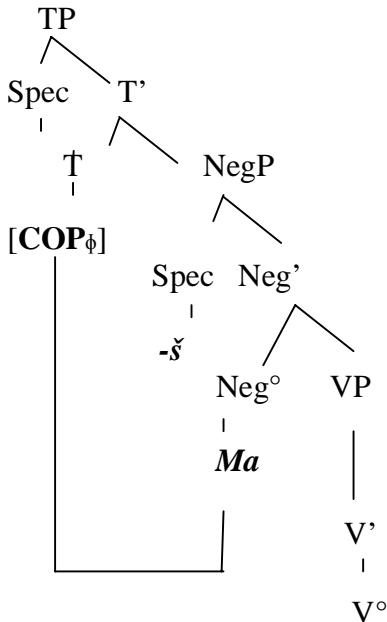
Karim **not** teacher Karim is not  
a teacher.

-b \*ma-si Kariim 'ustad Not Karim teacher

Given such representation (31), the derivation of the sentence (32-a) is as follows: the DP<sub>subject</sub> is generated in VP-internally (in Spec-VP as proposed by Zagona (1982), Koopman and Sportich (1991), and Speas (1986))) and **maa** is generated in Neg°. On the assumption that NegP in Arabic intervenes between TP and VP, the fact that the DP<sub>subject</sub> must precede the sentential negation is apparently obtained by displacement of DP<sub>subject</sub> across NegP to Spec-TP. This displacement in question is compulsory, as justified by the ill-formedness of the sentence (32-b), where the DP<sub>subject</sub> occurs in a position lower than NegP, hence lower than TP. This clearly entails that DP<sub>subject</sub> displacement to Spec-TP as a landing site is obligatory. This is straightforwardly explained by checking-theory. In (32-a) the DP *karim* moves to Spec-TP by the need to check the nominative case. If this analysis is correct, then we have an additional argument for the existence of the functional category T(ense) in the verbless sentences.

The final argument may be advanced in terms of the order of sentential negation [DP<sub>subject</sub> **ma-s** XP]. Suppose first that the negative head **ma** is generated in Neg° and **-s** is generated in Spec-NegP. Since the negative head **ma**, as proclitic, is located in a position lower than the negative specifier of the head with which it attaches on the right, one might naturally argue that the derivation in [DP<sub>subject</sub> **ma-s** XP] is clearly obtained by the movement of **ma** from within **-s** to T, where it cliticizes onto a covert copula ([COP]), which receives a present time feature. Thus, under such proposal the derivation of [DP<sub>subject</sub> **ma-s** XP] would be as in (33):

(33)



The overall conclusion to be drawn from our discussion is that the assumption of a null copula in Arabic verbless sentences seems implausible.

The obvious question that arises now is to show how the tense is checked in Arabic verbless sentences.

#### Checking of T(ense) in verbless sentences

Although verbless sentences are deprived of an overt copular verb, they have been argued to encode the functional category of tense.

In dealing with the temporal system that operates in the embedded clauses, Enc (1987) develops a theory of tense in which tenses are referential expressions that denote intervals. She suggests that tenses, identical to genitive NPs (the so-called DPs) like *John's car*, need specifiers. Relying on the "close connection between Comp and Infl", she proposes that the specifier of tense is located in Comp. She thus assumes that "Comp can optionally carry a temporal index and that when it does, it functions as the specifier of tense, yielding an interval as its semantic value" (p.641). Consider the following example:

(34) John heard **d** that Mary **was** in the house.

Enc (1987) argues that (34) has both readings in English:

- (a) "John hears at a past time that Mary was in the house at a time prior to that".
- (b) "John hears at a past time that Mary is in the house at the time of the hearing".

By contrast, Arabic would only convey the (a) reading for the identical to (34):

- (35-a) sam if'a Ahmed-u 'anna Maryam-a kana-t fi l-manzil-i  
**Pst.hear.3sm-Ind** Ahmed-Nom Comp Maryam-Acc **Pst.be.3s-f** in  
 the-house-Gen Ahmed heard that Maryam was in the house (prior to  
 the time of hearing)

Interestingly, Arabic, in contrast to English, expresses the simultaneous reading with sentences where the matrix conveys past tense, but the complement conveys present tense. Consider the following example:

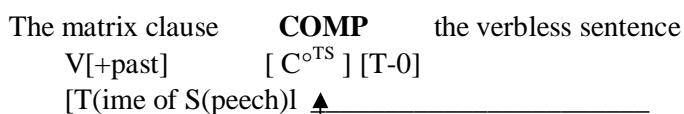
- (35-b) sam if'a Ahmed-u 'anna Maryam-a fi l-manzil-i  
**Pst.hear.3sm-Ind** Ahmad-Nom Comp Maryam-Acc in-the-  
 house-Gen Ahmed heard that Maryam was in the house.

(35-b) has the following intended reading:

- (a)'Ahmed heard that Maryam was in the house at the time of hearing'(simultaneous reading).

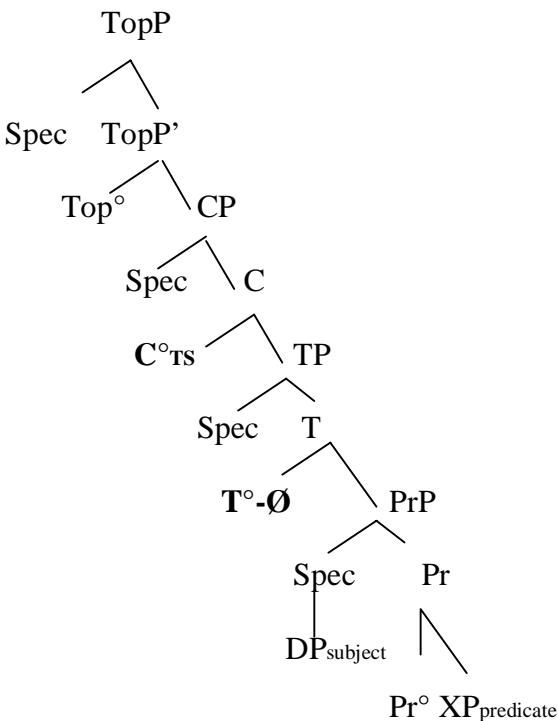
In looking closely at the above examples (34)-(35-a-b), one may argue for the presence of distinctive COMPs ('**anna** and **that**). This difference is based on the nature of the tense feature encoded in  $C^\circ$ . In Arabic,  $C^\circ$ , which we label  $C^{TS}$ , encodes for present feature (time of speech). The verbless sentence encodes for anaphoric time, glossed as  $T^\circ\text{-}\mathbf{0}$ . Accordingly, we postulate the following assumption for the embedded predicative sentences in Arabic:

(36)



Let us now see how the proposed temporal system (37) accounts for T-checking in Arabic verbless sentences [ $DP_{subject}\text{-}XP_{predicate}$ ]:

(37)



Merge and T-checking proceed as follows. First, the  $DP_{\text{subject}}$  is generated under Spec-PrP and the covert copula ( $\text{Cop}^*$ ) is generated in the  $Pr^\circ$ . The  $DP_{\text{subject}}$  moves from the Spec-PrP to Spec-TP where it gets its Nominative Case and must subsequently move to Spec-TopP. The copula moves covertly through Merge to **T°-Ø**. **T°-Ø** is anaphoric, and therefore checks  $\text{ts}$  its time feature by coindexation with **C°** (time of speech). Accordingly, the present time reading in Arabic verbless sentence is conveyed via a t-chain mechanism. This T-chain is illustrated in (38):

(38) [ $\text{Cop}^*$ - **T°-Ø**- **C°<sub>TS</sub>**].

### Conclusion

To conclude, we have rejected the analysis wherein PRON is treated as V(erb). Despite the fact that both elements, PRON and V display the same syntactic and functional properties, they differ considerably from each other, insofar as the former serves the function of focalisation. Accordingly, we have shown that there is a distinction in interpretation between present predicative sentences without PRON and the ones with PRON. The former is an instance of « *predication focus* », where the

### *Verbless Sentences in Arabic*

speaker gives new information. However, the latter is an instance of « *contrastive focus* » which contradicts potential information.

Secondly, we have provided an analysis for the assumption that Arabic verbless sentences possess a covert copula in the present tense, which is phonetically unrealized and syntactically present. Adopting this view, we have argued in favour of the analysis that verbless sentences contain syntactically a covert V, and hence VP. Assuming this to be the case, we have shown that the apparent difference between the two relevant forms of the copula, covert and overt, seems to be related to tense [+/-present], i.e., the overt form of the copula cannot be shown up only if tense is in present, while it is overt when the tense is in the past and future. In this sense, the major distinction between a verbal phrase and nominal phrase resides in the fact that the former possesses a verb specified for the features [T(ense) and AGR(ement)], and the latter does not possess a verbal form and hence the lack of morphological realization of T. Accordingly, the syntactic structure of verbless sentences would be as [DP<sub>initial</sub> -(Cop<sup>Ø</sup>)- XP<sub>predicate</sub>].

Finally, we have provided some empirical arguments for the sake of the assumption that verbless sentences possess a functional category T(ense) that specifies for [+present] anaphoric feature [(T°-Ø)] , and hence verifies its time feature via a T-chain system including three elements: [Cop<sup>Ø</sup>- (T°-Ø)- C°<sup>TS</sup>].

## Bibliography

- Abdel-Ghafer, O. (2003). Copular constructions in Modern Standard Arabic, Modern Hebrew and English. PhD dissertation, University of Kansas.
- Bahloul, M (1994), "The copula in Modern Standard Arabic", in Holes C. & M. Eid (eds) Perspectives on Arabic Linguistics V, Amesterdam, John Benjamins, 209-229.
- Benmamoun E. (1992). Functional and Inflectional Morphology: Problems of Projection, representation and derivation. Doctoral dissertation, University of Southern California.
- Benmamoun E. (2008). Clause Structure of Functional Categories: A comparative Study of Arabic Dialects. Oxford, Oxford University Press.
- Berman, R. A. (1978). Modern Hebrew Structure. University Projects, Tel Aviv.
- Den Dikken, M. (2006). Relators and linkers. The syntax of predication, predicate inversion, and copulas. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Doron, E. (1986), "The Pronominal Copula as Agreement Clitics", in Borer H. (ed), Syntax of Pronominal Clitics, News York, Academic Press, 313-332.
- Eid, M. (1983). " The copular function of pronouns". Lingua 59, 197-207.
- Eid, M. (1991), "Verbless Sentences in Arabic and Hebrew", in Comrie B. & M. Eid (eds), Perspectives on Arabic Linguistics III, (31-61)
- Enç, M. (1990). "On the Absence of Present Tense Morpheme in English". Ms., University of Wisconsin, Madison.
- Fassi Fehri, A. (1993). Issues in the Structure of Arabic Clauses and Words. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Ibn Jinni, A. (1002-AD), Sirr Sinaat Al-kitaab, Hendawi H. (ed.), impression, Damascus: Dar Al-Qalam.
- Kayane, R. (1989). Notes on English Agreement. CIEFL Bulletin, 1, 41-67.
- Koopman, H. and DOMINIQUE, S. (1991). The position of subjects. Lingua 85 : 211-258.
- Mikkelsen, L. (2005). Copular clauses: specification, predication and equation (Vol. 85). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Moro, A. (1987). Tempo e predicazione nella sintassi delle frasi copulari. Ph D. Dissertation, University of Pravia, Italy.
- Moro, A. (2000). Dynamic antisymmetry. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Mouchawé, L. (1986). De la Syntaxe des Petites Propositions. Thèse de Doctorat, Université de Paris VIII.

*Verbless Sentences in Arabic*

- Mostapha, R. (1994). "Sur la syntaxe de la phrase nominale et la nature de pronom en arabe". *Recherches Linguistiques* 23.
- Ouhalla, J. (1996). "Focus in Standard Arabic (revised)". Ms., Queen Mary and Westfield College.
- Ouhalla, J. (1999). Focus and Arabic Clefts. In G. Rebuschi and L. Tuller (eds). *The Grammar of Focus*. Linguslik Aktuell Vol.24. Amsterdam: Benjamins.
- Rothstein, S. (2001). Predicates and their subjects. Dordrecht: Kluwer.
- Rapoport, Tova. (1987). Copular, Nominal, and Small Clauses: A Study of Israeli Hebrew. Doctoral Dissertation, MIT.
- Shlonsky, Ur. (1995). "Clause Structure and Word Order in Hebrew". Ms. University of Geneva, Geneva, Switzerland.
- Sibawayh, A. (741-AD), Al-kitaab, (1977) impression, Cairo, Dar Al-Qalam Press
- Speas, Margaret J. (1986). Adjunctions and Projections in syntax. Doctoral dissertation, MIT, Cambridge, Mass.
- Zagona, Karen. (1982). Government and Proper Government of Verbal Projections. Doctoral dissertation, Univ. of Washington, Seattle.

# **Le verbe « tomber » entre traduction et usage métaphorique en français, amazigh, arabe standard et dialectal marocain**

IDRISS EL OUAFA

## **Résumé**

*La métaphore, au-delà son aspect stylistique comme ornement du langage, revêt un aspect intéressant sur le plan cognitif. Il est de certains usages métaphoriques qui dénotent un acte conscient et pour ainsi dire réfléchi, là où d'autres, de par leur fréquence et régularité ne sont pas analysés en tant que tel.*

*En ce sens, nous nous sommes particulièrement penché sur la cognition et l'usage du verbe “tomber” dans trois langues : l'amazigh (centre du Maroc : Haut et Anti-Atlas), l'arabe dialectal marocain et l'arabe standard. A la lumière d'une approche contrastive, par le biais de la traduction, ce travail tente de mettre l'accent sur les appréhensions que l'on se fait de l'espace, du temps et de l'Autre à travers l'usage métaphorique. La langue, quitte ainsi provisoirement son rôle de “méditation” pour occuper, sur le plan de la communication, une place privilégiée, celle de la “médiation” ; médiation avec le monde et ses représentations, mais aussi avec l'Autre dans toute son altérité.*

*A la fois favorisé et complexifié par les phénomènes de traduction qu'il peut subir, le verbe “tomber” donne, dans certains contextes, naissance à de nouveaux usages très riches. Dans le rapport qu'entretiennent l'arabe marocain et l'amazigh, il faut, parfois, “déconstruire” certaines structures morphologiques, sémantiques ou encore syntaxiques afin de comprendre l'aspect cognitif qui sous-tend leur contiguïté.*

**Mots clés :** Verbe “tomber”, amazigh, arabe, cognition, métaphore, traduction, communication, usage

## **Introduction**

La traduction n'est pas un phénomène nouveau. Elle existe en tant que verbe « traduire » s'inscrivant dans une action incessante et insistant ; elle est aussi en tant que substantif « traduction » marquant un ancrage d'historicité et de temporalité sempiternel. Beaucoup se sont demandés si elle est possible développant ses problèmes théoriques (Mounin, 1957) ; Afin de pallier ses problèmes et, certains donnés pour mission de la rendre plus fiable et la plus

fidèle possible (Margot, 1979). Traduire n'est-il pas trahir, a-t-on souvent habitude de répéter et de perpétrer ? Paronomase réfutée par Vinay et Darbelnet qui avancent que « la traduction est une discipline exacte possédant ses techniques et ses problèmes particuliers » (1958 : 23). Sur un plan plus « éthique », A. Berman érige la « Réflexion » et « l'Expérience » comme deux piliers ambivalents et indispensables à tout bon traducteur (Berman, 1984). A. Berman prend ici une distance réflexive critique sur les propriétés intrinsèques du pratiquant de la traduction qui sont essentielles au discours catégoriel que fournit le linguiste.

La pratique traductrice se trouve davantage confrontée à des difficultés majeures lorsqu'il s'agit de traduire les métaphores d'une langue cible dans une langue source.

C'est un sujet qui a déclenché beaucoup de controverses et une grande diversité d'approches, « mais le problème de la traduction des métaphores, surtout celui des métaphores du langage quotidien, reste encore assez peu exploité. » (Tomoiaga, 2013 :77)

Rencontrée dans le domaine de la traduction, la métaphore pose des contraintes au traducteur car il s'agit de transposer des traits langagiers particuliers. La tentative de restitution dans une autre langue intrinsèquement sous-tendue par une autre culture ne fait qu'amplifier les contraintes pour le traducteur au niveau de l'adaptation sémantique et stylistique, outre le risque de trahir la finalité téléologique de tout l'aspect culturel de la langue de départ.

Bien que la métaphore soit un trait particulier reflétant des aspects culturels « propres » à une culture, elle dénote en tant qu'expérience et procédé une dimension d'universalité. Les métaphores peuvent revêtir plusieurs formes que nous répartissons en deux grandes familles se subdivisant en deux sous-familles chacune :

## **1. Métaphores sémantiques et métaphores structurales**

**1.1. Les métaphores sémantiques :** Contrairement à la métaphore structurale, la métaphore sémantique ne fait pas partie d'un échafaudage d'une « structure » que l'on peut « dupliquer ». Elle se contente d'emprunter un ou plusieurs aspects à une signification connue comme dans l'expression « le bras droit », ce qui revient à dire qu'il s'agit d'une personne influente avec des pouvoirs bien étendus au sein d'une entreprise ou tout autre structure impliquant des personnes, une hiérarchisation, un ordre et des objectifs à atteindre. En d'autres termes, la métaphore sémantique « est confinée dans une dimension interprétative, ignorant les conditions linguistiques et conceptuelles de sa mise en forme.» (Prandi, 2002 : 6)

Envisagée sous cet angle, la métaphore sémantique est un substrat conceptuel que l'expression linguistique se contentera simplement de véhiculer.

**1.2. Les métaphores structurales :** c'est un procédé qui permet de transporter un ensemble de liaisons d'un domaine source à un domaine cible. L'appréhension de la métaphore structurale est permise par le recours à son contraire, la métaphore sémantique, tout en élargissant la portée et le champ d'application. Pour reprendre l'exemple du « bras droit », la métaphore structurale propose une transposition plus étendue ; dans ce cas, il faudrait penser « le bras gauche », personne influente aussi, mais disposant de pouvoirs moindres et qui n'aura vraisemblablement pas le dernier mot. Au milieu des deux « bras », et bien au-dessus, il faut imaginer la « tête », le « cerveau » ou encore la « matière grise », sans qui aucune initiative ou décision ne sera prise. Bien entendu, l'analogie opérée en faisant appel aux membres du corps et aux fonctions qu'ils accomplissent ne devrait pas s'arrêter là. On parlerait de « l'ossature » pour désigner les indispensables cadres piliers ou encore des « yeux » et des « oreilles » afin de dénommer les agents de terrains, véritable source d'information. Ainsi, dans l'usage métaphorique la société (au sens social) fonctionne comme le corps, ce qui trahit la perception de ce dernier comme parfait, comme modèle. Les concepts métaphoriques sont compatibles chacun avec un éventail d'expressions différentes qui les modulent indéfiniment sans en bouleverser la structure de fond. (Pradi, 2002 : 8)

**2. Les métaphores sur fondement expérientiel :** il s'agit de deux types de métaphores :

**2.1. Les métaphores conceptuelles** comme par exemple celles liées à la conception du temps (Derrida, 1991 et Hall, 1984). Le temps n'est pas donné en tant que tel dans la nature. C'est une segmentation sur la base de ce qui est connu et qui peut varier en fonction des cultures. A titre d'exemple, Hall (1984, 1992), exprime la différence de conceptions du temps par le recours à la métaphore lorsqu'il a assimilé le concept du temps, dans le contexte oriental, à un musée aménagé en plusieurs chambres où chaque activité peut être accomplie en parallèle avec une autre. Il s'agit d'un temps dit « polychrone » où temps et espace sont intimement liés et l'un n'aura pas de sens sans l'autre. Dans le contexte occidental, et notamment américain, il est question d'une autre conception : le temps, dit « monochrone », considérerait le temps comme un rouleau géant et sans fin que l'on doit dérouler à l'infini. Il est linéaire et est en progression soit en ligne droite (segmentée) soit en ligne spiralaire. Conception où le futur est devant et le passé derrière. Une directionnalité qui voit le futur forcément meilleur que le passé dans un sens de non retour comme en course vers le Salut final. C'est un temps qui se conçoit indépendamment de l'espace et exerce une force d'attraction si bien que l'espace s'adjoint à lui, contraint, dans son « déroulement ». Les restaurants fast-food présentant un service dit

« drive »<sup>1</sup> en sont la parfaite illustration où l'on n'est pas obligé, afin de se nourrir, de quitter un espace-temps et de pénétrer dans un autre. Il suffit de suivre le « déroulé du temps » ou le « temps déroulé ». On comprendra qu'il s'agit d'un temps irréversible, qui ne se répète pas se souciant peu des repères, contrairement au temps oriental qui est, par opposition, répétitif et fortement jalonné.

**2.2 Les métaphores mortes, conventionnelles**, celles de tous les jours ; celles qu'on retrouve dans les expressions les plus banales. Dans le présent article, ce sont elles qui bénéficieront de notre intérêt. Elles seront toutes articulées autour du verbe « tomber » comme dans les expressions « la nuit est tombée », « tomber dans l'oubli », « tomber dans la dépression ». En effet, nous avons remarqué que l'usage métaphorique fait de ce verbe, dans un certain nombre de langues, n'est pas seulement un « usage figuratif, mais plutôt une caractéristique de la pensée et de l'action. » (Lakoff et Jonhson, 1985 :13).

Notre objectif sera d'analyser l'usage que le français, l'arabe dialectal marocain (AM), l'amazigh,<sup>2</sup> et l'arabe standard (AS) se font du verbe « tomber ». Ce verbe, entre autres verbes et certains adjectifs, a fait l'objet de plusieurs études. Une étude récente (Ben Yacoub, 2014) qualifiée de *sémantico-pragmatique* (Ben Yacoub, 2014 : 101) reprend ce verbe à la lumière de la théorie de la cognition. L'axe principal de cette étude porte sur la métaphore suivante : « *le bien est en haut, le mal est en bas* ». Par différentes explications et analyses, l'auteure a démontré les connotations péjoratives du verbe « tomber » dans certains contextes dans le cadre d'une analyse contrastive entre le français, l'arabe standard et l'arabe tunisien. Si le recours à la métaphore en tant que procédé stylistique possède une dimension universelle, la valeur sémantique, quant à elle, reste diffuse et mérite d'être étudiée afin de distinguer la part des influences traductiques et de l'effet de l'interculturalité soutenue par des échanges sociaux et historiques. L'expression « tomber malade » par exemple n'a pas d'équivalence *ex aequo* en AM ni en amazigh encore moins en AS. Par ailleurs, l'expression se trouve une équivalence en dialecte tunisien : *tah mrid*. (Ben Yacoub, 2014 : 103) où les connotations d'orientation sont analysées confirmant que « perdre de la hauteur », « se diriger du haut vers le bas », et « perdre de la verticalité » vers une « horizontalité », même ponctuelle, étaient des signes d'un changement qui dénote une situation inférieure, nécessairement dégradée.

Pour nous, il ne s'agira pas de comparer des traductions préalablement fournies dans le cadre d'un corpus préétabli, mais plutôt de montrer comment se construit l'espace cognitif relatif à chaque culture et comment il s'approprie le

---

<sup>1</sup> Ce mot, à la fois verbe et substantif, résonne comme une injonction donnant l'ordre d'aller de l'avant.

<sup>2</sup> Nous entendons par amazigh la langue autochtone du centre du Maroc (le Haut et l'Anti-Atlas), dit aussi tachelhit.

verbe tomber. Le passage conceptuel d'une langue à une autre se fait-il parce que la traduction verse un contenu étranger dans un contenant familier et en force, avec le temps, l'appropriation ? ou bien s'agit-il d'universaux langagiers ? Quelles ambivalences sous-tendent la saisie symbolique du monde par le recours au verbe « tomber » à la lumière de la théorie de la cognition et notamment la sémantique cognitive.

Cette étude se forcera de montrer que l'intérêt de la comparaison ne réside pas au niveau des mots mais au niveau de la pensée.

### **Le verbe « tomber » comme indicateur spatial :**

Le français, l'amazigh, l'AS et l'AM emploient des unités lexicales différentes phonétiquement mais qui expriment, avec quelques nuances, la même idée que revêt le verbe tomber : un objet, en l'absence de support matériel le maintenant suspendu, s'exécute aux lois de l'attraction et de la gravité et se trouve par terre après une perte de hauteur.

Soucieux de simplifier notre propos, ne traiterons pas les marques diachroniques de flexion à la fin des verbes en AS. En effet, le système d'écriture consonantique arabe, très différent du système alphabétique, veut que les voyelles brèves ne soient pas matérialisées. Le choix que nous faisons donc a pour but d'alléger les verbes de leurs marques diachroniques afin d'en faciliter la lecture et la compréhension.

Voici donc les unités lexicales principales exprimant la chute dans les quatre langues :

Français : tomber

Amazigh : *ider*

AM : *tâh*

AS : *saqat*

La première remarque que nous pouvons émettre c'est l'origine du verbe *tâh* en AM. La contingence sémantique entre l'AS et l'AM est telle qu'un bon nombre d'unités lexicales proviennent de l'AS.<sup>3</sup> En effet, nous trouvons le verbe *tâh* حَلَّ dans l'AS, mais il n'est pas employé pour exprimer la chute ou la perte de verticalité. Pour ce faire, d'autres verbes sont souvent sollicités : *saqat*, *waqae* ou encore *hawâ*. Le verbe *tâh* حَلَّ n'ayant pas pour signification directe

---

<sup>3</sup> Pour autant, il serait imprudent de déduire que l'AM est la résultante de l'AS suite à une évolution linéaire notamment en considérant le caractère d'oralité que présente l'AM comme postérieur au statut de langues écrites dont jouissent l'arabe standard et l'arabe classique.

l'action de « tomber », est réservé à un arabe obsolète comme dans les expressions suivantes : (Abdelnour, 1986 : 656)

- (1)      *tâh eaqluh* : il a perdu raison
- (2)      *tâh assahm* : la flèche a perdu sa cible. Communément en AS, l'expression la plus employée sera : *ahkta'a al hadaf*.
- (3)      *tâh fi al madina* : il s'est perdu en ville.
- (4)      *tâh al ghawwas fi al muhît* : le plongeur s'est perdu dans l'océan, le plongeur a péri dans l'océan.

Nous remarquons que la valeur sémantique du verbe *tâh* en AS gravite autour du concept de la perte lorsqu'il est traduit en français. En même temps, pour exprimer le concept de la perte, l'AS dispose d'autres verbes comme *faqad* فَقَدْ , *dâ3* ضَاعَ et *tâh* تَهَ (exemple 3). Ce dernier, dont la transcription peut sembler proche, dispose d'une phonétique bien différente<sup>4</sup> et ne remplit pas le même rôle (la perte) en AM. Pour exprimer la perte en AM, d'autres unités lexicales sont employées. Nous y reviendrons plus tard. En tout état de cause, le verbe *tâh*, tel que rencontré en AS (exemples 1, 2, 3,4) a une valeur sémantique qui, rarement, le rapproche d'un usage conceptuel exprimant un changement de directionnalité du haut vers le bas. Cette directionnalité est donc occultée ou altérée mais elle n'est pas totalement absente. L'orientation du haut vers le bas est modifiée, et à juste titre, par une absence de repères. L'exemple (3) *tâh fi 1 madina* (il s'est perdu en ville), bien que sémantiquement n'exprimant pas l'idée de chuter, c'est-à-dire un point de départ (haut) et un point d'arrivée(bas), est rempli d'une charge cognitive qui fait de la *perte* de repères une condition d'être de ce verbe, ce qui peut être considéré comme le prolongement physique logique d'une chute. Tomber, c'est perdre de la hauteur avant de s'écraser contre le sol. Mais est-ce là la fin de ce phénomène physique qui rappelle les lois de la gravité et la force de l'attraction ? Dans un processus graduel, la chute est considérée comme phase progressive qui amène vers la perte, la disparition. Un exemple illustre cette image-schéma : la mort. La mort est une disparition qui survient après une chute dans le sens où la verticalité, signe de vie et de bonne santé, n'est plus de mise. « Tomber malade » pourrait, dans bien souvent des cas, être préliminaire à « perdre » la vie. En d'autres termes, *tâh* (tomber) et *dâ3/tâh* (perdre/se perdre) sont deux étapes dont la seconde complète la première. La contiguïté sémantique est en lien direct non seulement avec la contingence phonétique mais aussi parce qu'action verbale et action mentale sont interdépendantes.

<sup>4</sup> *tâh*, équivalent de (se) « perdre », est prononcé avec “*t*” occlusive ordinaire, dentalo-alvéole et “*h*” fricative, glottale, là où *tâh* « tomber) est prononcé avec “*f*” occlusive emphatique, dentalo-alvéole et “*h*” fricative, pharyngalo-épiglottale.

Quand le verbe *tâħ* exprime la chute, l'absence de verticalité, les verbes *ħas* et *tâħ* expriment la disparition, la perte. Les deux derniers complètent le premier, toujours dans le même ordre.

### **Représentations cognitives du verbe « tomber » en amazigh, AM et AS :**

A travers la traduction, nous tenterons de mettre en exergue les différentes représentations cognitives du verbe « tomber » opérées en amazigh, AS et AM.

Considérons la phrase suivante dans les trois langues susmentionnées :  
(5) j'ai perdu mon portable.

- (6)      *ider yyi l portable* (amazigh)
- (7)      *tâħ liya l portable* (AM)
- (8)      *saqaṭ minni l hâtif* (AS)
- (9)      J'ai fait tomber mon portable.

Nous remarquons, dans l'exemple de l'AS (8), que le verbe qui exprime la perte (cesser de posséder) n'est plus *tâħ* (arabe obsolète), mais *saqaṭ* qui veut dire littéralement : tomber/chuter. *Saqaṭ* ne désigne pas en soi la perte mais l'action de chuter, ce qui suppose qu'un portable lorsqu'il tombe, au sens propre, peut être repris. Dans les exemples (6) et (7), l'usage fait des verbes *ider* et *tâħ* désigne littéralement la signification « tomber/chuter ». Sur le plan cognitif, il est difficile de remarquer qu'il s'agit d'un usage métaphorique et que l'action verbale exprime le changement d'orientation là où l'action mentale vise à exprimer la cessation de possession (perdre). S'agit-il d'un effet de la traduction ou d'une conception métaphorique engendrée par la proximité et les échanges perpétuels entre les trois langues (amazigh, AM et AS) ? Dans tous les cas, les trois exemples constituent un bloc cognitif différent en comparaison avec l'exemple (9) du français où « tombé » veut dire « chu » et non pas « perdu ».

Sur le plan de la traduction, en dépit de la viabilité traductique des exemples (5) et (9), qui seraient équivalents aux phrases (6), (7) et (8) et passeraient presque inaperçus, ils cachent des réalités cognitives bien différentes.

Afin d'approfondir notre recherche, nous avons soumis les exemples :

- (5)      J'ai perdu mon portable
- (9)      J'ai fait tomber mon portable

à un échantillon aléatoire d'étudiants composé de 127 personnes. Il s'agit d'étudiants dont les langues maternelles sont soit l'AM, soit l'amazigh avec la

particularité, pour certains d'entre eux, d'avoir pour langue maternelle les deux à la fois. Parmi eux, 14 n'ont pas fourni de réponse en amazigh faute d'une bonne maîtrise et d'une ignorance totale de cette langue. Pour l'AS, ils l'ont appris durant les années de scolarité jusqu'au baccalauréat. Il en est de même pour le français qui reste, pour eux, la langue principale d'enseignement. Nous leur avons demandé de traduire les exemples (5) et (9) dans les trois langues, ce qui nous a permis de recenser les verbes employés pour exprimer la perte d'une part et la chute d'autre part. A travers leurs propositions, nous pouvons mettre l'accent sur les représentations cognitives qu'ils se font de la chute d'un objet (tomber) et de la cessation de le posséder (perdre).

Voici donc les verbes proposés comme équivalents aux verbes « perdre »(5) et « tomber »(9) avec la fréquence de leur emploi :

En amazigh :

Verbe/concept	Amazigh			
	<i>ider</i>	<i>lah</i>	<i>ijlou</i>	<i>idda</i>
Perdre	0	6	78	3
Tomber	36	18	3	0

En AM :

Verbe/concept	arabe moderne			
	<i>Tâh</i>	<i>twâdder</i>	<i>mcha</i>	<i>tâyyeh</i>
Perdre	12	60	13	0
Tomber	30	6	0	90

En AS :

Verbe/concept	arabe standard				
	<i>Saqat</i>	<i>waqaz</i>	<i>dâz</i>	<i>faqad</i>	<i>'atlaf</i>
Perdre	0	0	48	78	6
Tomber	99	6	15	0	0

Malgré la simplicité de l'exercice, nous sommes interpellés par la diversité des réponses, les verbes « perdre » et « tomber » bénéficiant d'une multitude d'équivalences. En ce sens, le verbe *tâh* en AM, désignant littéralement la chute, est sollicité 12 fois comme l'équivalent du verbe « perdre », ce qui n'est pas le cas pour l'amazigh avec le verbe *ider* ni pour l'AS avec le verbe *saqat* qui sont strictement associés à la chute. De manière plus confirmée, lorsque nous avons demandé de traduire les verbes *tâh* et *ider*, *saqat*, dépourvus de toute contextualisation, d'une langue aux deux autres, les réponses ont été unanimes et faisaient allusion à la chute et non pas à la perte. Pourquoi, le verbe *tâh* en AM peut être associé à la perte, à la cessation de

possession et à la disparition ? Y-a-t-il un lien avec l'arabe obsolète comme dans les exemples (1, 2, 3 ..) où *tâh* peut vouloir dire à la fois perdre et chuter ?

A y voir de plus près, non seulement l'AM emploie le verbe *tâh* pour exprimer la perte et l'égarement, mais il se sert également du verbe *ider* dans le même dessein. En effet, 60 des 127 personnes ayant répondu à notre questionnaire ont eu recours au verbe *twædder* en AM pour traduire le verbe perdre. Observons donc comment le verbe *ider* (amazigh) devient *twædder* (AM) non pas pour signifier la chute mais la perte.

D'après les réponses de notre échantillon, le verbe *ider* est employé 36 fois dans le sens de « tomber » et 0 fois dans le sens de « perdre ». En AM, le verbe *twædder*, emprunté à l'amazigh et modélisé selon un autre schème, est employé 60 fois dans le sens de « perdre » et “seulement” 6 fois dans le sens de « tomber ». L'emprunt s'arrête aux niveaux consonantique et phonétique mais introduit une sémantique fort différente. Le “néologisme” sémantique opéré est constaté au niveau de l'image mentale qu'on lui confère et non pas au niveau de l'action verbale. Il s'agit d'un verbe employé selon une finalité qui se veut dans le sens de la désorientation et/ou de la cession de possession avec une nuance entre les deux.

### **De « marcher » à « disparaître », il n'y a qu'un pas**

Tant en amazigh qu'en AM, deux nouveaux verbes apparaissent comme équivalents au verbe perdre. Il s'agit, pour l'AM, du verbe *mcha* et, pour l'amazigh, du verbe *idda* qui signifient « marcher » mais qui sont employés dans le sens de « partir » ou encore « disparaître ».

Pour 13 personnes arabophones et 3 amazighophones, un objet perdu est en quelque sorte un objet parti, pour une destination que l'on ignore et dont on n'attend pas le retour nécessairement. Cette appréhension de la perte renvoie à la considération que l'on se fait de l'espace-temps. Si *tâh* et *ider* ont un point de départ et un point d'arrivée (haut et bas), il ne s'agit que d'une partie du mouvement spatial. La perte dans le sens de « partir » renvoie toujours au départ mais jamais à l'arrivée et à juste titre parce que l'on ignore si elle aura lieu effectivement. Par cet usage, *mcha* et *idda* ne cachent-ils pas un souhait sous-jacent de retour, de retrouvailles ? Un objet perdu ou un être perdu l'est pour toujours. C'est irréversible. Le temps ne peut être remonté et reconstitué contrairement à *ider* ou *saqat* qui peuvent être répétitifs, dialectiques et circulaires : tomber/ se relever/tomber/se relever... Dans un mouvement circulaire, « tomber » constitue donc une étape connue dans un ensemble inconnu exprimé par un « partir », ouvert où les deux bouts du cercle sont à jamais disjoints. Ce phénomène est fréquent dans la fabrication des métaphores et des tropes : la métonymie. Le verbe *tâh*, tel qu'employé dans l'usage de l'AM, confirme cette hypothèse. Il est moins rigoureux que ses équivalents l'amazigh (*ider*) et l'arabe standard (*saqat*) car la proximité qu'il opère avec

des verbes comme *tâh* (se perdre) et *dâz* (perdre) le dote d'une grande flexibilité et maniabilité. Ainsi, il peut exprimer la chute, la perte ou encore la désorientation.

Considérons l'expression :

*tâh lhekk o şâb g̡tah*, littéralement : le pot est tombé et a retrouvé son couvercle (ils se sont trouvés comme pot et couvercle).

C'est un exemple qui témoigne de la difficulté de localiser la signification du verbe *tâh* compte tenu de la promiscuité qu'il opère avec *tâh* et *dâz*, favorisée par la proximité phonétique. A notre connaissance, pour l'expression plus haut, le verbe *tâh*, (strictement tomber) est toujours employé avec un ‘*t*’ emphatique dentalo-alvéole et un ‘*h*’ fricative, bien que tout laisse penser qu'il s'agit du verbe *tah*, (strictement se perdre) avec ‘*t*’ occlusive ordinaire, pharyngalo-épiglottale, dentalo-alvéole et ‘*h*’ fricative, glottale. En effet, la présence de la postériorité de « re-trouver » trahit l'antériorité de « perdre » et non pas celle de « chuter », signe qu'une altération a affecté l'usage fait du verbe *tâh* dans cette expression l'ayant transformé en *tâh*.

Cela étant, le locuteur, de par son choix du verbe *tâh* confère à l'expression les éléments nécessaires à une dynamique interne. Bien entendu, *tâh* ne saurait être interprété au sens propre, celui de chuter, mais dans le sens d'une action, d'un mouvement suscitant une réaction. L'action que véhicule le verbe *tâh* est sous-tendue par la soudaineté et l'imprévisibilité qu'on retrouve aussi dans la perte, la désorientation et la cessation de possession.

Un autre exemple illustre le caractère soudain et imprévisible :

*taht şamza, 3əllqou lhajjam*, littéralement : le minaret est tombé, ils ont pendu le barbier (minaret écroulé, barbier pendu).

Il s'agit d'un fait auquel on ne s'attend pas et qui nous surprend ; la surprise est d'autant plus grande que le rapport entre le « minaret écroulé » et le « barbier pendu » est, de prime abord, difficile à établir.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> En apparence, il n'y aurait pas de lien direct entre ce “pauvre” barbier pendu et le minaret écroulé. C'est justement la finalité que ce proverbe se veut d'atteindre : l'absurdité d'une action et l'absence du rapport de cause à effet. Il n'est pas certain que le choix du sujet (barbier) et de l'objet (le minaret) soit le fruit du hasard. Pour quelle raison, parmi tous les métiers qui existent, celui du barbier se voit offrir le privilège d'exprimer l'absurdité et l'absence du rapport entre les faits ? Ses ciseaux en seraient-ils les responsables-coupables ? Nous croyons qu'il faudrait chercher les origines de cette corrélation dans les rapports que les éléments opèrent entre eux dans un ensemble de représentations. Autrefois, chez les musulmans, c'était le barbier qui effectuait la

## Grammaticalité et cognition

Un rapide aperçu grammatical nous permet d'affirmer que dans les exemples de l'amazigh (6), de l'AM (7) et de l'AS (8), le portable est à la fois l'*objet* perdu et le *sujet* perdant quelque chose. Sans exception, dans les trois phrases, le sujet, au sens grammatical du terme, est le portable. Or il s'agit bien de l'objet « perdu » ou « tombé » rappelant de vives et anciennes querelles entre grammairiens et logiciens, du moins pour le contexte arabe...

En effet, sur le plan de la logique, c'est bien le portable qui *est* perdu ou chute confortant sa place d'objet en subissant un acte : perte ou chute. A l'inverse, sur le plan grammatical, le portable occupe le lieu du sujet, acteur d'un fait.

Contrairement au français, où, autant pour l'exemple 5 (j'ai perdu mon portable) que pour l'exemple 9 (j'ai fait tomber mon portable) le sujet et l'objet sont bien distincts. D'abord parce que le sujet est matérialisé clairement par le pronom « je » et ensuite parce que le français emploie l'agentif « faire » pour exprimer l'intentionnalité du sujet. L'usage, en français, de l'agentif ne veut pas dire qu'il n'existe pas dans les trois autres langues. Nous le trouvons en AS et en amazigh, en début du verbe, avec l'adjonction, respectivement, de hamza (') au début du verbe (*saqat* : *asqaṭtu*) et de (s) au début du verbe (*ider* : *sdərḥ*). Pour L'AM, l'agentif est exprimé pas un doublement avec gémination de la deuxième lettre â- considérée comme voyelle longue ou semi consonne (*tâḥ* : *tayyəħi*).<sup>6</sup>

L'usage de l'agentif permet de transformer l'aspect intransitif des verbes en un aspect transitif si bien que le sujet apparaît clairement aux niveaux graphique et phonétique.

Malgré les possibilités offertes par les trois langues, les locuteurs ont opté pour des traductions ne rendant pas fidèlement le sens.

Quant à l'exemple (9) « j'ai fait tomber mon portable », il pourrait signifier la cessation de possession mais aussi la simple chute qui suppose une récupération postérieure, ce qui est exactement le cas dans les exemples (6), (7) et (8). Par ailleurs, l'usage du verbe « tomber » dans (9) n'est possible que par l'usage du verbe « faire » en tant qu'agentif. En ce sens, les phrases (5) et (9) ne sont pas équivalentes aux phrases (6), (7) et (8) pourtant employées comme telles par l'échantillon eu égard aux deux précisions suivantes :

---

circoncision, appelée aussi « purification », condition indispensable pour pénétrer dans la mosquée. Le minaret érigé rappelle aussi le phallus signe de domination et de bonne santé. En ce sens, « Minaret écroulé » revêt une forme métaphorique faisant allusion aux mosquées abandonnées ou vides, faute de purification dont le responsable, le barbier en l'occurrence, n'a convenablement pas accompli la mission (Foucault, 1966 : 230)

<sup>6</sup> Bien entendu les agentifs proposés ne concernent que les verbes que nous étudions. Il y en a beaucoup d'autres, différents, en fonction du schème de chaque verbe.

a- Au niveau sémantique : les phrases (6) *tâh* lya l portable, (7) *ider* yyi l portable et (8) *saqaṭ* minni ne peuvent être considérées comme équivalentes à la phrase (5) « j'ai perdu mon portable ». Les exemples proposent, par le biais des verbes *ider*, *tâh* et *saqaṭ*, la chute comme synonyme de la perte.

b- Au niveau grammatical : dans la phrase (9) « j'ai fait tomber mon portable » le sujet est bien distinct de l'objet. A l'inverse, dans les exemples (6), (7) et (8) sujet et objet ne font qu'un car les verbes en Amazigh, en AM et en AS standard sont employés en tant que verbes intransitifs.

### ***Twædder* comme indicateur de désorientation « se perdre » et/ou de cessation de possession « perdre »**

En AM, le verbe *twædder* dont le schème est emprunté à l'amazigh ne bénéficie pas d'une sémantique claire. Il est utilisé pour signifier la perte, l'égarement, la cessation de possession ou encore la désorientation “spatiale” contrairement à sa fonction initiale : l'orientation (du haut vers le bas). Par contre, il bénéficie d'un codage régulier quant aux prédictats concernés par l'action. Ainsi, on trouve que *twædder*, ayant pour signification la désorientation, est réservé au vivant qu'il soit Homme ou animal. En revanche l'emploi ayant pour signification la perte ou la cessation de possession est réservé aux objets.

Exemples :

(6) *twædder f lmdina* (il s'est perdu en ville), en AS on dira *tâh fi lmadina* qui ne se rapporte pas au verbe « tomber » mais plutôt au verbe « se perdre ».

(7) *twædder lih l portable*. S'est perdu à lui son portable (il a perdu son portable)

En AM, le verbe *ider*, épouse la forme “quadrilitère”,<sup>7</sup> moins fréquente en AS que la forme trilitère (Nacer Idrissi, 2005 : 29). Elle l'est encore moins en amazigh, ce qui laisse penser que la forme dérivationnelle de l'AM appliquée à

<sup>7</sup> Nous employons « quadrilitère » par conventionnalisme. En effet la question des racines en langues chamito-sémitiques est largement discutée et discutable. L'approche de G. Bohas en matière dérivation du lexique arabe propose que la racine, au sens primitif, est fondée sur un système de consonnes binaire, dit aussi « bilitère » (étymon), qui sera augmenté par des additions phonétiques, ce qui donne lieu à la « matrice » (Bohas, 1997). Cette approche ira encore plus loin pour affirmer que la *doxa* de l'origine triconsonantique des verbes arabes est un leurre (Bohas & Razouk, 2002 : 26).

la charge sémantique amazighe dote ce verbe d'une "compétence" nouvelle.<sup>8</sup> Quatrilitères et défectueux, « les verbes construits selon le schème 'tfə33el', sont utilisés pour former soit le réfléchi, soit le passif ou encore l'inchoatif. » (Nacer Idrissi, 2005 : 30).

En effet, l'usage de *twədder* dans une perspective propre à l'Homme, celle qui concerne la désorientation, est matérialisée par l'usage de ce verbe en tant que réfléchi.

En même temps, l'usage de *twədder* dans la perspective réservée aux objets, celle de la cessation de possession est matérialisée par l'usage du passif.

Par ailleurs, nous remarquons que le *twədder*, de par son aspect grammatical, est très loin des tâh, da3, faqad et saqat. Si ces derniers verbes sont toujours employés dans la forme active, du coup on connaît les sujets qui leur sont contigus. Il s'apparente au verbe « se perdre » en tant que réfléchi pour signifier l'égarement et la désorientation ; Quant à la cessation de possession (perdre), il reste ambigu : tantôt il est explicitement sollicité (*twədder lya 1 portable*), tantôt disparaît pour laisser place au *tâh lya 1 portable* qui n'est rien d'autre strito sensu que mon portable est tombé. Le passif et le réfléchi sont difficiles à localiser, ce qui rend la signification du verbe *twədder* encore plus ambiguë. Ce mélange de *ider* en tant que schème, embryon phonétique et sémantique, et de *tfə33el* en tant que moule modélisateur confère à *twədder* une capacité d'appréhender l'espace et les éléments qui le constituent différemment de l'AS. Les rapports entre amazigh et AM, dynamique incessante, nous incitent à repenser les identités et l'avenir dans une perspective d'échanges enrichissants et de passerelles permanentes.

## Conclusion

La métaphore est un phénomène linguistique et cognitif complexe à travers lequel se froment plusieurs représentations. Du rapport à l'espace au rapport au temps en passant par la structuration des relations sociales et l'appréhension phénoménologique, la métaphore participe à la représentation du cosmos et le modélise. La métaphore n'est pas seulement une figure stylistique, un ornement linguistique mais elle peut être cachée derrière les usages quotidiens les plus banals, ce que nous appelons métaphores mortes.

Complexifiés par la pratique traductique, certains usages explicites nécessitent un effort d'interprétation métaphorique. Ainsi, nous avons essayé de montrer comment le verbe tomber, traduit dans trois langues (amazigh, AS et AM), ne bénéficie pas de la même représentation mentale. Les verbes proposés

<sup>8</sup>Nous pouvons dire que cette dynamique est constante en AM en contact avec d'autres langues. On y trouve par exemple le verbe « *gərdəf* ». Il s'agit d'une dérivation consonantique selon le schème *fəzələl*. Les consonnes sont dérivées du « garde-à-vous » en français : g, r, d, et f à la place du v, ce phonème n'existant pas en arabe, et modélisées selon des schèmes préétablis.

comme équivalents ne sont pas aussi explicites. Plus étonnant, le verbe perdre, traduit dans les trois mêmes langues, n'est pas rendu comme cessation de possession, signification qu'il remplit dans l'exemple à traduire proposé. Dans bien des cas, « perdre » est compris, interprété et traduit, comme « tomber », ce qui rend finalement ce verbe assez flou dans les usages faits par les locuteurs de l'amazigh, l'AS et l'AM. Un usage hasardeux dû essentiellement aux contingences phonétiques qu'il opère avec d'autres verbes, mais aussi parce que la sémantique du verbe couvre un panel large de significations notamment en AM.

Ce verbe peut signifier une chose et son contraire à la fois comme *tâh dlâm* (la nuit est tombée). Là où l'œil observe le soleil « se coucher », « disparaître », aller du *haut* vers le *bas*, le verbe, lui, attribue ces mêmes mouvements à la nuit. Non seulement cela se passe à notre insu, mais nous l'entretenons tous les jours.

*Université Ibn Zohr, Agadir*

## Bibliographie

- ABDELNOUR, Jabbour, 1986. *Dictionnaire français-arabe*, Dar al 'Ilm li almalâyîn, Beyrouth, 2<sup>ème</sup> édition.
- ACHAB, Ramdane, 1996. *La néologie berbère (1945-1995)*, Editions Peeters, Paris-Louvain.
- AMANISS, Ali, 2012. *Dictionnaire Tamazight-Français (parlers du Maroc central)*, en ligne <http://fr.scribd.com/doc/118841709/Dictionnaire-Tamazight-Francais-Edition-2012-Maroc-Central-Ali-Amaniss#scribd>
- AMEUR, Meftaha, 2011. L'emprunt linguistique en berbère : Identification, étendue et motivation, in : Amina Mattouchi, ed. "Parcours Berbères". *Mélanges offerts à Paulette Galand-Pernet et Lionel Galand pour leur 90<sup>e</sup> anniversaire*, Cologne : Rüdiger Köppe, pp. 565-580.
- BEN YACOUB, Rim, 2014. L'expression du mouvement à travers les métaphores d'orientation : Cas du français et de l'arabe dialectal et standard in : *Communication, lettres et sciences du langage*, Volume 8, Université de Sherbrooke (Québec), Canada, pp. 101-111.
- BERMAN, Antoine, 1984. *L'épreuve de l'étranger*, Gallimard, Paris.
- BERMAN, Antoine, 1999. *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*, Gallimard, Paris.
- BOHAS G. & RAZOUK A., 2002. Et pourtant, ils lisent... in : *Hommage à André Miquel*, Centre d'études des langues et littératures arabes, Edition ENS, Paris, pp. 11-28.
- BOHAS, Georges, (1997), *Matrices, Étymons, Racines, Eléments d'une théorie lexicologique du vocabulaire arabe*, Peeters, Paris.
- CORDONNIER, Jean-Louis, 1995. *Traduction et culture*, édition Hatier Didier, Paris.
- DERRIDA, Jacques, 1991. *Donner le temps, Tome 1 La fausse monnaie*, Galilée, Paris
- FOUCAULT, Michel, 1966. *Les mots et les choses*, Gallimard, Paris.
- HALL, Edward Twitchell, 1984. *Le langage silencieux*, Seuil, Paris.
- HALL, Edward Twitchell, 1992. *La danse de la vie*, Seuil, Paris.

*Le verbe « tomber » entre traduction et usage métaphorique*

- KEROMNES, Yvon, .2013. Les métaphores -et leur traduction- dans la vie quotidienne, in : *Archives ouvertes*, en ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00944651>.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark, 1986. *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Minuit, Paris.
- MARGOT, Jean-Claude, 1979. *Traduire sans trahir, la théorie de la traduction et son application aux textes bibliques*, L'âge d'homme, Lausanne.
- MOUNIN, Georges, 1963. *Les problèmes théoriques de la traduction*, Gallimard, Paris.
- NACER IDRISI, Abbelfattah, 2005. Formation des prédictats en Arabe marocain, le cas de 'Qirâ'ât, in : *Qirâ'ât*, Numéro 2-3, pp 27-36.
- PRANDI, Michèle, 2002. La métaphore : de la définition à la typologie, in : *Langue française*, N°134, *Nouvelles approches de la métaphore*, pp. 6-20.
- TOMOIAGA, Maria-Alexandrina, 2013. La traduction des métaphores in *Atelier de Traduction*, Numéro 19, Editura Universitatii Suceava, Romania, pp 77-93
- VINAY Jean-Paul & DARBELNET Jean, 1958. *Stylistique comparée du français et de l'anglais, Méthode de traduction*, Didier, Paris.

# **Les médias audiovisuels marocains et le bilinguisme arabe-français**

IMANE LHADI

## **Résumé**

*Dans ce travail, nous décrivons et analysons les pratiques linguistiques des Marocains dans les moyens audiovisuels. Notre étude s'est basée sur l'observation distante pour découvrir la performance langagièrue utilisée et les causes de cet usage. Nous avons aussi relevé et analysé le poids des constituants de cette pratique ainsi que les fonctions qu'elle assure.*

## **Abstract**

*Through this study, I try to describe as well as analyze linguistic practices used by specialized Moroccans in the audiovisual domain. This study is based on external observation in order to explore language performance used along with factors of this use. I have also identified and analyzed the average use of these linguistic practices constituents and the functions it assures.*

## **Introduction**

L'objectif de cette étude est de mettre la lumière sur la variété linguistique la plus utilisée dans les médias audiovisuels marocains. Pour atteindre cet objectif notre étude sera guidée par l'hypothèse suivante :

***Du fait que le bilinguisme est une caractéristique du locuteur marocain l'alternance codique est la pratique privilégiée par l'usager de l'audiovisuel marocain.***

Pour accomplir notre tâche nous serons amenée à répondre aux questions de recherche suivantes :

- Quelle est la variété linguistique la plus utilisée par les moyens audiovisuels marocains?
- Pourquoi les utilisateurs des moyens audiovisuels préfèrent-ils utiliser cette pratique plutôt que les autres ?
- Quel est le poids des constituants de cette variété dans une conversation diffusée ?
- Quelles fonctions remplit cette variété dans une conversation ?

---

*Langues et Linguistique 35-36 (2015), pp. 43-57*

Dans le but de répondre à ces questions nous devons procéder à l'observation des moyens audiovisuels pour relever les variétés et les pratiques linguistiques utilisées sur ces moyens. Ensuite nous constituerons un corpus pour découvrir le poids des constituants de cette pratique linguistique lors d'une discussion. Enfin nous procéderons à l'analyse du corpus afin de dégager les fonctions qu'assure cette pratique sur les moyens audiovisuels marocains.

### **Collecte des données et du corpus**

Notre travail est basé sur des données collectées à partir des sites officiels des chaînes télévisées et des stations de radios qui contiennent des enregistrements de toutes les émissions qu'elles diffusent. L'échantillon que nous étudierons est pris du site officiel de Medi 1 TV. Ainsi nous procéderons à l'observation distante afin d'étudier les éléments nécessaires à notre recherche.

### **Fréquence des variétés linguistiques et de l'alternance codique dans l'audiovisuel au Maroc**

Dans l'audiovisuel au Maroc nous observons l'utilisation majoritaire de deux langues à savoir l'arabe et le français. Ces deux langues sont aussi utilisées dans le cadre d'une alternance codique. Pour pouvoir déterminer laquelle de ces variétés langagières domine l'espace audiovisuel marocain nous avons inventorié les différents moyens audiovisuels marocains ainsi que leurs émissions. Cette tâche s'est étalée sur un mois pour cerner tous les types d'émissions qu'elles soient quotidiennes, hebdomadaires ou mensuelles. Puis nous avons écouté chacune de ces émissions afin de découvrir quelle pratique linguistique est adoptée. Le tableau récapitulatif suivant résume ces données:

Nom de la chaîne de télévision ou station de radio	Catégorie	Nombre d'émissions	Nombre d'émissions uniquement en arabe	Nombre d'émissions qui recourent à l'alternance codique	Nombre des émissions en français
2M TV	TV	73	28	29	16
Medi1	TV	25	11	8	6
Alaoula( la première)	TV	24	15	2	7
Arriyadia(la sportive)	TV	12	6	2	4
Arrabiaa (la quatrième)	TV	9	7	2	0

*Les médias audiovisuels marocains et le bilinguisme arabe-français*

<b>Almaghribiya(la marocaine)</b>	TV	24	12	8	4
<b>Assadissa(la sixième)</b>	TV	23	22	0	1
<b>Aflam TV</b>	TV	2	1	1	0
<b>2M</b>	Radio	11	2	5	4
<b>Medi1</b>	Radio	15	3	5	7
<b>Hitradio</b>	Radio	11	0	10	1
<b>MedinaFM</b>	Radio	8	4	4	0
<b>Asswat</b>	Radio	14	6	6	2
<b>Casa FM</b>	Radio	32	22	10	0
<b>Chada FM</b>	Radio	24	17	6	1
<b>Radio Atlantic</b>	Radio	8	2	2	4
<b>Radio Mohammed VI du saint coran</b>	Radio	36	34	0	2
<b>Chaîne Nationale</b>	Radio	54	52	2	0
<b>MFM Atlas</b>	Radio	32	26	6	0
<b>MFM Saïss</b>	Radio	34	28	6	0
<b>Rabat chaîne Inter</b>	Radio	18	0	0	18
<b>Radio Plus Marrakech</b>	Radio	24	15	8	1
<b>Radio plus Agadir</b>	Radio	30	24	4	2
<b>Radio Sawa</b>	Radio	26	15	9	2
<b>Luxe Radio</b>	Radio	5	0	1	4
<b>MFM Sahra</b>	Radio	26	20	6	0
<b>MFM Oriental</b>	Radio	24	17	7	0
<b>Radio Mars</b>	Radio	18	0	10	8
<b>Medradio</b>	Radio	19	6	13	0

Usage linguistique des moyens audiovisuels marocains.

L'analyse de ce tableau nous permet de constater que la majorité des moyens audiovisuels marocains utilisent simultanément :

- L'arabe avec toutes ses variétés : arabe standard, arabe marocain et arabe classique.
- Le français.

-L’alternance entre l’arabe et le français.

A partir du comptage des moyens audiovisuels marocains dont nous avons mentionné la totalité dans le tableau ci-dessous et à partir du comptage des émissions et de leurs utilisations de l’arabe et du français dans ces moyens audiovisuels dont les résultats sont illustrés dans le tableau ci dessous nous avons constaté que :

- 89,66% des moyens audiovisuels marocains diffusent des émissions dans lesquelles on recourt à l’alternance codique.
- 10,34% des moyens audiovisuels marocains ne diffusent aucune émission qui recourt à l’alternance codique.
- 86,2% des moyens audiovisuels marocains diffusent des émissions qui recourent uniquement à l’arabe.
- 13,79 des moyens audiovisuels marocains ne diffusent aucune émission dans laquelle on recourt uniquement à l’arabe.
- 65,51% des moyens audiovisuels marocains diffusent des émissions uniquement en français.
- 34,49% des moyens audiovisuels marocains ne diffusent aucune émission dans laquelle on recourt uniquement au français.

Nous pouvons donc constater que c'est l'alternance codique qui représente le moyen communicatif le plus utilisé par les médias audiovisuels marocains avec 89,66%. L’arabe est au deuxième rang avec 86,2% et le français est troisième avec 65,51%. Cet usage peut être expliqué par le fait du bilinguisme des locuteurs et de la richesse que peut offrir les deux répertoires linguistiques pour permettre un bon déroulement de la communication diffusée. Un autre élément qui peut justifier la présence des deux codes dans les tours de paroles des Marocains est la position qu’occupe les deux langues dans la société marocaine. La langue arabe est la langue de base des Marocains. Quant à la langue française, elle est la langue de prestige et des connaissances techniques et scientifiques.

Le nombre d'émission qui recourent à l'alternance codique varie d'un moyen audiovisuel à l'autre et dépend de la politique de ces moyens et des groupes ciblés par les programmes diffusés. Ainsi, en ce qui concerne les chaînes de télévisions 2M TV émet le plus grand nombre d'émissions qui font usage à l'alternance avec 29 émissions. Pour les stations de radio Medradio recourt à cette pratique dans 13 émissions. Nous pouvons remarquer aussi que les chaînes et les stations qui appartiennent à la SNRT<sup>1</sup> sont les moyens les moins à utiliser cette stratégie discursive du fait que cette société qui appartient à l'état est donc sous contrôle direct de la HACA<sup>2</sup>.

La pertinence des données que nous avons relevées reflète l'importance que représente l'alternance codique dans la diffusion médiatique au Maroc. Cette importante place qu’occupe l’alternance dans l'espace audiovisuel marocain nous a poussée à consacrer la section suivante à l'étude du poids de

l’arabe et du français dans une émission qui fait régulièrement usage de cette pratique langagière.

### **Poids de l’arabe et du français dans l’alternance codique dans l’émission « Génération news »**

Pour connaître le poids de chacune des deux langues alternées dans une émission marocaine, nous allons donner un exemple à partir d’une émission marocaine qui recourt à l’alternance codique comme stratégie communicative. Il s’agit de « Génération news» présentée par Ossama Benjeloun le premier juin 2014 sur Medi1 TV. Nous avons relevé quelques énoncés qui contiennent l’alternance et qui représentent un échantillon de conversation qui va nous aider à procéder à une analyse

1 SNRT : Société nationale de radiodiffusion et de télévision. 2 HACA : Haute Autorité de la Communication Audiovisuelle.

quantitative et qualitative de l’alternance codique dans une émission marocaine.

#### *Normes de comptage des unités*

Dans le but d’unifier les critères de comptage des items français et arabe nous nous sommes inspirée de la recherche effectuée par Jacqueline Billiez et Louise Dabene (1988) sur les pratiques langagières des jeunes issus de l’immigration à Grenoble. Les normes de comptage ont été élaborées selon les caractéristiques linguistiques propres au français et à l’arabe.

	<b>Arabe</b>	<b>Français</b>
<b>Formes verbales</b>	1 unité : jktb «il écrit ».	1 unité (le verbe)
<b>Formules de serments ou d’invocation à Dieu</b>	1 unité : inchaalah( si Dieu le veut).	1 unité
<b>Formules de politesse</b>	1 unité : chokran (merci).	1 unité
<b>Formules de nombre</b>	1 unité : 3ajšin (nous vivons)	1 unité
<b>article</b>	1 unité : l’, el, (la, le, les)	1 unité
<b>pronoms personnels+verbe</b>	1 unité: nakol (je mange)	1 unité (le pronom personnel)
<b>Démonstratifs</b>	1 unité : hada (celui)	1 unité

<b>Possessifs+nom apparaissent souvent sous forme de morphèmes liés en arabe.</b>	1 unité : ta3i (le mien)	1 unité : mon, ton, son etc..
<b>Négation</b>	1 unité : maǵadis( je n'irai pas)	1 unité
<b>Connecteurs</b>	1 unité : ɻitaš (car)	1 unité : parce que, ça alors.
<b>Exclamatifs</b>	1 unité	1 unité : bah ! ; ah si !
<b>Quantitatifs</b>	1 unité	1 unité : un peu.
<b>Expressions verbales</b>	1 unité	1 unité : il faut ; ça va.
<b>Interrogations</b>	1 unité	1 unité : est ce que. 2 unités : qu'est ce que c'est.

Normes de comptage des unités.

Le choix de ces normes de comptage découle du fait que cette tâche était difficile pour les deux langues surtout que la transcription adoptée est phonétique.

#### *Analyse du poids de l'arabe et du français dans une conversation*

Pour analyser le poids des deux langues utilisées dans l'alternance codique, nous avons relevé une conversation sur les nouveaux jeux vidéo et leurs impacts sur les jeunes. Cette conversation est prise de l'émission « «Génération News » » présentée sur Medi 1 TV. Elle se déroule entre quatre personnes :

- L'animateur : Oussama Benjeloun.
- Une journaliste : Fatimzehra.
- Une diplômée en chômage : Rjaa.
- Un chercheur en sociologie : Ibrahim Boulouh.

#### **Extrait de la conversation**

Cette conversation contient sept tours de parole dans lesquels l'animateur et les invités de l'émission donnent leurs avis sur les nouveaux jeux et programmes qui ont apparu récemment sur l'internet.

Tours de parole	Nombre d'unités en arabe	Nombre d'unités en français
<b>1-Animateur :</b> Transcription phonétique : [ #idan had lmosabaqa haš tag daškin sa bØz 3la šabakat lün̄teRneš hiya wašid lmosabaqa aw wašid lØ kōsept li kaytiwiž le podkastØR wil fokahiyin li kaynín fil mağrib ]. Traduction sémantique : Donc cette compétition Hashtag on s'amuse ça buzz sur l'internet. C'est une compétition ou un concept qui couronne les podcasteurs et les humoristes qui se trouvent au Maroc.	20	8
<b>2Fatimezahra :</b> Transcription phonétique : [sε tū tRe bō kōsept mabda# Ždid dōk baš kaydi3mo le podkastØR ]. Traduction sémantique : C'est un très bon concept. Un nouveau concept donc pour soutenir les podcasteurs.	4	8
<b>3-Ibrahim Bolouh :</b> Transcription phonétique : [binisba lija lØ pRømje vidijo se tyn bon #inisjativ Kol mobadara j3ni katxliq l #ibda3 3ind šabab sawa# f lymuR f raqs fil #adab f le bo zaR etsiteRa mizjana me puR lØ dØzjem vidijo Žð pās kð hina b£al #ila gilna monaqidd #j haŽa tqidtqis nnachi# saǵir walaw Žð nð swi pa dakoR m3a mðsjØ xalid f had lqadija djal le zadolesā ra kaj3irfo me #il ja ûnûmpakt kajin wašid ta#tir pØ tetRt #ila makanš nadiž jmkin jbgi,jRøfleš dakši 3la la socyete etseteRa ba #ana Žð swi avek lØ pRømje vidijo #ila kan fih ibda3 maši moškil #a kðdisjø majtošiš naši# saǵir ]. Traduction sémantique : Pour moi la première vidéo est une bonne initiative. Chaque initiative qui fait naître la créativité chez les jeunes que ça soit dans l'humour, la danse, la littérature ou les beaux arts est une bonne chose. Mais pour la deuxième vidéo je pense qu'elle est l'opposée de la première. Toute chose qui peut affecter les adolescents même si je ne suis pas d'accord avec monsieur Khalid à ce sujet que les adolescents savent mais il y a un impact. Peut être que s'il n'est pas mûr ça arrive qu'il veuille refléter ça etc... Bah ! Je suis avec la première vidéo s'il contient de la créativité à	59	51

condition qu'elle ne touche pas aux adolescents.		
<b>4-Rajaa :</b> Transcription phonétique : [binisba lija kanšof puR lô pRômje vidijo pRisizamâ hadik l #insjatif mizjana Žô ne Rjû #a diR se la kRijasjô djal se plyto lô post dô la kRijativite djal le ŽØn e tu walakin binisba ltani faš kan3irfo le zamerikû se kajbi3o lwahim kô sa swa timintašr l3am 3išrin kolna 3indra de fâtazm paR egzämpel y3ni #anaka tiqdir thakki waſid l oRganizasjô se dekRipte #anaka ti3rif aſnofiha ti3rif l#asrar djalha e ty mantjû lô puvwaR lûfoRmasjô se lô puvwaR j3ni faš katfawil bſal hakak ty esej bſal se dôvôny kati3ti lwaſid lforsa ta3 jdir û ŽØ vidijo fin jxiriŽ ga3 hadok le fâtazem djalo se tu tafe noRmal seRtenmâ lagid lih maǵadiš jimši jhaki waſid l atRôpRiz #aw waſid loRganizasjô kbira me se pRisizamâ sa lûmpakt psišikdmâ sa lûmpakt]. Traduction sémantique : Pour moi, je vois que pour la première vidéo précisément c'est une bonne initiative. Je n'ai rien à dire c'est la création des...C'est plutôt le poste de la créativité des jeunes. Mais pour la deuxième vidéo on connaît que les américains vendent l'illusion. Que ça soit 18 ans ou 20 ans nous avons tous des fantasmes. Par exemple tu peux hacker une organisation. Tu peux connaître ses secrets et tu maintiens le pouvoir car l'information c'est le pouvoir. C'est-à-dire quand tu donnes à un jeune l'opportunité de faire un jeu vidéo où il peut faire sortir ses fantasmes c'est tout à fait normal que le lendemain il ne va pas hacker une entreprise ou une	63	58

organisation mais ça va certainement l'impacter psychiquement.		
<b>5-Fatimezahra :</b> Transcription phonétique : « <i>ana binisba lija se tyn bon inisjativ se tû tre bô ŽØ vidijo sa peRme baš lwaʃid jdestRese jxroŽ šwija min la Rutin û Pø daksjô</i> ». Traduction sémantique : Pour moi, c'est une bonne initiative. C'est un très bon jeu vidéo, ça permet de se déstresser et de sortir un peu de la routine. Un peu d'action !	8	18
<b>6-Animateur :</b> Transcription phonétique : <i>[me bi3d lmirat kanddon kanngolo la Rijalite zi3ma pØ #atûdR la fiksjô had la fiksjô had lxajal w le fatazm kima galit lina raŽa# walakin škun li kajgul bili had lô ŽØn mini ġadi jil3b fhad lô ŽØ vidijo maġadiš jhaki maġadiš jimši jitfi ddo 3la waʃid lûstitysjô]</i> . Traduction sémantique : Mais je pense qu'on dit que la réalité peut atteindre la fiction, cette fiction ou les fantasmes comme l'a souligné Rajaa. Mais qui dira que le jeune quand il jouera dans ce jeu vidéo ne va pas hacker et ne va pas couper l'électricité d'une institution.	30	18
<b>7-Rajaa :</b> Transcription phonétique : <i>[fle kuR paR egzäpil le devlopØR le ŽØn devlopØR #awal faŽa #aš kajdir #Øn fwa kajit3ilim jhaki kajsid l pRof l p s djalo #awla l kôt djalo se la pRømjeR šoz kil fe j3ni Žð pØ diR seRt jiqidir anaho ilakanit 3indo la kapasite anaho jhaki yn gRâd oRganizsjô me sa va lûmpakte dØn fasô #u dØn otR sa va lûmpakte ]</i> . Traduction sémantique : Dans les cours par exemple, les développeurs, les jeunes développeurs, la première chose qu'ils font dès qu'ils apprennent à hacker c'est de fermer l'ordinateur du professeur ou son compte. C'est-à-dire, je peux dire certainement il peut hacker une grande organisation si il a la capacité, Mais ça va l'impacter certainement.	16	43
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>204</b>

Nombre d'unité en arabe et en français dans une conversation médiatisée.

L’objectif de la quantification des comportements linguistiques lors des interactions est de découvrir laquelle des deux langues domine lors d’une situation d’alternance codique et chez quel locuteur ou locutrice et pourquoi.

L’observation des productions langagières des locuteurs nous montre que ceux-ci produisent des tours de parole bilingues (arabe /français). Les mots anglais comme hacker ou podcasteur sont des emprunts qui ont intégré la langue française avec l’apparition des nouvelles technologies. Nous les considérons donc comme des mots français.

Nous remarquons que dans cette conversation le français l’emporte légèrement sur l’arabe. Le pourcentage de l’utilisation du français est de 50,49% soit au total de 204 unités tandis que le pourcentage de l’emploi de l’arabe est de 49,50% soit un total de 200 unités. Chez Fatimzahra nous remarquons une dominance du français dans les deux énoncés qu’elle a produis avec 66,66% dans le premier énoncé et 75% dans le deuxième. Par contre l’animateur recourt plus à l’arabe avec 71,42% dans le premier énoncé et 62,5% dans le deuxième énoncé. La même remarque pour Ibrahim dont 53,63% de l’unique énoncé qu’il a produit est en arabe. Pour Rajaa c’est l’arabe qui domine légèrement dans le premier énoncé avec 52,06% et c’est le français qui domine dans le deuxième énoncé avec 72,88%.

Nous constatons un grand écart entre Rajaa et les autres locuteurs en ce qui concerne le nombre d’unités produites puisqu’elle a produit 180 unités sur le total qui est de 404 unités ce qui peut être expliqué par le fait que cette locutrice est plus bavarde que les autres. La contribution des autres locuteurs est plus concise par contre celle de Rajaa est plus détaillée.

Nous pouvons souligner donc que dans cette conversation audiovisuelle l’usage du français (204 unités) est aussi fréquent que l’usage de l’arabe (200 unités) ce qui reflète le bilinguisme des locuteurs et leurs capacités d’alterner les deux langues et d’adapter cette alternance selon le court de la conversation. La dominance d’une langue ou d’une autre varie selon la longueur de l’énoncé et selon la stratégie discursive du locuteur. Ce dernier peut faire dominer une langue dans un énoncé et inverser les rôles dans l’énoncé qui le suit selon la stratégie discursive qu’il a choisi pour véhiculer un message comme c’est le cas de Rajaa qui a fait dominer l’arabe dans le premier énoncé et l’inverse dans le second énoncé.

Il nous sera donc possible de conclure à partir du pourcentage des moyens audiovisuels qui recourent à l’alternance qui est de 89,66% et le pourcentage des émissions qui recourent au même procédé linguistique qui est de 87,5% ainsi à partir de la fréquence de celle –ci dans ces émissions que l’alternance codique est une stratégie discursive très appréciée par les marocains dans l’audiovisuel qui représente un bilinguisme équilibré chez les locuteurs qui la pratique. Le recourt à l’alternance offre aux locuteurs une opportunité pour mieux s’exprimer et véhiculer leur message. Le poids de chacune des langues alternées et par conséquent sa dominance varie dans une conversation diffusée selon le locuteur, le sujet et le court que peut prendre la conversation.

## **Les fonctions de l’alternance codique<sup>3</sup> dans l’audiovisuel marocain**

Les fonctions de l’alternance codique ne peuvent être soulevées des moyens audiovisuels marocains qu’à partir d’indices linguistiques et d’indices extralinguistiques comme le sens visé par le producteur du Switch, par le consensus de la communauté linguistique qui en fait usage ainsi qu’à travers d’autres facteurs extralinguistiques relatifs à la situation de communication. Mais certaines fonctions peuvent être facilement dégagées de la conversation que nous avons présenté dans la section précédente comme :

3-Dans son livre intitulé Sociolinguistique interactionnelle J. Gumperz a contribué à la délimitation de quelques fonctions de l’alternance codique.

### *L’interjection*

L’interjection dans une communication bilingue peut être exprimée dans l’audiovisuel marocain en arabe avec des expressions d’invocation de Dieu comme « «tbanklah ! » et « jablah ! » ou avec des expressions en français comme « bah ! » comme c’est le cas dans l’intervention de Ibrahim Boulouh.

### **Le renforcement d’un message**

Il s’agit d’une stratégie communicative qui consiste à dire un message dans une première langue et le répéter dans une deuxième langue afin de renforcer le message et convaincre l’interlocuteur comme c’est le cas dans l’intervention numéro 6 produite par l’animateur. Nous trouvons dans l’expression [ *had la fiksjo had lxajal* ] le locuteur recourt à l’auto-traduction du mot fiction pour se faire mieux comprendre non pas seulement par ses interlocuteurs mais aussi par les téléspectateurs.

Nous pouvons dire donc que les locuteurs dans l’audiovisuel marocain emploient l’alternance codique dans la mesure où elle permet de véhiculer et de renforcer un message à tout les constituants de la société marocaine.

### *Pallier un manque lexical*

Cette fonction de l’alternance codique offre au locuteur l’opportunité de pallier un manque lexical surtout en langue arabe. L’alternance dans ce cas est souvent précédée par des hésitations qui montrent que l’intervenant ne trouve pas le mot ou l’expression adéquate en arabe à cause d’un manque lexical surtout dans le domaine technique alors il utilise le répertoire français.

Dans presque tout le corpus nous remarquons l’emploi des mots « hacker, hacker, podcasteur, pirater, dévellopeur, buzz, hashtag ». Ces mots qui appartiennent au domaine technique de l’informatique permettent aux quatre

locuteurs de pallier leur manque lexical en arabe et de continuer la communication sans difficulté lexical.

Rappelons que les mots techniques de l'informatique français proviennent de l'anglais.

### *Exprimer une opinion*

La présence dans le corpus des verbes et des expressions qui expriment l'opinion sont un indice significatif de cette autre fonction accomplie par l'alternance codique dans cette émission. Ainsi pour exprimer leurs points de vue les locuteurs le font plutôt en français qu'en arabe comme le montre les deux exemples suivants :

Ex 1 : Transcription phonétique :

[Žð pØ diR seRt jiqli dir anaho ilakanit 3indo **la kapasite** anaho **jhaki** yn gRÃd oRganizsjõ me sa va lúmpakte].

Traduction sémantique :

Je peux dire certainement qu'il peut hacker une grande organisation si il a la capacité de hacker une grande organisation. Mais ça va l'imacter.

Ex 2 : Transcription phonétique :

[Žð pás kð hina bñal #ila gilna monaqidd #j haža tqid tqis nnachi# saǵir walaw Žð nð swi pa dakoR m3a mðsjð xalid f had lqadija djal **le zadolesã** ra kaj3irfo me #ilja ûnûmpakt kajin wañid ta#tir pØ tetR #ila makanš nadiž jmkjin jbgi jRðflete dakši 3la **la socyete** etseteRa ba #ana Žð swi avek lð pRðmje vidijo].

Traduction sémantique :

Pour la deuxième vidéo je pense qu'elle est l'opposée de la première. Toute chose qui peut affecter les adolescents même si je ne suis pas d'accord avec monsieur Khalid à ce sujet que les adolescents savent mais il y a un impact. Peut être que s'il n'est pas mûr ça arrive qu'il veuille refléter ça sur la société etc...Bah ! Je suis avec la première vidéo.

Dans ces deux exemples les locuteurs utilisent le verbe « *penser* » et les expressions (je peux dire, je ne suis pas d'accord, je suis avec) en français pour exprimer leurs opinions. L'utilisation de ces verbes et de ces expressions facilite aux locuteurs l'expression de leurs idées.

Claude Hagege (2005 :240) affirme que : « *à un certain degré de saisie consciente et d'intention, l'alternance de codes peut en venir à constituer un ensemble de choix d'expressions, c'est-à-dire un style* ». Ainsi les alternances codiques que nous avons examiné dans cette section montrent que les divergences codiques chez les animateurs et les intervenants des moyens

audiovisuels marocains amènent à des stratégies communicatives et stylistiques dans lesquelles le code switching peut se manifester comme un véritable style et un moyen de montrer la richesse lexicale dont disposent les locuteurs dans les deux langues.

## Conclusion

Il nous sera donc possible de conclure à partir du pourcentage des moyens audiovisuels qui recourent à l'alternance 89,66% que l'alternance codique est une stratégie discursive très appréciée par les marocains dans l'audiovisuel qui représente un bilinguisme équilibré chez les locuteurs qui la pratiquent. Le recourt à l'alternance offre aux locuteurs une opportunité pour mieux s'exprimer et véhiculer son message en puisant dans deux répertoires différents. Le poids de chacune des langues alternées et par conséquent sa dominance varie dans une conversation diffusée selon le locuteur, le sujet et le court que peut prendre la conversation.

L'alternance codique est une stratégie discursive utilisée par les marocains dans l'audiovisuel pour :

- Renforcer un message par l'auto-traduction d'un mot ou d'une expression.
- L'interjection à travers des expressions d'invocation de Dieu en arabe ou à travers des expressions d'interjection en français.
- Pallier un manque lexical surtout dans le domaine technique.
- Exprimer une opinion facilement en puisant dans le répertoire français.

*Université Ibn Tofail, Kénitra*

## Transcription phonétique utilisée

Sons arabes	Transcription adoptée	Exemple en arabe	Exemple en français
ا	[#a ]	[#ana] « moi »	Arbre
أ	a allongé	[#ataj] « thé »	-----
ُ	u allongé	[suq] « souk »	Souvent
ٻ	[b]	[bola] « ampoule »	Batterie
ڏ	[t]	[timra] « datte »	Toute
ڙ	[ڙ]	[ڙib] « poche »	Jadis

ح	[f]	[fut] « poisson »	-----
خ	[x]	[xatim] « bague »	-----
د	[d]	[dima] « toujours »	Date
ر	[r]	[ras] « tête»	Repas
ز	[z]	[zarafa] « girafe »	Zèbre
س	[s]	[sbitar]« hopital »	Secret
ش	[ʃ]	[šarif] « vieux »	Cheval
ص	[s]	[suf] « laine »	Casserole
ض	[d]	[dariba] « impot »	-----
ط	[t]	[triq] « route »	Tarif
ع	[ɛ]	[eid ] « fête »	-----
غ	[g]	[gaba] « forêt »	-----
ف	[f]	[film] « film »	Fête
ق	[q]	[qəlb] « cœur»	-----
ڭ	[k]	[kas ] « verre »	Kilomètre
ڻ	[m]	[mama] « maman »	Méchant
ڻ	[l]	[labas] «salut »	Liberté
ڻ	[n]	[nis] « demi »	Navire
ڦ	[h]	[mohim] « important »	Hormis
ڻ	[w]	[wild] « garçon »	Oui
ڻ	[j]	[jabəs] « sec »	Yaourt
ڻ	[g]	[gamilə ] « marmite»	Grave

## Bibliographie

Dabene, L. & Billez. J, (1988) : *L'insertion des jeunes issus de l'immigration algérienne. Aspects sociolinguistiques, discursifs et socio-politiques*, Rapport de recherche, Centre de Didactique des Langues, Université de Grenoble III.

EL Himer, M .(1998) : « *Alternance codique dans le discours des locuteurs slaouis de souche* », dans Les Presses de l'Imprimerie del'Indépendant, Château-Gontier, France

Gumperz, J-J. (1989), Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative, Paris, L'Harmatton.

Hagege, C. (2005) : *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob.

*Les médias audiovisuels marocains et le bilinguisme arabe-français*

Ziamari, K. (2008) : *Le code switching au Maroc. L'arabe marocain au contact du français*, Paris, L'Harmattan.

**Webographie**

[WWW.casavie.com](http://WWW.casavie.com) consulté le 03/10/2014 à 8h45.

[WWW.2m.ma](http://WWW.2m.ma) consulté le 03/10/2014 à 09h15.

WWW. medi1.ma consulté le 03/10/2014 à 08h15.

[WWW.medradio.ma](http://WWW.medradio.ma) consulté le 03/10/2014 à 11h00.

[WWW.snr.ma](http://WWW.snr.ma) consulté le 03/10/2014 à 14h15.

WWW. radiosawa.com consulté le 03/10/2014 à 16h30.

[WWW.radiomedina.com](http://WWW.radiomedina.com) consulté le 04/10/2014 à 9h.

WWW. radiomars.com consulté le 04/10/2014 à 11h30.

[WWW.luxeradio.com](http://WWW.luxeradio.com) consulté le 04/10/2014 à 14h.

WWW. radiomfm.com consulté le 04/10/2014 à 16h15.

# **De la dynamique de la langue amazighe: La spécification**

MOUSSA IMARAZENE

## **Résumé**

*Plusieurs éléments et aspects de la langue kabyle montrent qu'elle est, à l'instar de toutes les langues du monde, dans une dynamique de changement permanent. Ces changements sont le résultat naturel de la nature même de la langue en tant que moyen de communication existant au sein même de la communauté. Parmi ces modifications, il existe celles qui touchent à la phonétique, à la phonologie, à la morphologie, au lexique, au sens et à la syntaxe. Le présent travail traite des changements de statut et de sens affectant certains mots utilisés, au début, dans une certaine position et dans un sens précis pour finir par prendre une autre position et un second sens.*

## **Abstract**

*Several elements and aspects of the Kabyle language show that it is, like all the languages of the world, in a process of permanent change. These changes are the natural result of the nature of language as a means of communication existing within the community. Among these changes, there are those related to phonetics, phonology, morphology, lexicon, meaning and syntax. This work deals with changes in status and direction affecting certain word meanings.*

## **Introduction**

En raison de son caractère social, étant un outil usité par la société au sein de laquelle elle retrouve sa vivacité et sa vitalité, la langue est soumise, sans cesse, à cette dynamique de changement dans sa structure formelle et morphologique, lexicale, phonétique, syntaxique et sémantique en raison des mutations qui affectent la société et l'environnement où est exploitée chaque langue. Cette dynamique peut finir favorablement et aboutir à son évolution ou, au contraire, négativement et finir par l'extinction et la mort de la langue. Les transformations sociales, politiques, économiques et culturelles se reflètent, nécessairement, à travers une ou plusieurs facettes de la langue. Au niveau formel et phonétique, la langue peut subir des ajouts, des suppressions ou des

transformations phonématiques et/ou morphologiques en raison du phénomène de l'économie du langage ou encore de l'influence de l'environnement ou des autres langues avec lesquelles elle est en contact : C'est ainsi que certains sons, comme le *ê* et le *â*, sont apparus dans certains parlers berbères. Sur les plans lexical et sémantique, des mots naissent à travers les nombreuses formes de la néologie, alors que d'autres partent dans l'oubli, d'autres connaissent des extensions ou des restrictions sémantiques, voire même des changements de sens, à travers la polysémie, la synonymie, l'antonymie et l'homonymie. Notons aussi les emprunts lexicaux suite à des contacts avec d'autres langues et/ou des locuteurs des autres langues. Sur le plan syntaxique, les modifications qui peuvent surgir sont vraiment très rares, sauf si la langue tend vers la disparition en se faisant assimilée par une autre langue. De telles influences apparaissent, souvent, suite à des calques pratiqués par les locuteurs, particulièrement les bilingues et/ou les plurilingues qui procèdent au calque des structures qui n'ont pas de correspondants dans leur propre langue.

A défaut de traiter les différents aspects cités plus haut, le présent travail sera consacré à certaines questions liées à la spécialisation et à la spécification de l'usage d'une unité lexicale. Ainsi, la question principale traitée, ici, concerne l'apport de la spécification dans l'évolution ou la transformation d'usage d'une lexie quelconque.

### **Spécification et Spécialisation:**

Nous désignons par spécification et spécialisation, ce rapport de dépendance et de détermination unique entre une lexie et une autre : deux lexies qui sont intimement liées, c'est-à dire : lorsqu'une unité linguistique n'est employée qu'accompagnant une seule et unique autre unité pour la déterminer et la spécifier, une relation de dépendance. C'est, donc, la propriété de caractérisation dont dispose une unité linguistique envers une autre. C'est ce que nous constatons avec les déictiques et les indices de personne en syntaxe du kabyle, par exemple. Seulement, ceux-ci n'ont aucune existence sans le nom et le verbe qu'ils accompagnent, respectivement. Pour les lexies que nous voudrions traiter ici, ce rapport de spécification va permettre, avec l'usage, à la seconde unité de changer de statut et/ou de fonction, en remplaçant la première, et de se substituer à elle, de l'englober sans qu'elle ne soit explicitement citée.

### **L'adjectif qui devient synonyme de son qualifié**

Dans certains cas, l'adjectif n'a qu'un seul et unique usage et n'est employé que pour qualifier un seul nom pour lequel il est spécifique sans qu'il ne soit utilisé par les locuteurs pour aucun autre nom ni dans aucun autre contexte.

Avec cet emploi unique et cette spécification, les locuteurs finissent par le confondre avec son qualifié. Par conséquent, il change de statut pour être

employé seul sans la présence de son qualifié auquel il fini par se substituer car c'est cette utilisation spécifique qui fait que les locuteurs n'ont pas besoin de l'apparition de ces deux unités en même temps, puisqu'on se contente de la seule présence du second, l'adjectif, qui renvoie, rien qu'avec sa seule apparition, à lui-même et au qualifié dont il englobe le sens. Ainsi, cet adjectif cède son statut et change de catégorie pour devenir substantif synonyme de celui qu'il avait qualifié et change, du même coup, de sens en subissant une extension sémantique lui permettant d'acquérir, en plus de son propre sens, celui du qualifié.

*Winna d izem a\$ilas* → *winna d a\$ilas* (C'est le roi des lion)

*Yu\$-ed yiwen n ikerri ukêil* → *yu\$-ed yiwen n wukêil*  
(Il a acheté un bétail de couleur (ou avec des taches) noire)

Cependant, notons que ces deux nominaux, le qualifiant et son qualifié, ne peuvent pas, pour autant et malgré cette intimité et cette forme de synonymie les reliant, fonctionner comme apposés sur le plan grammatical : c'est-à dire que ces noms (*a\$ilas*) et (*ukêil*) qui deviennent des synonymes partielles de leurs qualifiés, respectivement, (*izem*) et (*ikerri*), au niveau sémantique, ne peuvent pas leur servir d'apposés au niveau grammatical. Il faut préciser que ces adjectifs peuvent remplacer leurs qualifiés, mais ces derniers ne peuvent se substituer aux premiers. En effet, il y a un rapport d'inclusion du fait que (*a\$ilas*) comprend le sens de (*izem*), de même que (*ukêil*) comporte le sens de (*ikerri*). Par conséquent, *a\$ilas* et *izem* peuvent remplacer, respectivement, *izem* et *ikerri* car chacun de ces deux adjectifs ne renvoie qu'à un seul et unique qualifié. En revanche (*ikerri*) ne renvoie pas à (*ukêil*), ni (*izem*) à (*a\$ilas*) car *ikerri* n'est pas ou n'a pas, nécessairement, de couleur noire *izem* n'est pas, obligatoirement, le plus fort et robuste des lions : *izem* et *ikerri* sont des hyperonymes alors que *a\$ilas* et *ukêil* en sont des hyponymes.

Précisons, cependant, que les adjectifs qui fonctionnent de cette manière sont peu nombreux en kabyle.

### **Le déterminant qui englobe le sens de la paire déterminant/déterminé**

Le même constat que pour le cas précédent concernant la qualification est à noter pour celui de la détermination spécifique (certaines relations déterminant/déterminé). Dans cette situation, l'usage régulier et constant de ces deux nominaux en paire, le déterminant et le déterminé, les conduit à se rapprocher sémantiquement l'un de l'autre, dans l'imagination des locuteurs, au point où la présence de l'un devient suffisante pour renvoyer aux deux, puisqu'il laisse deviner l'autre sans qu'il ne soit explicitement énoncé. Ainsi, on peut se passer du déterminé et se contenter de son déterminant, et vice versa. À force de cet usage, ce déterminant fini, lui aussi, par servir de substitut à son

déterminé. Par ailleurs, notons qu'à une étape précédente, les deux noms ont fonctionné ensemble en tant que composé par lexicalisation (composé synaptique). Mais, en raison de ce rapport de dépendance mutuelle entre les deux et le fait que le nom (*agazu*) n'est déterminé que par (*tiéurin*) et que (*aâerjun*) n'est, lui aussi, déterminé que par (*ttmeô*), on raisonne et agit, souvent, sur la base de l'économie du langage et on évite d'employer ce déterminant qui ne sert, en effet, que de redondance.

*Yeçça agazu n téurin* (il a mangé une grappe de raisins)

*yeçça agazu* (il a mangé une grappe)

Ici encore, ce ne sont pas tous les déterminants qui sont susceptibles de se substituer à leurs déterminés ; Les cas pareils sont aussi très rares dans la langue.

### **Le verbe spécifique qui peut se passer de son expansion :**

Toujours dans le cadre de ce rapport de dépendance mutuelle et de caractérisation, on peut citer aussi des verbes spécifiques qui ne s'emploient qu'avec la même expansion référentielle. Dans ce cas, ceux-ci peuvent se passer de cette expansion tout en gardant le sens de tout le syntagme comme si elle était citée, puisque rien qu'avec le verbe, on comprend le sens de la phrase entière, le syntagme prédictif verbal et l'expansion référentielle de son indice de personne.

En berbère, l'indice de personne se contente de désigner le genre et le nombre du sujet du verbe. C'est pour cela qu'on lui ajoute, parfois, une expansion (expansion référentielle ou complément explicatif) pour le déterminer et le clarifier. Avec les verbes que nous décrivons, ici, cet indice de personne ne se contente pas de renvoyer à un genre et à un nombre mais aussi à sa propre expansion référentielle puisqu'il n'est susceptible d'en recevoir qu'une seule qui, en plus, est connue par tout locuteur et ce, grâce à la présence du verbe.

*Yesmiqiy ugeffur ----- yesmiqiy* (Il broussène) (il pleut faiblement)

*Tesmiôjiê tsekkturt ----- tesmiôjiê* (La perdrix cacabe)

*Yesseglaf weydi ----- yesseglaf* (Le chien aboie)

*Yessemâirriw wemcic ----- yessemâirriw* (Le chat miaule)

*Yesbeâbuâ izimer ----- yesbeâbuâ* (Le mouton bêle)

Cependant, même dans le cas de ces verbes spécifiques, il y a cette tendance à la métaphorisation qui fait que l'on se retrouve, parfois, face à des usages figurés. Ainsi, ce même verbe qui était monosémique et qui ne pouvait, de ce fait, recevoir qu'une seule et unique expansion référentielle, connaît une extension sémantique et devient polysémique et son indice de personne subie

une réduction de son signifié et ne vaut plus indiquer que le genre et le nombre sans la nature de la véritable expansion référentielle. Seul le contexte permet de l'identifier en son absence et d'identifier, du même coup, le véritable sens donné à ce verbe au sein de ce même texte.

## **Conclusion**

Toute langue vivante est en renouvellement constant de certains aspects de ses composantes, en particulier lexicales et sémantiques. Le besoin et la nécessité y contribuent massivement et sont souvent à l'origine de ces changements.

Quelques soient les transformations subies par la langue, c'est généralement dans l'intérêt de ses propres locuteurs qui se facilitent la prononciation et l'usage dans la cadre de l'économie du langage, des ellipses et autres, dans le but d'une communication plus efficace, plus performante et plus fluide. Les domaines de ces changements sont variés comme varient leurs degrés allant du positif au négatif, du bénéfique au totalement néfaste pouvant entraîner l'extinction partielle ou totale de la langue, notamment lorsque les altérations s'attaquent à la syntaxe qui constitue l'axe noyau qui offre ses spécificités à chaque langue. Les changements touchent, certes, tous les aspects de la langue : phonématique, morphologique, lexical et sémantique, mais les domaines les plus exposés sont ceux en relation avec le son et le lexique.

*Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou*

## **Bibliographie**

- Galand, L. (2002). *Etudes de linguistique berbère*, Publiée par la société de linguistique de Paris. , Paris : Editions Peeters Leuven.
- Imarazene, M. (2006), « Tamazight et le défi de l'aménagement » in : Actes du 1<sup>er</sup> colloque sur l'aménagement de tamazight : Tamazight langue nationale en Algérie : Etats des lieux et problématique d'aménagement, Algérie, Imprimerie Terzi.
- Imarazene, M. (2007), Le substantif et ses modalités (Etude comparative entre le berbère (kabyle), l'arabe littéraire et l'arabe dialectal), Thèse de doctorat en linguistique amazighe, Université Mouloud MAMMERI de Tizi-Ouzou.
- Imarazene M. (2014), Eléments de morphosyntaxe kabyle, Tizi-Ouzou, Algérie, Ed. Al-Amal.
- Mahrazi, M. (2011). « Quelle démarche pour la standardisation de tamazight ? », in : Tamazight dans le système éducatif algérien (Problématique d'aménagement), Alger, Editions ENAG, p-p. 133-164.

# **A Sociolinguistic Study of Measure Terms Used in Jordanian Spoken Arabic**

**AHMAD AL-HARAHSHEH**

## ***Abstract***

*The use of measure terms can be cultural specific, as every society has its own unique measure terms. This study aims to shed light on the sociolinguistic perspectives of the employment of measure terms in Jordanian Spoken Arabic (JSA). The data collected were from everyday conversations conducted by mature speakers of the rural areas in the north of Jordan. Labov's (1966) approach of sociolinguistics analysis in New York City was adopted as the theoretical framework for this study; it is a descriptive study of the measures terms used in JSA. The study concluded that measure terms in JSA are culturally and socially determined, and Jordanians tend to use body parts ( i.e. finger, hand, foot and leg) as measure terms for heights, lengths and weights.*

**Keywords:** Sociolinguistics, measure terms, and Jordanian Spoken Arabic.

## **Introduction**

It is overwhelmingly agreed that language is a social phenomenon, and there is a close mutual relationship between language and society ( Labov,1966,1972; Hymes, 1964,1974; Gumperz,1971; Trudgill, 1983, 2006; Hudson,1990;Holmes,2006; Halliday,1971 and Meyerhoff,2006). People use language not only to understand each others' feelings and thoughts, but also to define the relationship among each other, as language is the main means of communication among people. The language used by men is different from that used by women, and that used by children is also variant from that employed by adult or elderly people. Therefore, " these aspects of language use serve as an emblematic function: they identify the speaker as belonging to a particular group or having a particular social identity" (Guy, 1988,p.37). Guy (1988:p.79) argues that there are two peculiar reasons for viewing the study of linguistic production as the study of speakers: the first reason is psychological, which is existent in our 'individualistic culture', since ' language production is a form of behavior', i.e. grammatical knowledge and intellectual capabilities. The second reason is linguistic, as linguistics studies the grammars, which are liable for production, in the mind of the speakers.

Sociolinguistics encompasses a broad area of research, as sociolinguistics focuses on how interlocutors use language in social settings. Hence, it is concerned with who says what, to whom, when and where, in what manner, and under what social circumstances. Sociolinguistics also encompasses the study of identity, class, solidarity, power, status and gender. It describes different ways of studying language, and sociolinguists employ "different methods for collecting and analyzing data" (Meyerhoff, 2006, p.1). According to sociolinguists, people acquire language by a social process rather than a cognitive one (Pinto, 2012). That is, speakers learn language from the social environment through different social events (Meyerhoff, 2006). For example, speakers learn communication skills from the surrounding environment or the society, i.e., what to say in sad or happy situations.

Halliday (1974) elucidates the notion of a social man, i.e., the individual in his or her social environment. Language is the main channel of communication among individuals in any speech community, by which an individual learns the values, the norms, the beliefs and the culture of the society where s/he lives. These intriguing issues cannot be learned at schools as the individual learns them independently by different events s/he encounters in his or her society. In addition, there is a strong relationship between language and the 'social man'( Halliday,1974). Halliday (1974) illustrates that a society consists of relations rather than participants, and these relations define the social roles; an individual can occupy many roles at a time. In addition, the purpose of language is to communicate information within the members of a certain society; the members of the society do not use the language in the way they please, as meaning is controlled by certain social norms specific for every speech community (Sanchez,2007).

Trudgill (1983:14) demonstrates two peculiar aspects of language behaviour: "first, the function of language in establishing social relationships; and, second the role played by language in conveying information about the speakers." Language is also governed by the social norms, values and structures of a certain society, as "social structure may either influence or determine linguistic structure and/or behaviour" (Wardhaugh, 1998, p.10-11). In other words, the linguistic varieties, words or styles individuals use to communicate reflect their regional, social and ethnic origin and sometimes their gender. Wardhaugh (1998, p10-11) also explains, "language and society may influence each other". That is, language and society are concatenated, and they have reciprocal influence on the use of language in certain social settings, since the choice of varieties, words and linguistic styles are sometimes governed by the social norms of a certain society.

Several intriguing sociolinguistics phenomena have not been researched in Jordanian Spoken Arabic such as the employment of measure terms. Every speech community has its own linguistic repertoires to express different linguistic terms such as measure terms. In JSA, speakers use socially and culturally determined words to refer to measure terms. This supports the

assumption of Wardhaugh (1998) that language and society may influence each other. This study supports the notion that language and society can affect each other.

This study aims at studying measure terms as a linguistics production of Jordanian speakers. In addition, these terms exist in Jordanian individualistic culture, as their production reflects the linguistic behaviour of Jordanian speakers. The study's locus is on the lexical terms and on their collocations, as certain measure terms collocate only with specific heights and weights.

### **Language vs. Dialect**

Haugen (1966)<sup>1</sup> explains that *language* and *dialect* are ambiguous terms; ordinary speakers use them interchangeably when talking about different linguistic situations. "*Language* can be used to refer to either a single linguistic norm or to a group of related norms, and *dialect* to refer to one of the norms; but themselves are not static( ".Wardhaugh,1986,p.25). As a way of illustration, language is codified in textbooks and dictionaries, and is standardized, i.e. it can be the official language of the state, court and education while the dialect is not.

There are three linguistic varieties in Jordan, and in the Arab World in general: Classical Arabic (the language of the Holy Quran), Standard Arabic (the official language, i.e. it is used in media, courts, educational institutions ...etc.) and colloquial Arabic. The domain of this article is JSA, which is a variety derived from Standard Arabic; it has some differences from Standard Arabic in phonological sounds, syntactic structures and so on. JSA is used in everyday interactions such as in work, public places, markets ...etc. While Standard Arabic's usage is limited to media, courts, schools, and universities (i.e. Arabic language and religious classes). JSA is also employed for affective meanings, even when the class or the sermon is delivered in Standard Arabic. In addition, the use of dialect can be favourable in different social settings for affective reasons, as speakers can use dialect to express their ordinary or actual feeling towards certain issues during conversation. This study is significant and original as it is the first that tackles this peculiar issue in JSA. It also shows the relationship between language and society, as Jordanian speakers tend to use familiar expressions derived from their every day conversations as measure terms.

---

<sup>1</sup> Cite in Wardhaugh, Ronald(1986). *An Introduction to Sociolinguistics*. New York: Basil Blackwell Ltd.

## **Questions of the Study**

Since one of the significant aims of sociolinguistics is to study how and why interlocutors use language in certain social settings, this article is designed to study the sociolinguistics usage of measure terms in JSA. The use of measure terms is socially and culturally determined in JSA; some of them are lexicalized in Standard Arabic, while the others are not. This study tries to answer the following questions:

- 1- What are the sociolinguistic perspectives of measure terms in JSA?
- 2- Do these terms have equivalents in English?
- 3- Are measure terms socially and culturally determined?

## **Theoretical Framework**

The theoretical framework is the backbone for any study on linguistics phenomenon. This study is a description of the measure terms used in Jordanian society; the theoretical framework draws on sociolinguistics as a descriptive model of these terms. The theoretical framework adopted in this study draws on Labov's (1966) approach of sociolinguistics analysis in New York City.

## **Methodology**

The data were collected from every day conversations in JSA from different social settings and during different times; these terms were quoted as they were uttered in everyday conversation. The researcher draws on Labov's (1966) sociolinguistic analysis and observations in collecting and analyzing the examined data. The measure terms were classified into: terms used for amounts (small vs. Large; liquid vs. Solid), and terms used for weights and heights.

## **Discussion**

Measure terms in JSA are socially and culturally determined, and they have been transmitted from generation to generation. These terms have been used for many years; they can be classified into two categories: terms used for measuring amounts, i.e. solid and liquid (large and small), and terms used for measuring heights and lengths. They can also be grouped into finger, hand, arm, foot and leg related expressions.

## Measure Terms Used for Amounts

In Jordanian society, people have their own special terms, words or expressions to express measure terms. Jordanians use many terms to refer to measure terms; some of these terms are lexicalized in Standard Arabic, while the majority only exist in JSA, i.e., they are culture-specific terms, as they are only employed and understood by the speakers of Jordanian Arabic. Jordanians tend to employ finger related expressions as measure terms to refer to small amounts of things. That is, forefinger and thumb are used to measure these amounts. Other native speakers of Arabic may not comprehend these terms. There are two taxonomies of measure terms, which Jordanians employ when referring to solid and liquid amounts.

### Measure Terms Used for Small Amounts (Solid Items)/ Finger Related Expressions.

Jordanians use fingers as measure tools to refer to small amounts of **solid** items such as salt, pepper and spices in general. These amounts can be measured by forefinger and thumb; These measures refer to small amounts, and they are used interchangeably.

**1-Qathit/ Qizfit/ Rasit / قطة / قطعة / Nitfit / قصبة ( a very small amount)**

**Example No.(1):** Aʃ'e:ni QatHit/ QabSIt/ **Qizfit / Rasit/Qut'mit/ Nitfit MiliH** ( Give me a little amount of salt.)

**Qathit/ Qizfit/ QabS'it/ Rasit/Qut'mit/ Nitfit miliH** are synonyms as they mean a little (but enough) amount of salt. Jordanians understand what is meant by these terms because they are culture-specific terms and they are mainly used by elderly people who live in rural areas in the northern provinces of Jordan. However, nobody can foretell how many grams **Qathit** equals, but it is culturally and socially known and understood as a little but enough amount. Jordanians who live in cities rather than those who live in rural areas employ **Rasit. Rasit** and **Nitfit** for measuring liquid items such as **Rasit/ Nitfit Zayit ( a little amount of oil.)**

### Hand Related Measure Terms/ Solid Items

**1-Ifram اعرام / Malat ?Iydk / qabdi / hafnit ( حفنة a handful)**  
These terms are used to measure amounts by using one hand or both hands. They are generally used to refer to solid amounts of things, countable and uncountable. Although these measure terms are synonyms, **hafnit** حفنة is used to refer to the amounts of both hands in JSA. However, in Standard Arabic, it

means a handful. **Hafnit turab (a handful of soil)** is a very popular collocation. These terms are utilized with solid items to refer to bigger amounts than the aforementioned ones. **hafneh** حفنة and **Mil ? Ilyad** ملیء اليد are Standard Arabic terms, while **Ifram اعرام** is colloquial. These terms are usually employed with legumes and grains such as lentils, beans, peanuts ...etc.

**Example No.(2).** If'e:ni Ifram/ malat Iydk /qabdit ?adas. (Give me a handful of lentils.)

## 2- Kamfit كمثة (a fist of something)

**Kamfit** is measured by the fist of one's hand; it refers to an amount that one hand can hold when the fingers are included; it refers to smaller amounts than the ones mentioned in (1) above. This term is also used with solid items, countable and uncountable. It is also employed to quantify peanuts, legumes and candies, when someone offers someone candies or peanuts, especially when these items are contained in a bag or a can.

**Example No.(3). Xuðlak Kamfit hilu: (Take a fist of candies)**

**Kamfit** in this example refers to a small amount that one can hold when fingers are included; it is also used for sarcasm. For example, someone describes the childish or the strange behaviour of a child, s/he may say sarcastically "**qad ilKamfih, aw ma hada qadirloh**" (He is a very little child and no one can control him.) It metaphorically means that the child is still too little to behave in such way. Or it can be used as a collocation to express an insult for someone, specially when two men are arguing with each other, one of them may say to the other "**kulak qad ilKamfih**" (pragmatically, you are nothing) .It is also used as a verb, as when someone is chasing a child who did something wrong: "**Kamstak**" (I catch you).

## Measure Terms Used for Large Amounts (Solid Items).

Jordanian people also use specific measure terms to refer to large solid amounts. They tend to measure these items by both arms and by the small spans of hands close to each other forming a circle. Consider the following terms:

**1-ðumit (a bunch)**, it is measured by the small spans of hands close to each other forming a circle; this term is utilized with flowers, and leaves plants such as mint. This term is familiar in JSA since interlocutors tend to use it to refer to small amounts of plants, flowers, woods...etc. It cannot be used for larger amounts. It is employed widely in Jordanian society, mainly to refer to vegetables and fruits in a market, as they sell these items by a bunch rather than by a kilogram. Consider example (4) below:

**Example No.(4):** Aʕt'e:ni ɬumit baqdo:nas. (Give me a bunch of parsley.)

**2-ɬabt'it (a package of/ an amount that one can hold by the capacity of both arms)/ arm.**

This measure unit is measured by the capacity of an adult's arms. This term is used to refer to a large amount of something such as plants, wheat, malt and other corps, it is larger than ɬumit; Jordanian speakers can differentiate between the two terms. Consider example (5) below.

**Example No. (5):** Aʕt'e:ni ɬabt'it Moloxiyeh. ( Give me a package of Jews Mallow.)

The listener of this sentence recognizes the amount of Jews Mallow that the speaker wants; s/he will not give him/her ɬumit (a bunch) for example. As mentioned above, JSA has its own distinguished measure terms for small and large amounts of liquid and solid items.

### **Measure Terms used for Lengths and Heights**

There are different measure terms used to refer to lengths and heights in JSA. These terms can also be grouped into finger, hand, arm and leg related expressions. These terms have been ordered upwardly.

#### **Finger Related Measure Terms**

Again, Jordanians use finger related measure terms to express lengths and heights. These measure terms are socially acceptable, and they are employed by elderly people and those who are residing in rural areas. It is believed that the use of these terms goes back to the fifties or sixties of the twentieth century. During this period, the use of modern measure units was unknown or unpopular. This is the reason behind choosing measure terms, which are socially familiar and acceptable.

**1-ɬiS'bif (A finger)**

A term used to refer to shortest length and height in JSA. It is usually utilized to emphasize on the shortness of something. It is also used for exaggeration or sarcasm about the length or the height of something or someone. Consider example (6) below:

**Example No.(6): Howa t'o:l ɬiS'bif, ɬaw ma hada qadrloh ( His height is the same as my finger and nobody can overcome him.)**

This sentence denotes sarcasm about the height of this person. That is, he is very short and rowdy-dowdy; it is widely employed among girls to criticise each other's heights, as height is considered as a mark of beauty in Jordanian society. Consider example (7) below:

**Example No.7:** F1: *?ala ?i::ʃ sayfiḥ ḥalha, ma hi r'ol ?iS'bif*.

Who does think herself she is? She is as tall as my finger.

F2: *?ah wala ḥata ?iS'bif i af'wal minha.*

You are right, even my finger is taller than her.

Obviously, in this example, the measure unit *?iS'bif* (A finger) is metaphorically used to express sarcasm and criticism of a girl's height.

**2-Fiter(small span)** (is the distance between the index finger and the thumb. It is about 15 cm.) *Fiter* is employed in JSA, a measure term used to refer to short lengths and heights. It is mainly used with cloths. Consider example (8) below:

**Example (8):** *qit'ʃi t i qma:ʃ t'olha fiter.* (a piece of cloth, its length is small span)

*Fiter* donates a very short length or height in this example. It is noted that Jordanian speakers tend to use specific measure terms to refer to lengths and heights.

**3-sibir (great span)**

*sibir* (great span) is another term of measurement used to refer to heights and lengths; it is larger than *Fiter*. It is also used for sarcasm sometimes when referring to someone who is short. Moreover, it has been used with liquid items, specially water, as there is a popular proverb in JSA that says "he sinks in great span water deep." It is a sarcastic expression used for those who are unable to manage things; and they commit many mistakes when they are asking to do things. In addition, it collocates with land, like *sibir ilard* (a span of land). Consider example (9) below:

**Example No.(9):** *Ana mostaHe:l afari' ibsibir min ard.*

For me, it is impossible to waste a span of my land.

**4-iðra:ʃ (an arm)** is an old measure term in JSA, it used to be employed for land, but nowadays, it is employed to measure cloths, especially by tailors in Jordan albeit some of them are using the meter as a measurement when tailoring cloths. Consider example (10) below:

**Example No. (10):** *?inta biha:ðit ?arb ?aðro? iqma:ʃ miʃa:n tafS'e:l θo:b.*

You need four arms of cloths to tailor a cloth for you.

**5-Qadam (foot)** is another measure term which was used to measure land, but nowadays meter is employed instead. It is only used today to refer to the heights and the capacity of refrigerators. Consider example (11) below:

**Example No. (11):** *?iʃtare:t θalaðjih 16 qadam.*

I bought a 16 feet refrigerator.

**6- Fahjih ( straddle/sit or stand with the legs spread wide)** is also used for the length of land; Officially, the Department of Survey and Lands in Jordan use metre as a measure term for lengths and heights. It is also used in casual conversations to refer to the distance of a place. Again, its use here is also

sarcastic as **Fahjih** may refer to the distance of three Kilometre or more, no one can predict what the distance of **Fahjih** is. Consider example No.(12) below:

**Example No. (12):** Hai ilard t'o:lha 100 **Fahjih.** The length of this land is 100 straddles

### **Measure Terms for Unspecified Distances**

Jordanians used familiar and sociallydetermined measure terms to refer to unspecified distances. They are usually employed when the speaker is doubt about the distance or they may be used sarcastically, especially when the place is far away and the speaker wants to inform the addressee about the length of the distance. The following terms are the most popular in Jordanian Arabic:

#### **1- Maqrat' ilSaS'a** ( مقرط العصا ) Literaly: the length of a stick/ meanin: not far away)

This measure term is so popular in Jordanian society, especially among adults and elderly people. It refers to an unspecified distance, particularly when the distance is somehow long and the speaker does not want to tell the addressee about the exact distance. Consider example (13) below:

M1: Yazalamih we:n rayihe:n ? sakloh ilmakan baSe:d.

M2: La yazalamih, **Maqrat' ilSaS'a.**

**M1: Oh man where are we going?** It seems that the place is so far from here.

M2: No man, it is not far away from here.

#### **2- Farkit kafib** ( فركة كعب ) ( Lit.: turning a heel/ Prag. A short distance).

This term is also popular in JSA, as it refers to a short distance. It is normally employed to encourage the other party to go for a walk rather than riding a car. Consider example No.(14).

M1:Xale:na inro:h bisayarah.

M2: la yazalmih ma hi **Farkit kafib**

M1: Let us go by a car.

M2: No man, it is not far away.

Jordanians may measure the distance of a place by how much time it takes to reach the intended place, especially when the speaker is not quite sure about the exact distance from one place to another. They may say, "You should walk or drive five minutes from here to reach your destination."

## **Conclusion**

Based on the data analysed above, the employment of measure terms to refer to heights, lengths and weights in JSA is socially and culturally determined. Jordanians tend to use body parts, like fingers, arms, feet and legs, as measure terms for heights and weighs (liquid or solid). Jordanians have special terms for particular amounts, weights, or heights. These terms are not employed haphazardly, as they are socially and culturally determined, i.e. they may not be understood by Arab native speakers except Jordanians. Besides, Jordanians who

## *A Sociolinguistic Study of Measure Terms Used in Jordanian Spoken Arabic*

live in cities or in the Bedouin Areas may not understand these terms. This leads us to the assumption that there is a strong and a mutual relationship between language and the society in which it is employed, and language is acquired from everyday social interactions. Further studies are needed to investigate the translatability of these terms into English or other languages.

*Yarmouk University, Irbid*

### **References**

- Guy, Gregory R. (1988). Language and Social Class. In F.J. Newmeyer (Ed). *Linguistics: The Cambridge Survey, IV, Language: The Socio-cultural Context*. Cambridge: CUP.
- Halliday, M.A.K (1971). Language in Social Perspective. In Webster, Jonathan J.(Ed)(2009). *Language and Society*. London: Continuum.pp.43-65.
- Halliday, M.A.K (1974). Language and Social Man. In Webster, Jonathan J.(Ed)(2009). *Language and Society*. London: Continuum.pp.65-130.
- Holmes, Janet (2006). *Introduction to Sociolinguistics*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Hudson R.A.(1990). *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D.H (1964) . *Language in Culture and in Society*. New York; Harper& Row.
- Hymes, D.H.(1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W.(1966) *The Stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Meyerhoff, Miriam (2006).*Introducing Sociolinguistics*. London &New York :Routledge.
- Pinto, Sara. (2012). Sociolinguistics and Translation, in Y. Gambier and L. van Doorslaer (eds). *Handbook of Translation Studies - Vol III* (Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp.156-162.
- Sánchez, María, T. (2007). Translation and sociolinguistics: Can language translate society? *Babel*, vol.53:2, pp. 123- 131.
- Trudgill, Peter (1983). *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Wardhaugh, Ronald(2006). *An Introduction to Sociolinguistics*. New York: Basil Blackwell Ltd.

### **The Phonemes of Spoken Jordanian Arabic**

? : voiceless glottal stop ؟

B: voiced bilabial stop ب

T: voiceless dental stop ت

Θ: voiceless inter-dental fricative ظ

Ʒ: voiced palatal affricate ڇ (Jordanian Arabic)

ڏ: fricative voiced alveolar ڏ (Standard Arabic)

h: voiceless pharyngeal fricative	ح
X: voiceless velar fricative	خ
D: voiced dental stop	د
ð: voiced inter-dental fricative	ذ
r: alveolar tap	ر
z: voiced dental fricative	ز
s: voiceless dental fricative	س
ʃ: voiceless palatal fricative	ش
ɸ: voiced palatal fricative	تش
s': voiceless fricative alveolar	ص
t': stop voiceless emphatic	ط
ð': Voiced fricative emphatic	ظ
ð: voiced emphatic stop	ض
ɸ: voiced pharyngeal fricative	ع
ɣ: voiced velar fricative	غ
f: voiceless labio-dental fricative	ف
g: voiced velar stop	ق (Jordanian Arabic)
q: voiceless uvular stop	ق (Standard Arabic)
k: voiceless velar stop	ك
l: alveolar lateral	ل
m: bilabial nasal stop	م
n: alveolar nasal stop	ن
h: voiceless glottal fricative	ه
w: Approximant velar	و
y: palatal semi-vowel	ي

### **Vowels:**

#### **Short vowels**

- I high, front
- A low, back
- U high back
- E mid front
- O mid back

#### **Long Vowels**

- I: high front
- A: low back
- U: high back
- E: mid front
- O: mid back

# **Implications of Gender-based Discourse in the Education Institutions' Curricula**

SALAH N. AL -NAJJAR

## **Abstract**

*This article is intended to discuss educational implications of gender-based discourse in the education institutions' curricula. It will also investigate and find out whether such institutions further perpetuate, or adjust and mitigate linguistic imbalance and gender-biased stereotypes pervasive and formulated by different and various socialization agencies starting with the family, peer groups, schools, workplace to include the entire community. Socialization as the process by means of which a member of a community becomes fully competent of her/his language and culture is responsible for formulating and perpetuating stereotypes, whether positive or negative, and language is usually the means by which stereotypes are circulated and handed in from one generation to another.*

*Gender stereotyping in both Arabic and English will be discussed, and gender roles within the two cultures will be shown in light of linguistic imbalance in the two languages. The extent to which both languages show sexism in general and in the education institutions' curricula in particular will be taken up with examples from the two languages.*

*A key feature of this study is that the two languages and cultures show similar differential attitudes, mainly when it comes to the issue of sex-based discourse where inequity is the norm, whether from a linguistic or socialization perspective.*

*Accordingly, implications of gender-based discourse in the curricula will be the core issue here to show that gender-biased materials are impediments to learning and it is the curricula designers and writers who have to revisit and revise their materials to neutralize and mitigate what might cause inhibition, mainly to female learners.*

*To investigate the extent to which gender-biased curricula hold true, samples from the elementary grades reading books will be taken from Arabic textbooks in the Jordanian schools, in addition to some English textbooks adopted by some private schools in Jordan. The two sources will be compared and contrasted to get to confirm or negate this belief about such curricula. The findings of this study revealed that though Arabic is able to express both genders in formulating the imperatives related to the main behavior objectives,*

*the reading books of Arabic of the elementary stage show about forty imperatives used as if they were addressing male rather than female students. As for the English books, the imperatives are sex-neutral where imperatives do not show the addressee's gender. Finally, the study recommends that curricula designers and writers revisit all gender-based and biased curricula to focus on gender and linguistic balance in their materials, drawing the attention to the fact that some new books published in 2011 and 2012 started using some feminine imperatives in some exercises, keeping the masculine imperatives in most of the other ones.*

## **Introduction**

Gender-based discourse, whether appearing in the schools curricula or in the daily life of a community reflects gender inequity and bias against female gender despite the so many attempts being made to create a linguistic balance between the two genders.

Unfortunately, scholars as well as laymen, being conscious or unconscious perpetuate this trend of linguistic imbalance where the school domain, the family domain, as well as most of the other domains maintain conventional gender discourse which might not be stemming from natural differences, but can be related to different roles assigned by the social agencies for men and women to play. In this regard, Quicke (1998:235)says "Girls and women grow up to be more cooperative, sensitive and caring because of the kind of role women have traditionally played in families. Boys are more assertive because they have to maintain their dominance."

Accordingly, whether in the school domain or in any other domain, there exist two varieties: the female variety and the male one. In the school domain, the female variety is usually regarded positively and rewarded for being cooperative and sensitive; the male variety is perceived as threatening, powerful and as breaking the smooth running of 'normal discipline'(Davies,1998:13).Davies further contends saying that neither variety is superior to the other and each is appropriate in specific scenarios, but still the issue of gender is viewed as an impediment to learning. In the case of the school domain, the question raised here is: Why then perpetuate the stereotypes already deeply rooted by all social agencies in the school curricula?

Arabic is a flexible language able to address both genders in terms of case, number and gender without any difficulty. Why then is linguistic imbalance found in oral and written discourses? The answer to this question is simple; it is the users of the language who insist on making it a sexist language.

## **1. Socialization**

Socialization, as defined by Cazden (Cited in Hudson, 1996:92), is the process by which children are turned into fully competent members of their society. Hudson (*ibid*) further contends that a great deal of culture is transmitted verbally and that linguistic development paves the way for biological evolution, dominant as a development factor, but ultimately will be replaced by ‘cultural evolution’, working on human minds. Thus, the outcome of this is that speech is a crucial component in the process of socialization. Language is an important ‘instrument’ of socialization where our most important abstract concepts are learned through language.

As for gender socialization, Millard (1998: 43) says: “Boys’ socialization encourages them to define themselves as different from girls and to ridicule each other for any signs of interests in activities considered feminine”.

In light of this, it is socialization which widens the gap between males and females. Gender socialization in the educational institution is not far from that of the community agencies. Within these institutions females are made aware of such a discriminating attitude and that they are unequal to their male counterparts.

Within this context, teachers with their already internalized stereotypes will work in accordance with this fact and that male and female students should be treated differently. Consequently, what is being reinforced here is a school-socialization process which helps perpetuate certain beliefs as regards gender roles and capabilities which in turn will emphasize and reinforce negative stereotypes and attitudes against female students. Negative attitudes are the outcome of associating a gender group with a stigmatized and less powerful status, reinforced by socialization agencies like the family, peer groups, the school, the work place, and by the entire community.

## **Gender Stereotyping**

Collins Dictionary defines ‘Stereotype’ as an idea, trait, convention, etc., that has grown stale through fixed usage. It is also referred to, from a sociological point of view, as a set of inaccurate, simplistic generalizations about a group that allows others to categorize them and treat them accordingly. In other words, stereotypes reflect the way others are perceived by some people forming up the same group. As a result of this, human communities formulated conventions that have been handed down from one generation to another whereby stereotypes are perpetuated by different groups of the communities. As for gender as a social category, sexist languages contribute much in perpetuating stereotypes which discriminate between males and females and create a wide gap between the two groups.

The socialization process, on the other hand, is also responsible for building up and enhancing the existing stereotypes where gender stereotyping has become part of the communities' collective experience of customs, habits, beliefs, and most important of which of practices that clearly reflect gender-biased linguistic and social imbalance between men and women and between boys and girls. Thus, this linguistic and cultural imbalance is behind the stereotypes which are fixed and printed in the collective as well as in the individual thinking which in turn, leads to negative attitudes that are mostly geared against females. This goes along with what Holmes (2011:305) says; "language conveys attitudes. Sexist attitudes stereotype a person according to gender rather than judging on individual merits".

### **Culture and Gender Roles**

All along the long history of intensive use of certain stereotypes that picture males and females in accordance with physical attributes pertaining to each gender group, traditional gender roles got perpetuated through socialization agencies, starting from the family, peer group, schools, work place, media, etc., whereby such gender stereotypes continue to be frequented and enhanced to a degree that they are difficult to amend or dispose of. Giddens (1993:166) says that such stereotypes are usually related to descriptions like 'sturdy', 'handsome', and 'tough' when talking about boy infants, and 'sweet' and 'charming' when talking about girl infants.

Naturally, such attributes are connected with the collective experience of the communities and consequently, manners like sturdy, handsome and tough go with careers that need strength and toughness, and such careers are not suitable for females who are dainty, sweet and charming. By the same token, boys are praised for being strong and they are reprimanded if they show weakness where they are derogated as being like girls. Such beliefs grow up with the boys where they are perpetuated in a sexist language and environment and reinforced in their minds that they are superior to girls.

Both Arabic and English stereotypically link certain careers with females like: Nurses, secretaries, kindergarten and elementary school teachers, baby sitters...etc.

In both languages, at various levels of a community, it is odd to the ear to say that a male works as a nurse or a secretary though it is becoming more acceptable nowadays.

On the other hand, both languages link certain careers with males like: doctors, engineers, electricians, mechanics, pilots, presidents...etc. In the Arab culture, such careers are male careers except for doctors, for female doctors do exist in increasing numbers. But, as for the other careers, it is very strange to see a female in such positions. A female pilot became a captain at the Royal Jordanian Airlines took place a few years ago ; the female captain was

supposed to take off from Athens to Amman when a male Jordanian passenger refused to get on board when he knew that the captain was a female.

In the Arab culture, women are stereotypically expected to stay at home, take care of children, clean the house and prepare food for the family. This is still the case in so many communities in the Arab world where such stereotyping applies to women of all ages. At the same time, men are viewed as breadwinners who should be strong, and mingle with others. Such roles are no more sustained the way they were a few decades ago. Nowadays, the Arab world has witnessed a great shuffle of gender roles where women are gaining their rights of education, work, freedom and independence but within certain restraints imposed by the Arab and Islamic culture. Although women have gained a lot of their rights, their participation in the labor force in the Arab communities is still humble compared with that of men.

### **Gender and Differential Attitudes**

Stereotypes, positive or negative, are shared, get labeled and categorized as to refer to both males and females. Such labels show that negative stereotyping is mostly geared against females. Holmes (2001:305) says: "Language conveys attitudes. Sexist attitudes stereotype a person according to gender rather than judging on individual merits."

Starting with the family as their first socialization agency, children of both sexes are taught all that is appropriate for each gender, reinforced and rewarded when they follow the right behavior, belief, habit...etc., punished or reprimanded if they do otherwise. A girl, for example, is reinforced when she plays with a doll, but a boy will be reprimanded and taunted if he does that. This kind of practice extends to all social networks and other socialization agencies and gets reflected in the language of the community which, in turn, gets pregnant with sexist stereotypes and becomes a sexist language.

As a result, a linguistic imbalance between gender groups emerges and becomes a solid foundation on which differential attitudes are formulated. Despite the fact that this linguistic imbalance does exist, a dexterity scale might be suggested to accommodate all members of a community to include both males and females whereby level of education, but not gender is what places females and males on top , in the middle or at the bottom of the scale.

Educated people, males or females, have access to the top of the dexterity scale which is not accessible to non-educated people. Despite this fact, women regardless of their level of education tend to use less or fewer stigmatized forms than men (Labov, 1966 a, Wolfram and Fasold, 1974, among others). To be more specific, Wolfram and Fasold (1974:93) are quoted here, saying:

"Females show more awareness of prestige forms in both their actual speech and attitudes toward speech. Female

sensitivity to speech is particularly characteristic of lower middle – class and upper working – class speech, although it is generally characteristic of all social classes”.

Both Arabic and English show linguistic imbalance between males and females, with negative attitudes towards females, resulting from sex-based linguistic inequity. Paulston (1974) confirms this when she says that language is much more marked for sex than we are aware of. Such linguistic gender inequity is shown and explicated in the following examples:

1. Females are not viewed as fully autonomous or independent where ‘Man’ is the semantic superordinate and ‘women’ comes under it as shown below :

- Generic	man
- Male	man
- Female	woman
- Young	child
- Young male	boy
- Young female	girl

Here, Arabic is more advanced than English where it appears as:

- Generic	Man (in general)	الإنسان	//?əl?insæn//
- Male	//rədʒul//	رجل	(man)
- Female	//?imra?ə//	إمرأة	(women)
- Young	//tifl//	طفل	(male child)
	//tiflah//	طفلة	(female child)
- Young male	//walad//	ولد	(boy)
- Young female	//bint//	بنت	(girl)

As seen from the above, ‘Man’ in English generically includes men, women, boys and girls, whereas in Arabic a different superordinate //?əl?insæn// (الإنسان) includes men, women, children, boys and girls. Furthermore, women are excluded in English when the generic ‘man’ is used.

2. The titles ‘master’ and ‘mistress’ have been used as respectful terms of address towards those who have power over subordinates, mainly servants . Actually, what happened is that the word ‘master’ is metaphorically used to refer to power or authority, while the word ‘mistress’ is metaphorically and derogatively used as a woman of sexual power over a man . Hudson (1996:102) says “a classic pair is ‘master’ and ‘mistress’, where the male meaning is ‘good’ and the

- female is ‘bad’; specifically, a mistress but not a master is a partner for extramarital sex.”;
3. titles like ‘Sir’ and ‘Mister’ remain titles of courtesy, while titles like ‘miss’ and ‘mistress’ remain as derogative to indicate an available commodity, unmarried (miss) and unmarried sexual partner of a male (mistress);
  4. semantic derogation contributed in shifting the function of certain adjectives in both Arabic and English to end up referring to females in a sexual capacity as shown below :

Arabic	English
//fætinah// فاتنة	Charming
//d3athæbah// جذابة	Attractive
//d3ami:lah// جميلة	beautiful

Within the same framework, an unmarried woman in English is a ‘spinster’ but an unmarried man is a ‘bachelor’. Here, Arabic is identical with English where an unmarried women is //عائش// عاشر , while an unmarried man is //أعزب// ، Both words in English have the same connotation as their counterparts in Arabic. Furthermore, both Arabic and English have terms for a divorced woman where in English a divorced woman is called a ‘divorcee’, and in Arabic she is //mutalaqah// مطلقة، but what is a divorced man called in the two languages?

A man remains Mr. X whether a bachelor, a married, or a divorced man in English, and he remains //assajjid// السعيد in Arabic;

5. Semantic derogation does include almost the majority of female terms, but seldom includes any male ones. Not only that, it is the female manners or terms that are used by males when they want to debase other males as in the following examples :
- A weak man is described as ----a sissy (diminutive of sister)
  - You play like a girl (said in sports)
  - You talk like a girl (Voice manners or trivial topics)

Examples like the above are also found in Arabic. On the other hand, male manners or terms are used to praise the male addressee as when saying:

- You’re a man!
- It’s a man’s job!
- Great, play the man!
- Be a man!

Arabic also shows the same attitude with similar examples as the above which shows that both languages imply that adjectives like brave,

- strong or sturdy are pertaining to males and that females are weak and thus, they deserve to be inferior;
6. When a man and a woman are publically announced ‘husband’ and ‘wife’ in the English speaking culture, the woman loses her name :

Miss Mary Smith      becomes  
 Mrs. Mary Clark

In the Arab Culture, the woman keeps her name with her family name though a new tendency practiced by the upper social class where a married woman keeps her name and her family name followed by her husband’s family name as for example:

Miss Muna Ghali   becomes  
 Mrs. Muna Ghali Al-Arabi;

7. a. In English morphology the female nouns are marked by suffixes added to the male unmarked roots, i.e. the word structure generally takes the male form as the base form and adds a suffix to signal ‘female’ (Holmes, 2001 :306) . Examples :

Actor ---- actress  
 Lion ----- lioness  
 Count ----- countess

- b. Some terms which do not allow suffixes are used as they are when referring to males, but the words ‘female’ or ‘woman’ is used before them when they refer to females as in :

Surgeon, doctor, professor, where they appear like:  
 Woman surgeon, female doctor and woman professor.

- c. Some other sex-neutral pronouns replace some sex-specific ones, but that will not guarantee that women will be treated equally with men (Hudson, 1996:104).

Examples on this are:

Chairman ---- chairperson

Spokesman ---- spokesperson

- d. in Arabic, the male form is also the base form, but Arabic has more of lexical marked terms. The following examples show the male forms to which suffixes are added to signal the ‘female’ forms:

// tabi: batun// طبيبة	//tabi: bun// طبيب *
Female doctor	doctor
// muع alimatum// معلمة	// muع alimun// معلم *
Female teacher	teacher
//ta: libatun// طالبة	//ta: libun// طالب *
Femle student	student

As mentioned above, Arabic and English show similarity in having lexical marked terms like:

1. Arabic	English
//bint// بنت //walad// ولد	Boy ---- girl
//?imra?ah// امرأة //rad3ul// رجل	Man ---- woman
//?um// أم ---- //?ab// اب	Father ---- mother

2. Arabic	English
//labuaah// لبوة ---- //?asad//أسد	Lion ---- lioness

As seen in 2 above, English still derives the female word from the male base lion --- lioness, but Arabic has a different word for the female counterpart of lioness which shows that Arabic reflects more linguistic balance between genders.

### Data Analysis

Going through the Arabic teaching books entitled "Al-Qira'a", all of the instructions on the exercises after each of the reading lessons were analyzed in terms of the gender used in their imperative forms. Results of the analysis appear as follows:

1. Though Arabic textbooks for the elementary grades include exercises which are meant to teach students to use and differentiate between both genders nouns, pronouns ,adjectives, singular, dual, plural as well as between different basic grammatical topics, all instructions given are all composed as if the addressees were all male students. About forty imperatives are pinpointed to include the following:

use	استعمل	put	ضع
show	بين	add	اضف
specify	عيّن	ask the help of	استعن
use words	وظف	look for	ابحث
name	سم	read	اقرأ
show the role	بين دور	fill in the blank	املا الفراغ
explain	وضح	infer/deduce	استخلص
talk to your colleagues	تحدث الى زملائك		
make a dialogue	اعمل	tell your colleague	أخبر
collect	اجمع	discuss	نقاش
change into	حول		
write in your notebook	اكتب	parse	أعرب
distinguish	ميز	form questions	ضع سؤالا
cooperate	تعاون	insert a word	أدخل كلمة
notice	لاحظ	write	أكتب

go back to ارجع	لخص summarize
imagine تخيل	أعد كتابة rewrite
complete اكمل	بين الفرق show the difference
delete احذف	راجح review

2. The main behavior objective in each lesson is composed as if it only addresses male students .It appears as :  
----- ----- -----  
 يتوقع من الطالب ان

The verbs following the phrase above are all 'third person simple present male agent'. They appear as:

He reads	يقرأ
He recognizes	يتعرف
He deduces	يستخلص
He suggests	يقترح
He talks	يتحدث
He understands/knows	يلم
He summarizes	يلخص
He imagines	يتخيل
He answers	يجيب
He mentions	ينذر
He writes	يكتب
He distinguishes	يميز

3. Having a close look at what appears in 1 and 2 above, it is noticed that this is a gender-bias curriculum, having in mind that Arabic is a language that can address both genders equally in all of the imperatives and verbs above.
4. As for English, it is unlike Arabic in terms of the imperatives used in the instructions of all the exercises since they do not show gender or number. It is also noticed in the English books that names of people are balanced between genders .The exercises are carefully composed where the learners, males or females, will not feel like being discriminated against; a female name is mentioned then within the same exercise a male name and so on. This balance is also noticed when families are mentioned or used in the lessons where students are shown pictures of a father, a mother, a son and a daughter which might be viewed as a way to go against what is still going on outside the school domain.

## **Conclusion**

**1.** Gender-based curricula should be linguistically balanced and gender equality should appear in all of the school books and curricula; this is not an easy task given the existence of stereotypes which reflect long and deeply rooted traditions that clearly show gender – bias at both the linguistic and social levels. Arabic language is flexible and able to address both genders and show linguistic balance between them.

This study has revealed that forty imperatives are used in the elementary school books and all of them address male gender though it is possible to use slashes between the two forms, addressing both genders. It is also found that all of the instructions on the main behavior objectives are composed to address males rather than females at a time when Arabic language can address both genders just by using slashes. Some new Arabic books for the elementary grades, published in 2011 and 2012, started using female imperatives in some exercises.

As for the English books, there is no problem since English imperatives have the same form for both genders and all numbers as well.

**2.** Teachers' mission is extremely complex and difficult by its nature, so the curriculum must be free from gender- bias terms in order for the teachers to be able to cope with their back-breaking job. Accordingly, this study recommends that teachers implement a straightforward curriculum that is free of gender bias; they can exert efforts to help students achieve their aspirations without any inhibition due to gender, race or ethnicity. Teachers are also advised to be educators, counselors, guides and friends to their students.

**3.** A good curriculum allows inclusion of materials which recognize the sensitivity of individuals, mainly females where such curriculum facilitates revealing their potentials and enables them to participate in all of the learning activities. Therefore, it is recommended that changes should be made to show that gender-bias terms are replaced by linguistic gender-balanced terms which in turn, will help make learning and teaching a pleasurable and successful experience, available and equally accessible for both males and females.

*Al-Zaytoonah Private University of Jordan*

## **References**

- Clark, Ann and Millard, Elain (editors)(1998).*Gender in Secondary Curriculum*. Routledge.
- Davis, Julia (1998)'Taking risks or playing safe : boys' and girls' talks', in Clark and Millard,1998(pp.11-27).
- Giddens , A. (1993) *Sociology*. Oxford: Blackwell.
- Golden, Claudia (1990) *Understanding Gender Gap*. OUP.

- Holmes, J. (2011) *An Introduction to Sociolinguistics*. Longman.
- Hudson, R.A. (1996) *Sociolinguistics*.CUP.
- Labov, W. (1966) *The Social Stratification of English in New York City*.  
Washington D.C : Center for Applied Linguistics
- Paulston , C. and Bruder M.N.(1976) *Teaching English as a Second Language – Techniques and Procedures*. Little Brown and Company, Boston.
- Quicke, J.(1998)'Gender and underachievement :democratic educational reform through discourse evaluation', in Clark and Millard,1998, (pp.226-243).
- Wolfram, W. and Fasold , R. (1974) *The Study of Social Dialects in American English*. Printice Hall.
- Elementary School Books for The First Three Grades Under the Title "Lughatuna Al-*arabiyah*", Published by The Ministry of Education, Amman –Jordan.

# **اللغات المهددة من خلال المناهج التعليمية، أهداف واستراتيجيات اللغة الأمازيغية بالمغرب نموذجا**

عبد الله بوزنداك

"من الأهمية بمكان الاستعانة بمقاربة إستراتيجية لحفظ اللغة المهددة وتنميتها، وأهم من ذلك استعمال الطاقة في المكان المناسب لها، أي المكان الذي يمنح فرضا أكبر للنجاح. بالمقابل تضييع الطاقة والجهود في المعارك الخاسرة التي يمكن أن تخسرها حتى اللغات المعيبة، لذلك لا بد أن تأتي الإختيارات الإستراتيجية في مقدمة الأولويات في سبيل الحفاظ على اللغات المهددة" هووكسترا وسلوفسترا<sup>1</sup> (2008)

## **تقديم**

تتناول هذه الدراسة استراتيجيات وأهداف إدماج اللغات المهددة في التعليم، ولا بأس أن نذكر هنا أننا لا نتحدث فقط عن عملية تدريس اللغات المهددة، وإنما عن مختلف الطرق والاستراتيجيات المعتمدة على المستوى الدولي في عملية إدماج هذه اللغات في التعليم، أو بشكل أدق استراتيجيات استعمال المنظومة التعليمية كآلية من آليات إعادة الحيوية للغات المهددة، وبعد التدريس من بين أهم هذه الآليات. نستطيع أن نجزم أنه لا يوجد تراكم كبير في مجال تقييم مختلف تجارب إدماج اللغات المعرضة للتهديد بالزوال في التعليم على المستوى الدولي، وتؤكد الدراسات القليلة التي أنجزت في هذا الإطار على أن إدماج هذه اللغات في التعليم يعد من أهم شروط إنجاح عملية تنميتها. ويعد مؤلف "الكتاب الأخضر حول

---

اللغات واللسانيات 35-36 (2015) ص. 1-10.

<sup>1</sup> Hoekstra, E. & Slofstra, B. (2008). How majority languages influence minority languages : the linguistic mechanisms and some consequences for language maintenance through education. In Graaf, T., Ostler, N. & Salverda, R. (eds), *Endangered Languages and Language Learning* (pp. 31-37) Fryske Akademy, Leeuwarden, The Netherlands.

الجانب التطبيقي لإعادة الحيوية للغات"<sup>2</sup> من أهم ما صدر في هذا الموضوع، ويتضمن مجموعة من الدراسات حول مختلف تجارب إدماج اللغات المهددة في التعليم وفي المجالات الحيوية الأخرى، في هذا الإطار يطلعنا المؤلف على تجارب إدماج بعض اللغات المهددة في التعليم في بعض دول العالم خصوصاً بالولايات المتحدة الأمريكية. أهم ما يمكن ملاحظته انطلاقاً من هذه الدراسات هو أن التجارب الناجحة مرتبطة بلغات استفادت من مؤسسة المدرسة كلغات للتدريس، ومن أهم إيجابيات هذه التجارب أن المتعلم يكون في وسط مدرسي يستعمل فيه اللغة المهددة بشكل حصري أو شبه حصري، مما يمكن اللغة المعنية من الانتشار بشكل كبير، لذلك لا يتوانى العديد من الدارسين عن المناداة بإعطاء اللغة المهددة وظيفة لغة التدريس خصوصاً في المناطق الناطقة بها، مما يعطيها نوعاً من الحظوة لدى الناطقين بها<sup>3</sup>، إضافة إلى ذلك، يساعد استعمال التلميذ للغة الأم في العملية التقينية، إذ يتم تلقينه مجموعة من المواد بلغته، مما يسهل عليه عملية الاستيعاب. عموماً، من أجل إعادة الحيوية إلى أي لغة معرضة للتهديد بالزوال لا بد لها أن تحظى بكل الوسائل الممكنة التي ترفع من قيمتها لدى الناطقين بها، وأن تتمكنها هذه الوسائل من الرفع من عدد الناطقين بها. هذا ما تؤكده توف سكوتنياب- كانكاس (1999) في إطار حديثها عن أهداف المناهج التعليمية في علاقتها بعنصرى اللغة والهوية؛ "أن أي منهاج تعليمي جيد في علاقته باللغة والهوية، لا بد له أن يحقق ثلاثة أهداف أساسية وهي : مستوى عال في إتقان اللغات، حظوظ متساوية في النجاح الأكاديمي، وأخيراً هوية قوية، متعددة ثقافياً ولغويًا وتمثلاً إيجابية عن النفس وعن الآخر".<sup>4</sup>.

من جانب آخر، يُعتبر تدريس اللغات المهددة كمادة دون التدريس بها النموذج الأكثر انتشاراً في العالم رغم العديد من النواقص التي تعترف به.<sup>5</sup> بشكل عام، يمكن حصر أنواع المناهج المعتمدة على المدرسة كوسيلة من أجل إعادة الحيوية إلى اللغة المهددة في ثلاثة أنواع رئيسية وهي : تعليم اللغة المهددة كمادة، أي كلغة ثانية، التعليم المعتمد على الإزدواجية أو التعديدية اللغوية، المناهج المعتمدة على اللغة المعرضة للتهديد بالانقراض كلغة التدريس حصرياً (لين هيتنون، 2008؛ سكوتنياب كانكاس 1999)، ستتناول هذه الدراسة كل نوع على حدة، لإبراز

<sup>2</sup> Hinton, L. & Hale, K. (eds) (2008) : *The Green Book of Language Revitalization in Practice* Emerald Massachusetts.

<sup>3</sup> Hinton L. & Hale K. (2008) : *Language Revitalization : An Overview in The Green Book of Language Revitalization in Practice*, Emerald Massachusetts.

<sup>4</sup> Skutnabb-Kangas T. (1999) Education of Minorities, in Fishman J. Handbook of Language and Ethnic Identity, Oxford University Press New York (bibliothèque de l'IRCAM)

<sup>5</sup> Hinton L.(2008) : *Language Revitalization : An Overview in The Green Book of Language Revitalization in Practice*, Emerald Massachusetts.

## **اللغات المهددة من خلال المناهج التعليمية**

جوانبه الإيجابية وأهدافه، إضافة إلى النواقص التي تعترى هذه التجارب وحدودها والتحديات التي تواجهها، وفي هذا الإطار سنناقش وضعية اللغة الأمازيغية بالمنظومة التربوية المغربية حسب بعض الدراسات، ثم نطرح بعض التساؤلات لفتح نقاش حول أي منهاج للغة الأمازيغية في المنظومة التربوية المغربية؟

### **• اللغة المهددة كمادة مدرّسة / كلغة ثانية**

يأتي هذا النوع من التعليم في مقدمة المناهج المنتشرة في إطار تعليم اللغات المهددة، وهو نفس المنهاج المعتمد في المغرب حالياً لتدريس اللغة الأمازيغية، ويتميز بتخصيص مدة يومية، أو أسبوعية محددة لتعليم اللغة المهددة. حسب العديد من الباحثين (سكوتاناب كانكاس، 1999؛ هيتنون، 2008؛ القيراط، 2008) فإن هذا النوع من المناهج لا يكفي لخلق ناطقين جدد متمنkin من اللغة المهددة، وبالتالي لا يدخل في إطار عملية إعادة الحيوية إنما يمكن تصنيفه في إطار استراتيجية الإبقاء على اللغة وهما نسقان مختلفان في الأهداف والوسائل، وبالتالي، يحقق تدريس اللغة المهددة الحد الأدنى من النجاح، نظراً للنواقص الكثيرة التي تعترىه، لكن مع ذلك، يعتبر هذا النوع من المناهج الحل الوحيد المتوفر بالنسبة لبعض اللغات المهددة، ففي الكثير من البلدان لا توجد أية منهاج أخرى بديلة.

تعترى هذا النموذج نواقص عديدة نذكر منها: أن تدريس اللغات بشكل عام يأتي في العديد من المناهج التعليمية في أدنى درجات الاهتمام بعد مواد أخرى كالرياضيات والفيزياء، أما الغلاف الزمني المخصص للتدريس، ففي الغالب لا يكفي لإنتاج ناطقين متمنkin من اللغة، فهو يتراوح ما بين نصف ساعة وساعة يومياً أو أسبوعياً في بعض الحالات، إضافة إلى كون هذا النموذج لا يوفر وضعيات حقيقة للتواصل باللغة المدرّسة، فاللغات المدرّسة في شكل مواد (أو ما يسمى باللغات الثانية) تُدرَّس قصد أن يتواصل بها المتعلم يوماً ما في بلد ما يعرف انتشار هذه اللغة، لكن في حالة عدم وجود مجتمع يستعمل اللغة المعنية (في حالة إحياء لغة ميتة أو محتضرة) فإنه يكون لزاماً على واضعي المنهاج أن يفكروا في خلق وضعيات تواصلية تستعمل فيها هذه اللغة.

لكن هذه النواقص لن تحجب عنا الجوانب الإيجابية الكثيرة لهذه التجارب، فرغم قصر الغلاف الزمني المخصص للتدريس، إلا أنه يكفي - إذا استعملت المنهجية المناسبة في التدريس - ليصل التلاميذ على المدى البعيد لدرجة متقدمة في مستوى التمكن من اللغة. بل يمكن لغلاف زمني أقل أن يغير على الأقل بعض التمثيلات السلبية عن اللغة في أذهان التلاميذ. "تدريس اللغة كمادة في الكثير من المجتمعات له نتائج إيجابية كثيرة، فقد ساعد كثيراً في محو الصورة السلبية التي يتبنّاها بعض

الناطقين اتجاه لغتهم وخلق نوعا من الاستعداد والقابلية لدى الأجيال الجديدة لتعلم هذه اللغة وإعادة الاعتبار لها<sup>6</sup>.

## • التعليم المعتمد على الازدواجية أو التعدد اللغوي

في الغالب يعتمد هذا النوع من المناهج في إطار استراتيجية إبقاء اللغة في الاستعمال، وليس من أجل تحقيق هدف إعادة الحيوية الذي بموجبه يتم بذل مجهودات كبرى من أجل الرفع من عدد الناطقين باللغة المعنية. إن أي منهاج جيد يعتمد الازدواجية اللغوية سيعطي نتائج مهمة لصالح اللغة المهددة، شرط أن يؤدي إلى ازدواجية/تعددية لغوية متوازنة، وهو نفسه ما يهدف إليه الداعون إلى حماية بقاء اللغات المهددة في الاستعمال خصوصا تلك التي تعيش في مجتمع تهيمن عليه لغات وثقافات أخرى. في المغرب تقرر تبني هذا النموذج سنة 1999 من خلال المادة 115 من الميثاق الوطني لل التربية والتربية التي نصت على أنه "يمكن للسلطات التربوية الجهوية اختيار استعمال الأمazighية أو أية لهجة محلية للاستئناس، وتسهيل الشروع في تعليم اللغة الرسمية [العربية آنذاك] في التعليم الأولى والسلك الأول من التعليم الابتدائي"<sup>7</sup> لكن هذه المادة والمواد المرتبطة بها على علتها، لم تجد طريقها إلى التطبيق آنذاك، ولم يتم العمل بها، بل ولم تصدر أي دوريات وزارية لشرح طريقة تطبيق هذه المادة على أرض الواقع. أما في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد انطلق تدريس اللغات المحلية في بعض المناهج التعليمية منذ السبعينيات من القرن الماضي، وذلك فقط في المناطق التي تعرف استعمال اللغات الأصلية كلغات التواصل الحصرية بين الأطفال آنذاك، وخلق عدم التمكن من الإنجليزية لدى الأطفال صعوبات في الاندماج في الفضاء المدرسي الذي تبني الإنجليزية كلغة التدريس الوحيدة، وكان الهدف من هذا المنهج فقط تسهيل تعلم الإنجليزية على الأطفال الذين لا يتقنونها (هينتون وهال، 2008).

من إيجابيات هذا النموذج أنه يعتمد في بعض المواد على اللغات المحلية كلغات التدريس، مما أدى إلى تطوير هذه اللغات من حيث معيرة الحرف، إضافة إلى خلق تراكم مهم في الكتابة بهذه اللغات وخلق لغة واسفة لتدريس مجموعة من العلوم كالرياضيات، مما أدى إلى تطور بعض اللغات المهددة وتوفيرها على معاجم في ميادين جديدة لا عهد لها بها من قبل، الشيء الذي أفرز وضعيات وظروفا جديدة تُستعمل فيها اللغة المهددة. وعلى العموم، يعتبر التعليم المزدوج/المتعدد

<sup>6</sup> Hinton L.& Hale K. (2008) : *Language Revitalization : An Overview in The Green Book of Language Revitalization in Practice*, Emerald Massachusetts.

<sup>7</sup> الميثاق الوطني لل التربية والتربية (1999)

## **اللغات المهددة من خلال المناهج التعليمية**

اللغة وسيلة مناسبة لتحقيق هدف صيانة اللغة أو الإبقاء عليها في الاستعمال، فهو يحفز التلاميذ الناطقين باللغة المهددة على الإبقاء على استعمالها. لكن هذا المنهاج المعتمد في بعض الدول له حدود ونواقص، أولها أنه في بعض الحالات يعتمد ازدواجية لغوية انتقالية نحو التعليم الأحادي اللغة، أي أنه ليس موجهاً لتدريس اللغة المهددة، وإنما الهدف منه هو تعميم اللغة الأخرى الأقوى والانتقال إليها كلغة التدريس الحصرية بمجرد تمكن الطفل منها. أكثر من ذلك يمكن لمثل هذه المناهج الانتقالية أن تساهم في تسريع وثيرة موت اللغة المهددة، إن لم يتم إعدادها بشكل جيد كما حدث في العديد من مناطق العالم، وبالتالي قد يكون فقدان اللغة من النتائج السلبية الغير متوقعة بالنسبة لمنهاج يعتمد ازدواجية لغوية انتقالية غير متوازنة وغير معقلنة. تواجه هذه المناهج التي تتبنى نظاماً تعليمياً مزدوج اللغة إشكالات أخرى تتعلق بالدعم المادي والمعنوي، فإذا كان الأمر يتعلق بلغة محلية ضعيفة، فإنها ستعاني من نقص في التحفيز المادي والمعنوي نظراً لأنسباب غالباً ما تكون إما سياسية، أو اقتصادية، أو اجتماعية، أيضاً حينما تکوم اللغة المعنية ضعيفة، وحينما يكون الناطقون بها أقلية ولا تتوفر على وسائل ديداكتيكية ولا عهد لها بالكتابة من قبل، فيكون من الصعب أن تُعتمد كلغة في إطار التعليم المزدوج اللغة بشكل عام، أما إن كان الأمر يتعلق بلغة قوية على المستوى الدولي لكنها مهددة بالانفراط في منطقة ما، كما هو الحال بالنسبة للإسبانية والفرنسية في بعض المناطق، فإن التعليم المزدوج في هذه الحالة غالباً ما لا يعاني نقصاً من الناحية المادية واللوجستية نظراً لتوفر الوسائل дидاكتيكية والتوكين. من بين التحديات المرفوعة في وجه هذا النموذج أيضاً أن استعمال اللغة المهددة ينحصر فقط داخل الفصل الدراسي ولا يكون هناك إلا تحفيز ضعيف لدفع الأطفال إلى استعمالها في البيت.

بشكل عام، يرتبط نجاح المنهاج المزدوج/المتعدد اللغة بأهدافه وطريقة أجرائه، فإذا كان الهدف منه الإبقاء على استعمال اللغة المهددة والحد من تراجع عدد الناطقين بها، وتم إعداده بشكل جيد فإنه يعطي نتائج إيجابية قد تساعد على الإبقاء على استعمال اللغة المهددة كلغة تواصل في بعض المجالات المحدودة، أما إذا كان الأمر يتعلق بعملية تسهيل الانتقال إلى استعمال لغة التدريس المعتمدة على حساب اللغة المهددة، فإن ذلك يؤدي إلى تسريع وثيرة فقدان اللغة المعنية لدى الناطقين بها وبالتالي اختفائها التدريجي من الاستعمال اليومي. لكن هناك نماذج استثنائية ناجحة للتعليم المزدوج اللغة في شكل مجموعة من المناهج الجيدة التي استهدفت جعل المتعلمين مزدوجي اللغة عبر تعليم اللغة المهددة لكل الأطفال (الناطقين وغير الناطقين بها)، وقد تساعد نسبة عدد الناطقين على ذلك، فكلما كان معدل غير الناطقين ضعيفاً، كان المنهاج المزدوج اللغة جيداً.

## • التعليم المعتمد على اللغة المهددة كلغة التدريس

يؤكد بعض الدارسين على أن هذا المنهاج الذي يعطي للغة المهددة دور لغة التدريس هو الأفضل لبلوغ الأهداف الكاملة لعملية إعادة الحيوية إلى اللغات المهددة (هينتون 2008)، ويقوم على الاعتماد الكامل على اللغة المهددة كلغة التدريس مما يؤدي إلى تخرج أجيال كاملة من الناطقين المتمكنين منها. وقد تزداد مسوبيو هذا النموذج عبر العالم في السنين الأخيرة، مما أدى إلى انتشاره بشكل غير مسبوق في بعض دول العالم، خصوصاً في الولايات المتحدة الأمريكية، ونظراً لإيجابياته العديدة ومساهمته في تحقيق ما يسميه فيشمان بـ"قلب التحول اللغوي" (فيشمان 2001) فهو يتيح للغة المهددة فرضاً أكبر ومدداً زمنياً أطول في المدرسة، وقد استطاع تدارك نواقص المناهج الأخرى بإتاحة فرص كافية لانتشار اللغة بين المتعلمين كلغة التواصل الحصري داخل الفصل. تتمتع اللغة المهددة في هذا المنهاج بحضور قوي في المدرسة تستطيع معه التأثير على المتعلمين لدرجة أنهم مع مرور الوقت يستعملونها كلغة التواصل حتى خارج المدرسة. وقد تمكنت بعض النماذج من هذه المناهج في الولايات المتحدة الأمريكية من الوصول إلى مستوى التعليم الإعدادي، بل تعداد بعضها إلى حدود مستوى التعليم الثانوي.

لكن تبقى أمام هذه المناهج مجموعة من التحديات والعقبات، بعضها مرتبط بضرورة تعديل القوانين القديمة القائمة على اعتبار لغة بعينها لغة التدريس الوحيدة المسموح بها قانونياً، وبالتالي يكون لزاماً على القائمين على الشأن التربوي تعديل القوانين القديمة وإخراج أخرى جديدة قائمة على الأزدواجية اللغوية أو التعدد اللغوي.

من بين التحديات التي يواجهها هذا المنهاج كذلك، أن العامة من الناس يعتقدون أن عملية إعادة الحيوية إلى اللغة التي تعيش وضعية الهشاشة ستنتهي بالرجوع إلى الثقافة التقليدية والقيم التقليدية، والحال أن هذه العملية في جانبها المتعلق بمجال التعليم تؤدي إلى تطور غير مسبوق للغة لدرجة أنها تتغير لأنها تقترب مجالات جديدة لا عهد لها بها، كمثال على ذلك أن اللغة في السياق الجديد. ستعرف عملية إعطاء تقارير شفوية وكتابية حول محتويات الكتب، سيتم كذلك تدريس مواد جديدة وبالتالي استعمال قواميس جديدة، كل ذلك يؤدي إلى ظهور لغة واسفة لكل مجال من المجالات الجديدة ويؤدي ذلك وبالتالي إلى تغيير اللغة، فإذا كانت اللغة تدرس فقط في المدرسة، فمن الطبيعي جداً أن تتضيّع لثقافة المدرسة وقيمها التي يتم تلقينها عن طريق اللغة نفسها.

من جانب آخر تواجه هذا المنهاج صعوبة مرتبطة بضرورة إقناع أولياء التلاميذ بأهمية استعمال اللغة المهددة كلغة التدريس، وذلك لتصحيح ما لديهم من أفكار خاطئة حول تأثير استعمال هذه اللغة على مستقبل أولادهم، فالكثير منهم يستكثر

## **اللغات المهددة من خلال المناهج التعليمية**

على اللغة المهددة كل هذا العناية، ويبعدون تخوفات من كون أبنائهم لن يتمكنوا من ولوج المعاهد والجامعات في مجالات تخصصاتهم إن كانوا لا يستعملون ولا يتقنون بالشكل الكافي اللغة القوية والمنتشرة في المؤسسات والجامعات، هذا القائل لا يزال قائماً في العديد من المناطق التي تعرف انتشار هذا المنهاج خصوصاً في الولايات المتحدة الأمريكية. لكن مع ذلك يؤكد الباحث هينتون أن هذا المنهاج قد يكون الوحيد الذي يؤدي مهمة قلب التحول اللغوي بشكل جيد.

### **أي منهاج للغة الأمازيغية في المنظومة التربوية المغربية؟**

تميز مسار اللغة الأمازيغية في علاقتها بالمؤسسة التعليمية بالمغرب منذ فترة الحماية إلى الآن بالتدبّب، حيث انتقلت من وضعية الغياب عن هذه المؤسسة مروراً بوضعية الحضور الرمزي، وصولاً إلى تدريسها في مجموعة من المدارس في أفق تعليمها. فقد دشنت أولى خطواتها في التدريس في عهد الحماية قبل أن تتوقف هذه التجربة مع فجر الاستقلال، وتعود بعدها عام 2003 إلى التعليم لكن بتصور جديد وفي سياق جديد.

اشتغلت وزارة التربية الوطنية على منهاج اللغة الأمازيغية منذ صيف سنة 2002 وأعدت بنواده رفقة مجموعة من المتخصصين في مجال الديداكتيك، واستندت بالأساس على خطاب أجدير والظهير المحدث والمؤسس للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية الذي نص على "تعزيز السياسة اللغوية المحددة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين والقائمة من بين ما تقوم عليه، على إدراج الأمازيغية في المنظومة التربوية"، وبالتالي تجاوزت ما كان مسموحاً به في ميثاق التربية والتكوين الذي لم ينص صراحة على تعليم اللغة الأمازيغية بل فقط على الاستعانة بها في سبيل تعليم اللغة العربية، وقد تجاوز منهاج اللغة الأمازيغية ذلك وتضمن توجهات عامة متقدمة مقارنة مع الوثائق الرسمية السابقة، واعتبر اللغة الأمازيغية لغة ينبغي أن تدرس لكل المغاربة، ووجب تعليمها أفقياً وعمودياً إلى حدود البكالوريا في أفق 2011، كما تضمن المنهاج الغلاف الزمني الذي حدد في 3 ساعات أسبوعياً، إلى جانب ذلك نص المنهاج على ضرورة توحيد اللغة الأمازيغية تدريجياً إضافة إلى تدريسها بالجامعة، ومراكيز التكوين. وقد جاءت الأهداف الكبرى لتعليم اللغة الأمازيغية في منهاج اللغة الأمازيغية على الشكل التالي: تقوية الوعي بالذات لدى الناشئة، تمكين المتعلمين من الإلمام وبعد الأمازيغي للثقافة والحضارة المغاربيتين، تمكين اللغة والثقافة الأمازيغيتين من لعب دورهما كاملاً في التنمية المحلية.

أولى ملاحظاتنا حول هذا المنهاج كونه يتحدث عن أهداف عامة لا تتحقق إلا بإجراءات ملموسة على أرض الواقع. ثانياً أنها لم يتضمن أية إشارة إلى

الوضعية السوسيولسانية للأمازيغية التي تتميز بالهشاشة، ولم ينطاق المنهاج من هذا المعطى الواقعي من أجل إعطاء حلول لقادري استمرار هذه الوضعية وتفاقمها، وبالتالي إعداد مخطط يستجيب لتحدي الحفاظ عليها وإعادة الحيوية لها، هذا رغم كون الظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية تضمن إشارة مباشرة لضرورة "الحفظ على الثقافة الأمازيغية [...]" في جميع تعابيرها" وقد تضمنت بعض الدوريات الوزارية المنظمة لعملية إدماج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية إشارة إلى تعميم اللغة الأمازيغية أفقيا وعموديا في أفق سنة 2011 وهو ما لم يتحقق إلا بنسبة ضئيلة جدا بسبب غياب الجدية الازمة في التعامل مع الملف وغياب رؤيا استراتيجية دقيقة الأهداف.

وقد لمست بعض الدراسات التي تناولت هذا الموضوع غياب الجدية الازمة في معالجة هذا الملف، وهو ما يفسر السير البطيء لعملية تعليم اللغة الأمازيغية، بالمقابل تشير دراسات أخرى إلى أن تعليم اللغة الأمازيغية ساهم بشكل كبير في تغيير بعض التمثلات السلبية عن الأمازيغية.

تشير يامنة القيراط (2008) إلى أن تجربة تدريس اللغة الأمازيغية لا زالت محصورة في بعض المناطق، ولا زالت محدودة ولم يتم تطويرها، بل هناك هوة كبيرة بين ما هو معلن وما هو موجود على أرض الواقع، وكشفت عن مجموعة من الاختلالات، من بينها كون اللائحة المعلنة للمدارس التي تدرس بها الأمازيغية غير ذات مصداقية، نظراً لغياب مادة الأمازيغية عن عدد كبير من هذه المدارس على أرض الواقع، حتى المدارس التي تدرس بها هذه اللغة، لا تتم فيها هذه العملية في ظروف سليمة، فالخلاف الزمني المخصص لكل حصة، والمحدد في نصف ساعة يوميا، لا يكفي لتدريس سليم اللغة الأمازيغية، وتتساءل عما يمكن للطفل أن يستوعبه في نصف ساعة، وخلصت الباحثة إلى أن هذه التجربة لا يمكنها بأي حال من الأحوال أن تساهم في الحفاظ على هذه اللغة، أو إعادة الحيوية إليها، وأن عملية التدريس يمكنها أن تساهم في إبقاء اللغة الأمازيغية على قيد الحياة، لكنها لن تضمن استعمالها خارج المدرسة كلغة حية كما أنها لن تضمن كذلك انقالها من جيل لآخر، كما أن الظروف التي تدرس فيها هذه اللغة لا يمكن أن تقدم مساعدة كبيرة لعملية إعادة الحيوية هذه. وتذهب الباحثة إلى حد الجزم أنه لا مجال للافتراض أن المدرسة وحدها تستطيع أن تؤثر بشكل ملحوظ في عملية الاحتفاظ أو/و إعادة الحيوية إلى اللغة الأمازيغية، وأن أي محاولة لإدماج فعلي اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية يجب أن تسبقه بالضرورة توعية المواطنين بأهمية هذه العملية، وبالتالي تسهيل مصالحتهم مع هذه اللغة بعد زمن طویل اتسم بتخسيسها وتغييبها التام عن المؤسسات التعليمية. ومن أجل أن تساهم المدرسة بشكل إيجابي في عملية إعادة الحيوية هذه، لابد من إعطاء الثقافة الأمازيغية وتاريخ الأمازيغ مكانة خاصة داخل المنظومة التربوية، لا بد كذلك من إعادة

## اللغات المهددة من خلال المناهج التعليمية

الاعتبار للناطقين بالأمازيغية وتوفير الأمان اللغوي لهم عبر إعادة الاعتبار لغتهم و هوبيتهم.

وتأخذ دراسة الباحثين مصطفى جلوق و حمو بلغازي حول نفس الموضوع منحى مغايرا<sup>8</sup>، إذ خلصا إلى أن تدريس اللغة الأمازيغية أثر بشكل إيجابي على نظرية آباء وأمهات التلاميذ اتجاه الأمازيغية، الدراسة تم إنجازها سنة 2009 بجماعة أيت ميمون بإقليم الخميسات خلص خاللها الباحثان إلى أن معظم الآباء يثمنون تدريس اللغة الأمازيغية كلغة أم [tin uxam] <sup>أع</sup><sub>هـ</sub> باعتبارها حقا وليس امتيازا. ورغم ما قد يؤخذ على الدراسة من كونها اعتمدت على عدد قليل من المستجوبين (تسعة أشخاص) إلا أنها تعتبر أن هذه العينة تعبر عن إيجابيات تدريس اللغة الأمازيغية وتأثيره الإيجابي على نظرية آباء التلاميذ اتجاه هذه اللغة. وقد تضمنت نتائج الاستجابات أفكارا تتم عن وعي كبير بأهمية اللغة الأمازيغية، ووردت بها مصطلحات ذات أبعاد ثقافية وسياسية كـ"الحق" و "الأصل" و "الروح"... وخلصت الدراسة إلى أن "اللغة الأمازيغية لم تعد فقط لغة التواصل بين الآباء والأطفال/التلاميذ، فالمرور من مرحلة الشفاهة إلى مرحلة الكتابة صاحبته تغييرات في معجم اللغة". فعندما يقترح الطفل أو بالأحرى (يفرض) على الآباء مصطلح [adffuy] <sup>أع</sup><sub>هـ</sub> بدل [ttffap] <sup>هـ</sup><sub>أع</sub> للدلالة على التفاخ فالآباء لا يتلقونه سليبا ولا يعتبرونه انتهاكا لوحدة لغتهم بل يشيدون به ويعتبرونه إغناءا ذا مصداقية بفضل المدرسة<sup>9</sup>.

## خلاصة

تؤكد الدراسات السابقة إذن على الأهمية الكبيرة التي يلعبها إعطاء وظيفة لغة التدريس للغة المهددة في إطار إعادة الحيوية لها، فذلك تكتسب اللغة وظيفة جديدة تدخلها إلى السوق اللغوية كلغة مهمة تُلقن بها مجموعة من المواد الأخرى. إن غياب سياسة لغوية واضحة يؤثر سلبا على وضعية اللغة الأمازيغية في المنظومة

<sup>8</sup> حمو بلغازي، مصطفى جلوق : حول مدرسة قروية. نظرية آباء التلاميذ إلى تدريس اللغة الأمازيغية (بلغازي و جلوق، 2009: 55-87).

- <sup>9</sup> Jlok, M. et Belghazi, H. (2009), "Autour d'une école rurale. Perceptions parentales de l'enseignement de l'amazighe", Asinag, n° 2, IRCAM Rabat, p. 55-87.

## عبد الله بوزنداك

التربيوية المغربية، و يجعل مصيرها و مستقبلها غير واضحين، ما لم تأخذ الجهات المسؤولة بعين الاعتبار وضعيتها السوسيولسانية المتسمة بتراجع عدد الناطقين بها، وتخلخل بنيتها، وتضع نصب أعينها أهدافاً واضحة المعالم وفي مقدمتها الحد من تراجع عدد الناطقين بهذه اللغة، وهو الهدف الذي لن يتحقق بالشكل الكافي إلا بتبني منهاج واضح يعطي اللغة الأمازيغية مكانة مهمة في المدرسة كلغة مُدرَّسة وكلغة التدريس في نفس الوقت، ويعطيها كذلك حيزاً زمنياً كافياً لإنقاذه كما هو الحال بالنسبة للتجارب الناجحة على المستوى العالمي.

جامعة سيدى محمد بن عبد الله بفاس

## ببلوغرافيا

- بوكوس أحمد، 2013، مسار اللغة الأمازيغية، الرهانات والإستراتيجيات،  
منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط.
- وزارة التربية الوطنية (2009) : منهاج اللغة الأمازيغية. الرباط.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)
- El Kirat, Y. (2008). Bilingualism, Language Teaching, Language transmission and Language Endangerment: the Case of Morocco. In: *Endangered Languages and Language Learning*, Proceeding of FEL XII. England : F.E.L and Frynske Akademy, Ljouwert/ Leeuwarden. Netherlands, pp. 123-130
- Hinton L. (2008) : *Language Revitalization : An Overview in The Green Book of Language Revitalization in Practice*, Emerald Massachusetts.
- Hinton, L. & Hale, K. (eds) (2008) : *The Green Book of Language Revitalization in Practice* Emerald Massachusetts.
- Hoekstra, E. & Slofstra, B. (2008). How majority languages influence minority languages : the linguistic mechanisms and some consequences for language maintenance through education. In Graaf, T., Ostler, N. & Salverda, R. (eds), *Endangered Languages and Language Learning* (pp. 31-37) Frynske Akademy, Leeuwarden, The Netherlands.
- Jlok, M. et Belghazi, H. (2009), "Autour d'une école rurale. Perception parentales de l'enseignement de l'amazighe", Asinag, n° 2, IRCAM Rabat, p. 55-87.
- Skutnabb-Kangas T. (1999) Education of Minorities, in Fishman J. Handbook of Language and Ethnic Identity, Oxford University Press New York.

# **الثقافة الأمازيغية من خلال الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية بمستويات التعليم الابتدائي**

محمد أبیدار

## **Résumé**

Cet article porte sur l'enseignement de l'amazighe au primaire à travers le manuel « tifawin a tamaziyt ». Après la définition des concepts *culture* et *culture amazighe*, nous avons tenté de :

- inventorier certains aspects liés à la civilisation, à l'histoire et au patrimoine amazighes présents dans le manuel considéré comme une référence pédagogique qui met en évidence les différentes facettes de la culture amazighe et comme un modèle qui reflète la réalité de cette culture enracinée dans un Maroc riche par ses variétés dialectales. Le but est d'unifier et de standardiser cette langue, et d'en faire un outil permettant la formation de la personnalité de l'apprenant ;

- préciser les objectifs et les finalités de l'enseignement relatif au patrimoine amazighe, notamment l'acquisition de valeurs nationales, religieuses, sociales, politiques, économiques, etc.

Nous visons également à doter l'élève de compétences variées et à l'amener à agir suivant la situation.

## **ملخص**

يتناول هذا المقال موضوعاً ذات صلة بتدريس اللغة الأمازيغية في المدرسة الابتدائية المغربية، وذلك من خلال الكتاب المدرسي " تيفاويين أتمازيغت". فبعد تحديد مفهوم الثقافة بشكل عام والثقافة الأمازيغية بشكل خاص، حاولنا :

## محمد أبيدار

- جرد بعض المظاهر والتجلّيات المرتبطة بالحضارة الأمازيغية وتاريخها وأعلامها وأنواع التراث المدرج ضمنها الواردة في هذا الكتاب باعتباره مرجعاً تربوياً يصور بشكل جلي مظاهر هذه الثقافة المتّوّعة، ناهيك عن كونه أيضاً نموذجاً يعكس حقيقة هذه الثقافة التي استمدت جذورها من واقع المغرب المتّوّع والغني لغويًا بلهجاته الثلاث، وهذا مدخل لتوحيد ومعيرة هذه اللغة، مع جعلها أداة لبناء شخصية متعلّم نطمح أن يرقى بمستوى إحساسه في الربط بين ما يعيشها يومياً وبين ما يتلقّاه من تعلم في مدرسته،

- تحديد الأهداف والغايات المرجوة من تعليم المتعلّمين لبعض أنواع هذا التراث الأمازيغي، والتي ستساهم في إكساب المتعلّم - عن طريق تبنيّ واضعي برامج المنظومة التعليمية بهذا السلك - مجموعة قيم: وطنية، دينية، اجتماعية، سياسية واقتصادية... .

كما أنّ هذا العمل يسعى إلى جعل المتعلّم يتوفّر على كفايات متّوّعة تجعله يستطيع ترجمتها في مجال اللغة والثقافة الأمازيغيتين، مع امتلاك سرعة البديهة في اتخاذ القرارات في جل المواقف.

## مقدمة

يعتقد بعض الناس، لأول وهلة، أن تحديد المفاهيم أمر سهل للغاية، إلا أنه بمجرد ما يخوضون فيها تظهر لهم بعض الصعوبات، لما يجدون من تعدد الرؤى والتصورات تجاه المفهوم نفسه حسب زاوية النظر وحسب السياق الذي يرد فيه. لهذا لا تستغرب وجود تعدد التعريفات لدى الباحثين حول المفاهيم بشكل عام، ومفهوم "الثقافة" بشكل خاص، نظراً لاختلاف تصوّراتهم تجاهها ولصعوبة الإحاطة بجميع مكوناته.

وانطلاقاً من تعريف كل من: (Edward Bunett Tylor)<sup>1</sup> والمرحوم (علي صدقى أزايكو)<sup>2</sup> حول مفهوم "الثقافة" الذي يعرّفانه على أنه مجموعة من

<sup>1</sup> باحث أنثروبولوجي بريطاني (1832- 1917)، يؤكّد في كتابه: "الثقافة البدائية" الصادر بلندن سنة 1871م على أنّ الثقافة هي: "كلّ مركب يشتمل على المعرفة والمعتقدات، والفنون والأخلاق، والقانون والعرف، وغير ذلك من الإمكانيات أو العادات التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضواً في مجتمع ما". سلسلة عالم المعرفة، العدد: 223 تحت عنوان: "نظريّة الثقافة"، تأليف مجموعة من الكتاب ، ترجمة: د. علي سيد الصاوي، مراجعة وتقديم: أ.د. الفاروق زكي يونس، إصدار المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب الكويت بتاريخ صفر 1418هـ - يوليو/تموز 1997م، الصفحة: 09.

## الثقافة الأمازيغية من خلال الكتاب المدرسي

المعارف والقوانين 3 والمعتقدات والفنون والقيم والسمات الروحية والمادية والفكرية والعاطفية التي تميز مجتمعاً بعينه، فإن الثقافة الأمازيغية لا تخرج عن هذا النطاق. فهي مفهوم يتأسس على مجموعة من العناصر اللامادية لحياة الناس في جماعة، كالأخلاق والقانون والعرف التي تنشأ نتيجة للتفاعل الاجتماعي، وتأخذ طابعاً إلزامياً إلى جانب العنصر المادي للثقافة، علاوة على العلاقات بين الناس وبين العناصر المكونة لها. وإذا كانت اللغة الأمازيغية – شأنها في ذلك شأن باقي اللغات - جزءاً من ثقافة المجتمع المغربي، فإن تعليمها للناشئة يستحسن أن يكون تصريفه في قالب بيداغوجي يعتمد على تضمين المقررات الدراسية أنواعاً من ثقافة هذا المجتمع المتعددة التي يتم تداولها في الحياة اليومية. وإذا كان الأمر كذلك، فإن الهدف من هذا المقال هو محاولة جرد بعض مظاهر هذه الثقافة في الكتاب المدرسي الأمازيغي « ٤٢٥٠ + ٤٣٤٠ هـ » بمستوياته السنتين، مع تبيان أهمية ذلك في تحقيق الأهداف المتداولة من تضمين مقرر الأمازيغية لأنواع هذه الثقافة. فما هي إذن هذه التجلّيات وما الأهداف المرتبطة بها؟

### I- تجلّيات بعض أنواع الثقافة الأمازيغية في الكتاب المدرسي الأمازيغي:

إن اعتمادي في هذه الدراسة على كتاب "تيفاوين أتمازيغت" لم يأت عشوائياً، وإنما يرجع لأسباب ذكر منها:

- وروده في جميع مستويات التعليم المدرسي بسلك التعليم الابتدائي بدون استثناء.
- غنى وتنوع مضامينه الذي لها ارتباط وطيد باللغة والثقافة الأمازيغيتين.

<sup>2</sup> من أعلام الفكر والثقافة الأمازيغية (1942-2004م) له مؤلفات مثل: " Bronislaw Malinowski " (نذوب" أو "جروح"، و "Bronislaw Malinowski " بمعنى: العلامات. يرى على أن أحسن تعريف الثقافة هو الذي تطرق إليه الباحث البولوني الأنثropolجي، الإثنولوجي والسوسيولوجي Bronislaw Malinowski (1884-1942م) في كتابه: "نظريّة علميّة على الثقافة" والذي يؤكّد فيه على أن "الثقافة كلّة تعني كلّ ما لا تقوم حياة اجتماعية دونه من أوان، ومواد الاستهلاك، وعقود اجتماعية، وأفكار، وفنون، ومعتقدات، وأعراف..." . ينظر كتابه: " معارك فكريّة حول الأمازيغية "، معهد طارق بن زياد، الطعة الأولى، السنة: 2003م.

<sup>3</sup> - للاتّلاع على بعض الحقوق التي تتضمّنها هذه القوانين، يمكن قراءة " إعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق الشعوب الأصلية " ١٩٨٢م، " حقوق الأهلية الجماعية بالجنوب المغربي أكادير "، طبعة دار الصادر عن " تامونت ن يقوس " كونفرالية الجمعيات الأمازيغية بالجنوب المغربي أكادير، طبعة دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، السنة: 2008م.

- احتواه على نصوص متنوعة، وممثلة للتقویات اللغوية الثلاثة المشهورة بال المغرب وهي: "تاریفیت" في الشمال، "تمازیغت" في الوسط، و "تاشلحیت" في الجنوب<sup>4</sup>، مع توظیف نصوص ممعيرة اللغة ابتداء من المستوى الرابع.

وتسدّعی دراسة هذا الموضوع اعتماد منهجية تقوم على تصنیف بعض أنواع الثقافة الواردة في الكتاب المدرسي المذکور، تحديد مضامینها، ثم تعیین الأهداف المتواخّة من تعليمها للمتعلّمين كما يلي:

## ١ – تاريخ الحضارة الأمازيغية:

من الحكم السائرة على السنة الناس أنّ "التاريخ ذاكرة الشعوب"<sup>5</sup>، وإذا اعتربنا ذلك صحيحا فلأمازيغ حضارة تتضمّن تاريخا يتذكّرون به أمجادهم. فهم خير نموذج للأمم التي ساهمت في صنعه مع أطراف متعدّدة متعاقبة خلال ما يزيد على ثلاثة آلاف سنة. فما أكثر ما قاله الناس بخصوص الأمازيغيين منذ فجر التاريخ وهم سکوت. فالعهدة على من كتبوا حولهم منذ عهد الفراعنة الأول إلى عهد ضباط "التهيئة الفرنسية" كما صرّح بذلك محمد شفیق<sup>6</sup>، أي على خصوم تتطبق على رواياتهم لتأريخ الأمازيغيين القولة المقتبسة من الذكر الحکیم "وشهد شاهد من أهلها...". ويراد بالشهدود في هذا السياق الكتبة من المصريين القدماء ومن اليونان والفينيقيين والرومان و الوندال والبيزنطيين والعرب والفرنسيين والاسبانيين، أما المشهود على أمرهم فأفضل ورقة تعریف لهم هي لغة الزایي التي يفصحون بها عن مشاعرهم ومعتقداتهم وعاداتهم... وهذا ما نجده بشكل غني في الكتاب المدرسي "تیفاوین انمازیغت" عبر مجموعة من المعلومات التاريخية حول حضارتهم، الشيء الذي يعني ذاكرة المتعلّم ويربطه بتاريخ بلده. معلومات تهم

<sup>4</sup> - هذا التقسيم ليس، بالتأكيد، إلا تقسيما تقريبيا، ذلك لأن بعض الفروع اللغوية (كما هو حال الفروع اللغوية لفجيج) لم تؤخذ بعين الاعتبار من طرف التقليد المستمزغ. ينظر: "فوئيمات الأمازيغية المعيار" عنوان الفصل الثاني من كتاب: ٥٢٤٦٨ ٠٥١٣٠ ١٤٤٧٤ "خط و إملائية الأمازيغية"، مفتاحه اعمرا، عائشة بوجرد، فاطمة بوخریص، أحمد بوكوس، عبد الله يومالك، محمد المدلاوي، المهدی اعزی. ترجمة فؤاد ساعدة. منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة الرباط، 2010، الصفحة: .65

<sup>5</sup> - شفیق، م. (1989)، "لمحة عن ثلاثة وثلاثين قرنا من تاريخ الأمازيغيين"، دار الكلام للنشر والتوزيع، المقدمة، ص: 4.

<sup>6</sup> - نفسه، ص: 6.

<sup>7</sup> - سورة يوسف، الآية: 26.

## الثقافة الأمازيغية من خلال الكتاب المدرسي

جوانب مرتبطة بهذه الحضارة من لغة وثقافة وشخصيات وأنواع تراثية أخرى يمكن الإشارة إليها كما يلى:

#### **١-١ النقوش المؤرخة لحروف تيفيناغ:**

| +HKSI.HT

إن المتأمل لكتاب المدرسي الأمازيغي 8 سيد نصا تحت عنوان: "في تيزولين" يتحدى عن مراحيل رحلة تيفاوت مع أسرتها في الصيف إلى مدينة زاكورة، وعن ما حكته لأصدقائها فيما يخص هذه الرحلة حيث شاهدت حروف تيفيناڭ المنقوشة على الصخور في جبل " فم شتا ، تيزولين بالمدينة المذكورة والتي تذكر "ييدير" قراءتها في كتاب الأمازيغية الجديد. وقد أخبرت الأم يامنة ابنتها وابنها بأن هذه الحروف كتبها الشيوخ الأمازيغ القدماء، ونقشوها على الصخرة المشهودة والمتواجدة منذ القدم بالموقع المزار. و عن مثل هذا الموضوع، تحدث النص المعون ب: " صخرة جبل درن" في الصفحة: 14 من الكتاب نفسه.

## ٢-١ الشخصيات التاريخية: كملاً أو ملخصاً

إن الحديث عن تاريخ أمّة أو شعب ما، لا يستقيم بدون ذكر للشخصيات التي لعبت أدواراً مهمة في صنع أحداثه. وإذا كان للأمازيغ تاريخ مشهور فلهم أيضاً أشخاص ساهموا في بنائه أمثال:

- "يوكرتن" بمعنى: "أكبرهم وأوقرهم"، الذي يعتبر أحد ملوك الأمازيغ في الزمن القديم، وممّا اشتهر به تغلّبه على المستعمر الصومالي الذي رغب في حكم بلاده<sup>9</sup>.

- "يوبا الثاني" الذي يعتبر هو الآخر من الملوك الأمازيغ المشهورين بمعارفهم الكثيرة، والمؤلفين لعدة كتب مثل الكتاب الذي سماه بـ "لبيكا"<sup>10</sup>

"الشريف الصغير" المزداد سنة 1859م بقبيلة "أيت بي عيفرو"، والذي يعُد أكبر مقاوم مغربي بالريف، حاول بكلّ ما أوتي من قوّة تحرير بلاده المغرب من قبضة الاستعمار الإسباني.<sup>11</sup>

<sup>8</sup> - "تيفاوين أتماز يغت"، المستوى الثاني من التعليم الابتدائي، منشورات عكاظ الرباط، الطبعة الأولى 2004، ص: 10.

<sup>9</sup> - "تيفاوين أتمازيغت"، المستوى الرابع من التعليم الابتدائي، منشورات عكاظ الرباط، الطبعة الثالثة 2008، ص: 36.

.37 - نفسه، ص:<sup>10</sup>

.38 - نفسه، ص:

## محمد أبيدار

- "موحا أو حمو الزياني"، أحد المقاومين المغاربة الكبار، والذي أذاق الاستعمار الفرنسي الأمرّين في معركة "الهري"<sup>12</sup>.
- "يوسف بن تاشفين"، أحد الملوك المغاربة الذين حكموا الإمبراطورية المرابطية ما بين 1060 و 1106 م<sup>13</sup>.
- "أفلاي"، العالم الأمازيغي الكبير الذي ازداد بشمال إفريقيا سنة 125، وصاحب مؤلفات عديدة مثل: رواية "الحمار الذهبي"، مؤلف "ميديسيناليا" الذي يتحدث عن الأدوية، وكتاب "أسطرونوميكا" الذي يتحدث عن الفلك، توفي سنة 170<sup>14</sup>.
- "ماسينيسا"، الملك الذي استطاع جمع كل الأمازيغ تحت حكمه، وهو القائل: "وطن إفريقيا لأهل إفريقيا"<sup>15</sup>.
- "شيشون الفرعوني الأمازيغي" الذي يعد من أكابر قومه في زمنه القديم، ازداد بقبيلة "أيت ماسوان" في شمال إفريقيا، غالب جيش مصر واستولى على حكمها، ثم أرسى العائلة الفرعونية الحاكمة رقم: 22<sup>16</sup>.
- "ابن بطوطة"، الرحالة المغربي الذي ازداد بطنجة، واستغرق تسعه وعشرين سنة في رحلاته لبلدان العالم<sup>17</sup>.
- "تنيهينان"، الملكة الأمازيغية المزدادة بتافيلالت والتي رحلت مع قبيلتها إلى موقع يدعى: "عوبسالا" بصحراء الهاكر حيث أقامت ركائز حكمها هناك، وقد عرفت لدى العامة بأم الشعب الهاكري<sup>18</sup>.

## 2- التراث الأمازيغي: ٤٤٠٨٠ + ١٢٠٩٤

التراث هو مجموعة من السمات أو الصفات التي تميز شعباً عن شعب، أمة عن أمة، حضارة عن حضارة، إنسان عن إنسان، ففي الوقت نفسه هو ذلك

<sup>12</sup> - نفسه، ص: 40.

<sup>13</sup> - نفسه، ص: 42.

<sup>14</sup> - "تيفاويں انمازیغت"، المستوى الخامس من التعليم الابتدائي، منشورات عكاظ الرباط، الطبعة الرابعة 2010 ص: 8.

<sup>15</sup> - نفسه، ص: 09.

<sup>16</sup> - نفسه، ص: 10.

<sup>17</sup> - نفسه، ص: 12.

<sup>18</sup> - نفسه، ص: 16.

## **الثقافة الأمازيغية من خلال الكتاب المدرسي**

الشيء الذي تراكم عبر العصور... فالتراث باختصار هو ما يسمى بالثقافة المادية والثقافة غير المادية. وإذا كان الأمر كذلك فإن الكتاب المدرسي يعدّ مظهراً من مظاهر الحفاظ على مكوناته المتعددة، الأمر الذي يجعلنا نقوم بدراسة بعض نماذجه من خلال:

### **١-٢ العادات والتقاليد: ٤٤٥:٥٤**

في هذا الإطار سأقتصر على الاحتفال برأس السنة الأمازيغية باعتباره حدثاً تاريخياً هاماً يتمثل في انتصار إرادة الشعب الأمازيغي سنة 950 قبل الميلاد عندما نجح الملك "شيشونغ" في معركة دارت وقائعاًها على ضفاف نهر النيل على الفراعنة، وبالتالي تولّي الأمازيغ سدّة الحكم في تلك المنطقة من تامازغا، والتأسيس لبداية عودة الإنسان الأمازيغي للمصالحة مع ذاته ومحيطه، وبناء تجربة سياسية تاريخية عرفت برقيها الحضاري وازدهارها الاقتصادي. فاختيار الأمازيغ ليوم الثالث عشر يناير كرأس السنة في تقويمهم الجديد كان مرتبطاً بالطبيعة استناداً على تجاربهم التي تراكمت لديهم ولدى غيرهم من الشعوب نتاج تعاملهم مع الطبيعة ومحاولتهم لفهم تحولاتها، لذلك صار عندهم هذا اليوم فاصلاً بين فترتين مناخيتين:

فترة البرد القارس وفترة الاعتدال. وفيه تتغير أطوار الحياة لدى معظم البناءات كما أنه يعتبر البداية الحقيقة لإنجاز الأعمال الفلاحية والزراعية، ويتم خلاله تحديد موقع النجوم وتحديد حركات الأجرام. فعلى امتداد التاريخ وعبر مختلف ربوع تمازغاً ظلّ الأمازيغ يحتفلون بهذه المناسبة ويعتبرونها يوماً متميزاً في حياتهم، إذ يمثل نهاية مرحلة والشروع في مرحلة جديدة يأملون أن تكون أفضل من سابقتها.

وتختلف طقوس وعادات وتقاليد الاحتفال بالسنة الأمازيغية داخل بلدان شمال إفريقيا من منطقة إلى أخرى، بل نجد أنّ هذه العادات والتقاليد تختلف حسب الجهات المكونة للبلد واحد. وفي المغرب ورغم اختلاف الاحتفال من منطقة إلى أخرى نجد هناك تقليد مشترك بين جميع المناطق، ويتمثل في قيام النساء - في اليوم الأخير من السنة المقلبة على نهايتها - بإعداد وجبات أكل خاصة تتفاوت مكوناتها من جهة لأخرى. ويعُدّ عشاء يناير أمراً مهمّاً لما له من تأثير بالغ على العائلة ورزقها طوال أيام السنة الجديدة حيث تحرص الأسر المغربية على طبخ الكسكس والعصيدة والبغير... فيما تحرص الأسر التونسية مثلاً على طبخ الملوخية حتى يكون العام أخضر، وفي الجزائر يتم إعداد طبق "

محمد ایبدار

الشرشم"<sup>19</sup>. ويتم تضمين "نواة" التمر في أكلة "خضار" حيث يعتبر الشخص الذي عثر عليها ميمونا، وتحت له مفاتيح المخزن"الخزين" استشرافا للأمل في مستقبل يكون فيه الموسم الفلاحي القادم مزدهرا وغنيا. إن هذا الموروث التقافي الغني بالرموز والدلائل المتنوعة جعل واضعي الكتاب المدرسي يهتمون بهذه الظاهرة<sup>20</sup> إذ قدّموا للقارئ في مكوني القراءة والكتابة موضوعا تحت عنوان: " وجبة رئيس السنة الأمازيغية " التي وصفوا من خلالها كيفية تحضيرها، مع إدراج صور لبعض مكوناتها.

٢-٢ الأدب: ويشمل الشعر والنثر. **الكلمات المهمة:** الأدب، الشعر، النثر.

بدأ الاهتمام بالأدب الأمازيغي في الآونة الأخيرة بغض النظر عن دوافع ذلك وخلفياته، خاصة بعد ما تعرض قسط كبير منه للإهمال والضياع. وإذا كان هاجس الجمع والتنوين والتاريخ من أهم ما استحوذ على المهتمين بهذا الأدب فإنَّ مؤلفي الكتاب المدرسي الأمازيغي أيضاً دوراً مهماً في الالتفات إلى هذا النوع من التراث الأدبي الذي سيزود المتعلمين بما يخترنـه من ملامح وسمات الواقع الإنساني الذي أنتجه على اعتبار أنه يمثل المرأة الحقيقة لواقعهن المعيش. ولهذا الأدب أشكال إبداعية للتعبير، منها ما هو شعري ومنها ما هو نثري.

أ- الشعر الأمازيغي:

وأعني به تحديداً ما أنتجه الشعراء (إيماريرن) من فنٍ شعري، مغنىٌ كان أو غير مغنىٌ. هذا الشعر الذي كان يمثل بالنسبة للأمازيغ بحق الكتابة، وبمثابة مصدر للتوعية والتثقيف والأخبار فضلاً عن الترفيه والإمتاع... والشعر الأمازيغي من الشعر الشعبي، ومن ثم فهو خير معبر عن هموم المجتمع الأمازيغي ورؤيته للكون والطبيعة وموقفه من الأشياء... فهو خير معبر عن ثقافته، ومن خصائصه:

- أنه شفوبي، موجه للآذان ولم يرتبط بالتدوين إلا في السنوات الأخيرة، وقد يعود سبب ارتباطه بهذه الخاصية الشفهية لواقع لغته التي ظلت شفوية لعدة قرون خلت.

<sup>19</sup> - قمح ينقع في الماء والملح ثم يطبخ حتى يتضاعف حجمه ويصبح طرياً لتضاف إليه كمية من الزيادة والعسل.

<sup>20</sup> تباين أتمازيت، المستوى الرابع الصفحة: 28 والمستوى الخامس الصفحة: 15.

## الثقافة الأمازيغية من خلال الكتاب المدرسي

- غنائي، أنتج للغناء. وهي خاصية ألممت الشعر الأمازيغي على الجمع بين موهبتي النظم / الشعر بشروطها الفنية والمعرفية، وموهبة الغناء وما تتطلبه من قدرة على التلحين والعزف والأداء الصوتي.

أما أغراضه ومضمونه فمتنوعة لها ارتباط بموضوعات متعددة كالرحلات، الهجرة، التسجيل التاريخي (شعر الشهادة)، الوضع والإرشاد، الحكمة، والمناسبات العامة و الخاصة... و إذا كان الأمر كذلك فهل نجد بعض تجليات هذا الشعر في الكتاب المدرسي الأمازيغي؟ حقيقة يمكن اعتبار هذا الكتاب مصدرا لأنشيد 21 الصغار وأشعار الكبار كقصيدة "أكادير" 22 للرايسة رقية الدمسيرية وقصيدة "أثير" 23 بمعنى: "الحمام" للرايس حماد بيزماون اللتين عبرا فيما عن مشاعرهما الجياشة تجاه الموضوع المتناول. فالدمسيرية أشادت بمدينة أكادير و بجمالها حيث أبدعت حولها صورا مجازية رائعة و جميلة جداً جعلت المتألق المستمع ينهر أمام البناء الشعري للقصيدة، الأمر نفسه حاصل لدى بيزماون الذي عبر بصدق عن مشاعره الحزينة تجاه محبوبه ميرزا تخوّفاته حول ما يتعرض له هذا الأخير من معاناة من طرف الآخرين. ومن نماذج الفنون الأخرى الواردة في الكتاب المدرسي: فن أحواش وأحيدوس الذين سأخذهما نموذجين للمثال لا الحصر :

\* **أحواش ٥٦٨٥:** يعدّ واحداً من أهم عناصر الذاكرة الفنية الأمازيغية عند قبائل سوس وواحات باني درعة إلى تخوم الصحراء الشرقية بتافيلالت وواحات زاكورة. وهو من أشهر فنون الرقص والغناء عند السوسيين، ويحظى باهتمام الكبار والصغار ذكورا وإناثا، كما أنه يكتسي أهمية خاصة لكونه رقصة جماعية تجسد الروابط الإنسانية ليس فقط بين الممارسين لها أو المبدعين في أدائها، بل بينهم وبين الحاضرين وعموم المهتمين. فلا تكاد تمرّ مناسبة من مناسبات الأفراح عند السوسيين دون تنظيم حفلات أحواش والتجند لها إظهاراً للفرح وتعبيرها عن البهجة. فكان "أحواش" موسمًا حقيقياً يشدّ الأحباب له الرحال مسافات طوال، وتقطع إليه هم الشعراء والفنانين الرقصيين وكل ذي موهبة يسعى لإظهارها

<sup>21</sup> - نفسه، المستوى السادس، أنشودة تحت عنوان: "المرأة"، ص: 47.

<sup>22</sup> - نفسه، ص: 62

- نفسه 23

وصقلها. ويعتبر "أسايس" 24 مدرسة حقيقة تتناثر على أبوابها الأجيال ليمتد حبل التواصل الثقافي والفكري بينها دون انقطاع، ولا عجب أن تجد في "أحواش" شيخا طاعنا في السن له مكانته في المجتمع يقف جنبا إلى جنب مع شاب مبتدئ يرقصان معا، لأنّه ببساطة ينقل فيما وموروثا ثقافيا إلى جيل الخلف. ولأهمية هذا الفن وترسيخه في ذاكرة المغاربة ارتأى المهتمون بالشأن الثقافي التربوي إدراجه في بعض صفحات الكتاب المدرسي 25، حيث كان الهدف هو إثارة انتباه المتعلمين إلى هذا الموروث الفني الذي أصبح يتلاصص لولا اهتمام أهل البوادي به.

\* أحيدوس<sup>26</sup> : كلمة تعني في الأمازيغية الرقصة الجماعية، ويقصد بها في المعاجم العربية خفة الحركة أو السرعة في السير. وأصله في اللغة الحدس، مصدر سرعة الانتقال في الفهم والاستنتاج. وتقدم رقصة أحيدوس في شكل فرقتين أو أكثر، فتقابل مداً أو جزراً أو تتواءزى تماثلاً بالتراجع أو التقدم، ويمكن تقدم رقصة أحيدوس في شكل فرقتين أو أكثر، فتقابل مداً أو جزراً أو تتواءزى تماثلاً بالتراجع أو التقدم، ويمكن تقسيم هذه الفرقة إلى عدة أقسام متساوية. ويقود هذه الفرق الراقصة المايسترو(الشيخ أو الرئيس أو المعلم...) الذي يستعين بحركاته التنظيمية من أجل توجيه دقة الرقص، والتحكم فيه إيقاعاً وفنياً وموسيقياً وكوريغرافياً. ويشغل الراقصون في رقصاتهم الديناميكية الخفيفة فن الشعر وبعض الأدوات الموسيقية كالدفل (تالونت) أو "أدجون" باللغة الريفية المصنوع من جلد الحيوانات، وخاصة جلد الماعز. وللوضيح هذه الرقصة أكثر يتشكل أحيدوس من مجموعة من الراقسين والراقصات بشكل متداخل، يرقصون على أنغام إزلان (الأشعار الأمازيغية) وبضربات الدف والبندير. ويشكّل أعضاء الفرقـة صفين متقابلين يرسمان أشكالاً هندسية عـدة كالشكل الدائري، والصف المستقيم، والشكل التقابلـي، وشكل نصف الدائرة. ويستعين الراقصون والراقصات بضربات الأرجل وتحريك الأجساد والأكتاف والإكثار من التصفيقات. وعندما تشتـد الرقصة وتتعقد الحضرة تسمى الرقصة بـ"تمهاوست"، وعندما تكون الرقصة بسيطة تسمى بـ"تامسراحت" ،

<sup>24</sup> - ويسمى أيضاً بـ"أبراز" الذي يعني: مكان أداء فن أحوالـش، ينظر في هذا الصدد كتاب إبراهيم أوبلا تحت عنوان: "أمارك ن ؤسايس" مقاربة أنثروبولوجية لفنون أسايس الأمازيغية ومكملاتها،

عصارة تجربة ميدانية، الطبعة الأولى: أكتوبر 2012، الطبع: Sous Impression, Agadir.  
<sup>25</sup> - "تيفاوين أنمازيغت"، المستوى السادس، ص: 43، حيث تم إيراد صورة كل من الشاعرين يحيى وأجماع وهم في مبارزة شعرية بأسايس.

26 - تيفاوين أنمازيغت، المستوى السادس، ص: 39. (نموذج رقصة أحيدوس شباب أيت ورaine).

## الثقافة الأمازيغية من خلال الكتاب المدرسي

وعندما يتغنى بقصيدة شعرية كاملة وتلحن تسمى الرقصة باسم: "تمديازت". ومن إيقاعاته: الثقيل والمتوسط والخفيف، كما أنّ مواضعه تهتم بالحب والغزل ومشاكل الحياة اليومية ومواضيع دينية وبعض القضايا الوطنية والقومية والإنسانية. وهذه المواضيع يتم ترديدها في شكل ألحان يضعها المايسترو، وأشعار تختلط فيها أصوات الرجال والنساء في التحام كوريغرافي جسدي شيق تترابط فيه الخصور والقدود والأكتاف وضربات الأرجل وتصفيقات الأيدي. وترتبط بهذه الفنون أدوات موسيقية مثل:

- البندير<sup>27</sup>: تالونت أو اللون (ج. تيلونا / تيلونا) وتعني أيضاً (الغربال في تاشلحيت)، وتسمى في مناطق أخرى "أكنز" أو "تاكنزا" (ج. بيكنزيون/ تيكنزيون) ويختلف شكلها، وحجمها، ورنتها من منطقة إلى أخرى. وهي عبارة عن إطار خشبي مستدير، يعرف بـ "ليغص" (عظم)، يتراوح قطره ما بين 40 و50 سنتيم وعمقه ما بين 8 و10 سنتيم، ويغطي قعره بجلد الماعز المذبوغ بعناية. وتنمّي "تالونت" المستعملة في سوس برنتها الطنانة الحادة، بينما تكون في قبائل أخرى كأيت مكون مجهزة بـ "تيسماماين" (النائحات) وهي: أصناج صغيرة على شكل صفيحات معدنية رقيقة دائرية الشكل تنضد حول مسمار مثبت في شق بالإطار، تحدث جملة متواصلة تصاحب النقر على الآلة.
- الناي<sup>28</sup>: يطلق عليه في سوس "تالعوادت أو لعواد" وهو ناي قصير. ويكون أحياناً مزدوج القصبتين، وقد ينتهي أحياناً بقرن حيوان، كما هو الحال بالنسبة لناي أيت بوكماز<sup>29</sup>.
- كانكا<sup>30</sup>: (الطلب) وهو طبل عادي، متوسط الحجم، ينقر عليه بعصبتين معقوفتين الرأس أو مستقيمتين. ويقوم بتضخيم الإيقاع، وهو أكثر استعمالاً في "أحواش" المتداول بجنوب سوس ووارزازات<sup>31</sup>.

<sup>27</sup> - تيفاويين...المستوى الرابع، ص: 73.

<sup>28</sup> - تيفاويين...المستوى السادس، ص: 37.

<sup>29</sup> - أبیدار، م. (1419 هـ - 1420 هـ / 1998 م - 1999 م) "القصيدة الأمازيغية السوسية دراسة نصية"، رسالة دبلوم الدراسات العليا، السلك الثالث، تخصص: أدب، فرع الأدب المغربي، جامعة القاضي عياض، كلية الآداب والعلوم الإنسانية مراكش، الصفحة: 86/- معلمة المغرب، رقم: 1،قاموس يحيط بالمعرفة التاريخية والجغرافية والبشرية والحضارية للمغرب الأقصى)، الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، السنة: 1991، ص: 193.

<sup>30</sup> - تيفاويين...المراجع السابق، ص: 44.

## محمد أبيدار

بـ- النثر<sup>32</sup>، ٢٠٠٨ـ٢٠١٠ـهـ وسنتحدث عن بعض نماذجه في الكتاب

المدرسي الأمازيغي بالسلك الابتدائي مثل:

### ١- الحكاية: ٤٩٨٥٤ـهـ

وهي من المصطلحات المستعملة في الثقافة الأمازيغية الدالة على السرد، والتي اصطلاح العاملون في الحقل الثقافي الأمازيغي بسوس على استعمالها كلفظة **allas** المشتقة من فعل **als**: الذي يفيد معنى حكى أو سرد أو قصّ إضافة إلى معنى أعاد وكرر على اعتبار أنَّ الحكاية كجنس شفوي أدبي يمثل السرد التقليدي هو جنس مثبت **fixé**: إلى حد ما يقوم على تكرار السرد خلافاً للشعر والأنواع الأخرى، وبهذا المعنى وردت **اللفظة** في المعجم العربي الأمازيغي لـ محمد شفيق (مادة سرد).<sup>33</sup>

وإذا رجعنا إلى الكتاب المدرسي الأمازيغي فسنجد أنه يحتوي على مجموعة حكايات تأخذ منها على سبيل المثال لا الحصر حكاية **أحمد أونامير**<sup>34</sup> التي تتأسس على مجموعة حركات هي:

الأولى: تعرض فيها **أحمد أونامير** للضرب من طرف الفقيه وذلك بسبب الحناء الذي تخضب به راحة يده.

الثانية: الإمساك بالحورية وذلك بعد الاحتيال عليها، ثم قبول شروط الزواج منها.

الثالثة: تدخل الشيطان للإيقاع بين الحورية ووالدة **أحمد أونامير** وفارار الحورية إلى عالمها السماوي.

<sup>31</sup> - معلمة المغرب، المرجع السابق نفسه.

<sup>32</sup> - جهادي، ح. (2009) "أهمية الترجمة في إغناء اللغة الأمازيغية من حيث المصطلحات والمكون المعجمي: ومساهمة ترجمة القرآن الكريم باللغة الأمازيغية نموذجاً"، مقال ضمن مطبوع تحت عنوان: "الترجمة وإغناء اللغة" الجزء العربي، أشغال الندوة الدولية التي نظمها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية يومي ٢٣ و ٢٤ سبتمبر ٢٠٠٤ بمدرسة فهد العليا للترجمة طنجة، ص: ٣٧.

<sup>33</sup> - بسوس، م، "المسالك الثلاثة لتطوير السرد الأمازيغي بسوس"، مقال ضمن دراسات ونصوص في السرد الأمازيغي نشرتها منظمة تاميونوت فرع أكادير تحت عنوان: "عيوب للسرد الأمازيغي الحديث" ٢٠١١ـهـ ٤٥٦ـمـ ٢٠١٠ـهـ ٤٠٥ـمـ، الطبعة الأولى: فبراير ٢٠١١م، ص: ٥.

وتجدر الإشارة إلى أنَّ الباحث قد تطرق في هذه العيوب إلى مجموعة نقط مرتبطة بالسرد كتحديد مصطلحاته في الأمازيغية، حول السرد الأمازيغي التقليدي، ليتطرق إلى الكتابة أو طرائق تحديد السرد في الأدب الأمازيغي بسوس والتي مررت من التدوين بشكليه الکرافی والأسلوبی مروراً بالترجمة إلى الكتابة الإبداعية، ثم أعقب ذلك بخاتمة أبان فيها ما أفرزته دينامية تحديد السرد الأمازيغي عموماً بسوس وبقية أنحاء تامازغا.

<sup>34</sup> - نفسه، ص: ٧٦.

## **الثقافة الأمازيغية من خلال الكتاب المدرسي**

الرابعة: معاناة البطل أحمد أونامير للألام بسبب فراق حبيبته، وبحثه عن وسيلة للوصول إليها.

الخامسة: الرحلة إلى العالم العلوي على ظهر نسر ضخم.

ال السادسة: الوصول إلى الحبيبة وحدث اللقاء.

السابعة: وقوع المأساة.

و إذا كان مجموع هذه الحركات يمثل ما يمكن نعته في مجال التحليل بالبنية السطحية، فما هي البنية العميقية لهذه الحكاية؟

هذه القصة تحمل شحنات دلالية أكثرها غير مألف، مما يفرض علينا تجاوز مرجعية القاموس اللغوي للبحث عما وراءه. وهكذا فبمجرد ما نشرع في قراءة الحكاية تعرضاً عقبة اللامألف وتصدمنا الأحداث غير المتوقعة، وهكذا تشتعل الذاكرة والمخيلة بدل التأمل الفكري والمنطقى. فالصدمـة الأولى التي تلاقـها هي التي تتمثل في سرّ وحقيقة الحناء التي تزين كفـ أونامـير، إذ أنـ الفاعـل ليس إنسـانا عادـيا ولا ينتمـي إلى الأرضـ. لماذا إذن تمـ اختيار هذا الفتـي بالذـات وليس سواهـ؟ ويأتـينا الجوابـ لأنـه وسيـم يقضـي معظم وقتـه في الكـتابـ بعد أنـ وهـب نفسهـ للعلمـ والمـعـرـفـةـ، لذلكـ تـرى فيهـ كلـ الفتـياتـ فـارـسـ الأـحـلـامـ، وهذاـ هوـ السـرـ فيـ تـعلـقـ الـحـورـيـةـ بـهـ دونـ غـيرـهـ. إنـ هـذـاـ الانـدـمـاجـ بـيـنـ طـرـفـ سـماـويـ روـحـيـ مـلـائـكـيـ وـآخـرـ أـرضـيـ إـنـسـانـيـ يـفـتـحـ المـجـالـ وـاسـعـاـ لـحـوـثـ الـخـوارـقـ وـالـمـعـجزـاتـ فيـ كـلـ لـحـظـةـ وـحـينـ، وـهـذـاـ تـتـسـفـ الـحـكـاـيـةـ الـحـدـودـ بـيـنـ الـوـهـمـ وـالـحـقـيـقـةـ، بـيـنـ الـخـيـالـ وـالـوـاقـعـ، بـيـنـ الـمـمـكـنـ وـالـمـسـتـحـيلـ. وـتـبـعـ لـذـاكـ فـيـنـ شـخـصـيـةـ أـونـامـيرـ تـعـتـبـرـ مـحـورـيـةـ وـمـرـكـزـيـةـ، وـتـتـخـذـ لـنـفـسـهاـ مـوـقـعـ الـبـطـلـ الـمـتـغـلـبـ عـلـىـ الصـعـابـ بـمـسـاعـةـ قـوـىـ خـرـافـيـةـ خـارـفـةـ للـعـادـةـ (الـنـسـرـ كـمـثـالـ). وـمـنـ الدـلـالـاتـ الـمـمـكـنـ رـصـدـهاـ فـيـ هـذـاـ السـيـاقـ:

- دلالة عشق أونامير للحورية التي لم يكن يملك فيها الخيار وسط فضاء لم يوفر له أسباب ممارسة العشق وفرص تجิئه، لذلك نراه لا يتتردد في دعوة الحورية إلى الزواج، حتى ولو كان ذلك على حساب الأعراف والقيم السائدة، وليس إخفاء مسألة الزواج عن الأسرة إلا علامة من علامات الحصار المضروب على أونامير وعلى رغباته. أمّا الحورية فلا بد وأنّها رمز للبراءة والوداعة أو هي رمز لعالم بريء خال من كل الشوائب، يطمح كل إنسان الوصول إليها ويسعى لبلوغه، ومن تم فالجمل الساحر الذي تتمتع به الحورية ليس إلا رمزاً لمجتمع جميل أيضاً ليس فيه مكان للتعasse والشقاء.

- دلالة الاحتراء بالطبيعة أو الهروب إلى الخلاء التي تعدّ معطى له من التضمين والإيحاء الشيء الكثير، فالطبيعة تصبح ملحاً ومؤثراً يلجمأ إليه المتمرد على النظم والأعراف التي تضبط العلاقات فيما بين الناس، وهي في معظمها نظم تكرّس الاستغلال والقهـرـ والحرـمانـ. فأـسـرةـ أـونـامـيرـ فـيـ شـخـصـ الـأـمـ – حينـ تـتـدـخـلـ لتـقـرـيرـ مـصـيرـ اـبـنـاهـ وـإـقـشـالـ مـشـروعـ زـواـجـهـ منـ الـحـورـيـةـ – إنـماـ تـبـرـزـ بـجـلـاءـ نـوـعـيـةـ

## محمد أبيدار

العلاقات السائدة، والمبنية أساساً على التسلّط والوصاية. إنّ أونامير أمّاً الأمر الواقع المفروض عليه لم يجد غير الخلاء أمامه... إنّه موقف المتمرّد والرافض لمجتمع مفكّك وعالم موبوء مرشح بالخطايا والآثام، ويضرب حصاراً على الرغبات تحت أقمعة غطاءات متعدّدة. و هكذا فالنتيجة المنطقية لمجتمع كهذا هي: الهروب بعيداً والاتصال بالطبيعة وبكلّ ما تحويه من كائنات.

- دلالة الرحلة المرفقة بنقلة نوعية تكمّن في الرغبة في تجاوز الواقع المعيش بكلّ عنفه وقوته، إلى عالم أرحب يوفر للإنسان فرص العيش الكريم دون حجر أو وصاية، عالم يحسّ فيه البطل بالحرية لتفجير رغباته التي طالما عانت من الكبت والحرمان... إنّها رحلة - في نظر أحمد أونامير- من عالم الشر والرذيلة إلى عالم الخير والفضيلة.

- دلالة السقوط أو المأساة رغم كل المؤشرات التي كانت تؤشر لنهاية سعيدة لهذه الرحلة / المغامرة، وذلك بعد ما تحقق لأونامير مطلبـه، وما أبرزـه من صفات خارقة وشجاعة نادرة في جل المواقف التي مرّ منها، إلّا أنّ منطق القصة / الأسطورة الموظفة يأبـي إلـا أن يصدمنـا لتفجـر المأسـاة وتحـدث الكـارثـة. و لاشكـ أنـ هذه النهاية المأساوية جاءـت نـتيـجة شـعـورـ البـطـلـ بـالـإـثمـ وـ إـحـسـاسـهـ بـالـذـنبـ تـجـاهـ أـمـهـ رغمـ أـنـهـ كـانـ طـرـفاـ وـسـبـباـ مـباـشـراـ فـيـماـ وـقـعـ...ـ إـنـ هـذـاـ النـزـوـعـ القـوـيـ نـحـوـ الـأـمـوـمـةـ،ـ لاـ يـمـكـنـ أـنـ يـفـسـرـ إـلـاـ بـقـوـةـ وـمـكـانـةـ الـوـشـائـجـ الـتـيـ تـرـبـطـ بـيـنـ الـابـنـ وـالـأـمـ،ـ وـكـذـاـ مـكـانـهـ هـذـهـ الـأـخـيـرـةـ فـيـ وجـدانـ الـفـردـ وـشـدـةـ تـعـلـقـهـ بـهـاـ.ـ فـرـغـمـ كـلـ ماـ حـصـلـ فـأـونـامـيرـ لـمـ يـتـرـدـدـ فـيـ الـاسـتـجـابـةـ لـنـداءـ أـمـهـ،ـ حتـّـىـ وـإـنـ كـانـ بـعـيدـاـ عـنـهـ بـعـدـ السـمـاءـ عـنـ الـأـرـضـ.ـ وـبـالـإـضـافـةـ إـلـىـ هـذـاـ النـزـوـعـ نـحـوـ الـأـمـ وـمـاـ يـحـمـلـهـ مـنـ شـحـنـاتـ عـاطـفـيـةـ فـإـنـ الـقـصـةـ كـذـلـكـ تـقـدـمـ مـوـقـعاـ مـنـ الـأـرـضـ تـؤـطـرـهـ الـمـيـتوـلـوـجـيـاـ،ـ وـهـوـ مـوـقـعـ التـشـبـثـ بـالـأـرـضـ وـالـاتـحـادـ بـهـاـ اـتـحـادـاـ صـوـفـيـاـ.ـ فـأـحـمـدـ أـونـامـيرـ يـرـفـضـ جـنـةـ السـمـاءـ لـيـعـودـ إـلـىـ أـمـهـ الـتـيـ لـاـ يـنـحـصـرـ مـعـنـاهـ فـيـ تـلـكـ الـتـيـ أـخـرـجـتـهـ مـنـ رـحـمـهـ،ـ وـإـنـمـاـ هـيـ الـأـرـضـ الـتـيـ درـجـتـ الـبـشـرـيـةـ فـيـ مـاضـيـهاـ وـحـاضـرـهاـ عـلـىـ اـعـتـارـهاـ الـأـمـ الـكـبـرـيـ<sup>35</sup>.ـ وـهـنـاكـ إـذـنـ سـبـيـانـ رـئـيـسـيـانـ حـالـاـ دـوـنـ نـجـاحـ تـجـربـةـ أـونـامـيرـ فـيـ الـعـالـمـ الـأـخـرـ(ـالـعـالـمـ السـمـاـويـ)ـ هـمـاـ:

الأول: شـدـةـ تـعـلـقـهـ بـأـمـهـ وـارـتـباطـهـ بـهـاـ إـلـىـ درـجـةـ الـاتـحـادـ الصـوـفـيـ.

الثـانـي: الشـعـورـ بـالـاعـتـارـ خـارـجـ الـوـطـنـ وـالـأـرـضـ.

<sup>35</sup> - بـزيـكاـ،ـ مـ،ـ "ـالـوـجـهـ وـالـقـنـاعـ فـيـ ثـقـافـتـاـ الشـعـبـيـةـ"ـ،ـ مـقـالـ ضـمـنـ الجـامـعـةـ الصـيفـيـةـ،ـ أـعـمـالـ الدـوـرـةـ الـأـوـلـىـ المـقـامـةـ بـأـكـادـيـرـ سـنـةـ 1980ـ،ـ صـ:ـ 217ـ.

## الثقافة الأمازيغية من خلال الكتاب المدرسي

وقد تكون الدلالة العميقة لهذه الحكاية هي تحول الصدام الميتولوجي/ الأسطوري للإنسان من صدام سلطة غيبية متعالية، إلى صدام مع المؤسسات السلطوية القائمة على أرض الواقع، وإلى مواجهة للفيم والأسس التي تقوم عليها.

الامثال: إيكو - 2

مفرداتها المثل، أصله حكمة شاعت وانتشرت ودارت على الألسنة، وهو كلمة يقصد بها في الأمازيغية "ءاواں تدرن" ۸۸۰۱، وهي عبارة تعني: "الكلام الحيّ الخالد"، والمقصود بها في هذا السياق كلّ كلام حافظ عليه التداول اليومي وأتّخذ طابع الحكمة السائرة التي تصبح على كلّ لسان، بسبب ما تحمله من خبرات جماعية وما تحيل عليه من حلول جاهزة لمشاكل الحياة اليومية. ويستمدّ الكلام طابع الحياة والخلود من اعتقاد الجماعة أنّ تجربة القدماء والأوائل" ويأتي زرينين "۴۰۴۳۴" يمكن أن تظلّ مصدراً ملهمًا لمبادئ السلوك وموجّها لاختيارات الأفراد. فالمثل الشعبي الأمازيغي هو خلاصة ما حصلته الجماعة الأمازيغية ذات الثقافة والعادات الجماعية المشتركة من تجربة وحكمة. و هو لا يختلف عن المثل في الثقافات الأخرى محلية كانت أم عالمية من حيث شكله أو محتواه أو من حيث مدلولاته وأبعاده ووظائفه. فقد صيغت موضوعه في: المسؤولية، الوحدة، التعاون، الحذر والأخلاق الحميدة إلى غير ذلك من مواضع الكون... ويشترك مع الأحاجية كجنس سردي في خاصية رئيسة وهي ارتباطهما باللغة والثقافة المحليتين مما يفرض على المتألق الإمام باللهجة المستعملة وبالمحمول الثقافي. فمن خصائصه: الإيجاز، إصابة المعنى (لكل مقام مقال)، الأصالة، الواقعية، البلاغة (إيجاز اللفظ/ تركيزه/ إصابة المعنى ودقته وبعده)، الموسيقي (جرس موسيقي/ تناغم بين الألفاظ/ تنساق بين الجمل/ تجانس بين الأحرف والجمل والتركيب)، الإحساس (صدق مشاعر الشعب وأحساسه وأماله وألامه وأفراحه وتقديره وفلاسفته وحكمته...). أمّا وظائفه فمتعددة إذ يمكن بعضها في التعليق على الأحداث والمواقوف، تكريس القيم السائدة دينية كانت أم اجتماعية أم ثقافية، وترسيخ تجربة السلف في الأذهان لاستخلاص الموعظة والخبرة من المحمود منها.

عموماً يمكن القول إنَّ المثل الأمازيغي يتناول كافة جوانب الحياة الإنسانية، حيث يتدخل موجهاً سلوك الفرد وفق مبادئ الجماعة في الحياة العملية والأسرية والاقتصادية والسياسية وكل ما له علاقة بتفاصيل الحياة اليومية. وبهذا يتأكد بأنَّ المثل الأمازيغي هو ديوان خيرة وحكمة الجماعة الأمازيغية عبر العصور، وبأنَّه ظاهرة فريدة ومتقدمة في الأداب العالمية نظراً لطبيعته اللغوية والتركمانية وإيجازه الشديد ودلالته العميق، بالإضافة إلى كونه خلاصة تجربة يعيز عنها بالرمز أو الإيحاء أو الإشارة المباشرة في شتى ميادين الحياة اليومية، ويعالج حالاتها من خلال الواقع والعادات والتقاليد والممارسات. وهو بكلِّ صيغه يظلُّ

محمد ایبدار

عبرًا عن حكمة الشعوب وخلاصة تجاربها ورؤيتها للأشياء المحيطة بها انسجاماً مع ما أكدّه الترميدي حينما اعتبر المثل مرأة للنفوس. وإذا كان بعض ما قيل عن هذه الأمثل صحيحاً فهل نجد نماذج منها في الكتاب المدرسي بسلك التعليم الابتدائي؟

إن المتصفح لصفحات الكتاب المدرسي الأمازيغي بالمستوى الابتدائي سيجد نسبة ورود الأمثل فيه ضئيلة مقارنة مع مختلف المضامين التراثية الأخرى التي تخدم صلب الحضارة والثقافة الأمازيغيتين. فإذا استثنينا المستويين الرابع والخامس لا نجد لها أثرا في المستويات الأخرى. وإذا كان العذر مقبولا بالنسبة لغيابها في المستويات الدنيا كالأول والثاني والثالث لعدم قدرة التلميذ على استيعاب مغزى المثل المصاغ، فلماذا تعجب هذه الأمثل في المستوى السادس خاصة وأن المتعلم في هذا السن قد يكون قادرا على فهم أبعاد بعض مضامينها؟ و من النماذج التي نصادفها في المستوى الرابع 36: "ءامان د تيرست ن توررت، ويني عورت عيحضين ءادت عيسيل".

مثـلـ أـمـازـيـغـيـ مـعـناـهـ أـنـ المـاءـ أـسـاسـ الـحـيـاةـ،ـ وـأـنـ مـنـ لـمـ يـحـفـظـ عـلـيـهـ سـيـحـاجـ إـلـيـهـ.ـ هـذـاـ المـثـلـ يـهـدـفـ إـلـىـ تـوـعـيـةـ الـجـيلـ الصـادـعـ مـنـ الـأـطـفـالـ،ـ وـتـو~ضـيـحـ أـهـمـيـةـ الـمـاءـ لـهـمـ،ـ مـعـ ضـرـورـةـ الـحـفـاظـ عـلـيـهـ وـالـاعـتـنـاءـ بـهـ كـأـهـمـ مـصـدـرـ مـنـ مـصـادـرـ الـحـيـاةـ كـكـلـ،ـ فـقـدـ قـالـ تعالىـ فـيـ كـتـابـهـ الـعـزـيـزـ:ـ "ـوـجـعـلـنـاـ مـنـ الـمـاءـ كـلـ شـيـءـ حـيـ"ـ<sup>38</sup>.ـ "ـعـاـوـسـاسـ عـاـسـاـ،ـ يـاـوـسـاكـ عـاـسـكـاـ"ـ .ـ

مقابل هذا المثل باللغة العربية هو: "ساعده اليوم، يساعدك غداً". أي أنه يحث على مبدأ التعاون ومساعدة من هم بحاجة إليه. وتتمثل أهمية إدراج هذا المثل في البرنامج الدراسي من خلال القيمة الأخلاقية والتربوية التي يحملها وهي التعاون، إذ وجدها ترسّخت في الحياة اليومية لأجدادنا فيما يعرف بـ "تيويني" والتي تعتمد على المساعدة بعيداً عن كل أنواع الأنانية والحسد. وقد وظف هذا المثل في سياق حكاية<sup>40</sup> تحكي عما حدث للفأر والأسد، إذ كان المغزى منها هو التعاون والتآزر خصوصاً في أوقات الشدة.

<sup>36</sup> - تنظر الصفحات التالية: 10 - 56 - 62 - 75 - 118.

<sup>37</sup> - تباوين أتماز يغت، المستوى الرابع الصفحة: 10.

38 - سورة الأنبياء، الآية رقم: 30.

<sup>39</sup> - تيفاويين أتماز يغت، المستوى الرابع الصفحة: 56.

٤٠ - تنظر الحكاية كاملة في المرجع السابق.

## الثقافة الأمازيغية من خلال الكتاب المدرسي

"واما نېتکان عور دا نېتني، واما نېتنين عور دا نېتکي".

ЦИ. Σ++ХХо, ёО Λ. Σ++Σ|Σ. ЦИ. Σ++Σ|Σ, ёО Λ. Σ++ХХ<sup>41</sup>.

من يعمل لا يكثر الكلام، ومن يكثر من الكلام لن يعمل. هذا المثل بدوره يتميّز بعمقه الأخلاقي الذي يتجلّى في ضرورة العمل بجدٍ ومثابرة مع تفادي تمضية الوقت في القيل والقال دون تنفيذ واجراء في الواقع. فالعمل المجيء يمكن بلوغ النتائج المرجوة التي يمكن التحدث عنها لكن ليس قبل بلوغها، كما أنّ النتائج الملmosة هي التي توضح قيمة المرء الحقيقية وتبيّن مدى طموحه ورغبته في تحقيق متغاّه.

و فيما يتعلّق بالمستوى الخامس من سلّك التعليم الأولى والابتدائي فقد لوحظ ورود نماذج أمثل مثل:

"وئي عور ئىشىن سك دروس، عور ئىشىن سك واطاس".

ЦИЛИЗАЦИИ СССР И РОССИИ, ЦИЛИЗАЦИИ УЕВРОПЫ<sup>43</sup>.

و معناه: أنّ من لم يُؤكِّل بالقليل لا يُؤكِّل بالكثير. و مما ورد أيضاً في هذا المستوى قولهم:

"ئىچ ن ئوجضىپ لە ئوفوس، يۇف مراو لە روجىن".

ΣΙΙ | οΙΕΣΕ Χ οΗΘ, ΣΣΗ ΚΟΛΧ ΟΙΙ. <sup>44</sup>

معناه: أنّ عصفورا واحدا في اليد أفضل من عشرة في السماء. ويقال هذا الكلام في سياق الرغبة لتنحى الطماعين عن أفعالهم من كثرة الأدخار والبحث عما ليس في استطاعتهم حتى يفقدوا كلّ شيء ويصيّبهم الإفلاس، أمّا الرسالة التربوية في

41 - نفسه، ص: 72

<sup>42</sup> - نفسه، ص: 118

<sup>43</sup> - تناقض بين أتمان يغت، المستوى الخامس، الصفحة: 76.

44- نفسہ ص 76

محمد اپیدار

هذا المثل فتجلّى في المبدأ الاقتصادي الذي هو القناعة، أي كون الإنسان قنوعاً بما يتوفّر عليه ولو كان قليلاً.

وقولهم أيضاً: "ونِي وور نِتَّكْن شا، وور نِطَّيف شا". بمعنى: من لا قيمة له، لا يملك شيئاً.

ЛІЛІС 80 СІЧНЯ Co., 80 СЕВІСХ Co.<sup>45</sup>.

يعني هذا المثل أنّ من لا يجدّ ولا يجتهد لا يحقق شيئاً ممّا يصبو إليه. وفي هذا السياق يلزم على الأستاذ أن يوجّه رسالة تربوية للتميذ مفادها أنّ الاجتهاد والمثابرة ضروريان للحصول على نتائج جيدة. ومثل آخر يقول: "تمونت تنقّء ايراد".

• 46

بمعنى: الاتحاد يقتل الأسد، أو كما يقال باللسان الدارج: "الحمية كتغلب السبع".  
يقال هذا المثل للتغلب على الشدائـد والأزمات التي تصيب الإنسان وتواجهـه في  
الوصول إلى مبتغـاه، أي: باستطاعة جمـاعة مـتحدة تحقيق ما لا يستطيعـ أن يحققـه  
أشخاص فرادـى منعزـلين، ووظيفـته التـربـوية تتجـلى في زرع قـيم التعاون لدى  
الـلامـيدـ. فـكم من طـريق تمـ تعـبيـدـه في الجـبالـ عن طـريقـ الـاتـحادـ والـتعاونـ. فـمنـ  
خلـالـ نـماـذـجـ الـأـمـثـالـ الـوارـدـةـ فيـ الـكتـابـ الـمـدرـسـيـ الـأـماـزـيـغـيـ "ـتـيفـلـوـينـ أـتمـازـيـغـتـ"  
يـتـبـيـنـ أنـ الـهـوـيـةـ الـأـماـزـيـغـيـةـ وـتـرـاثـهاـ يـنـبـقـانـ مـنـهاـ كـمـصـادـرـ مـلـيـئـةـ بـالـعـبـرـ وـالـمعـانـيـ  
الـمـسـتـقـاةـ مـنـ الـوـاقـعـ الـمـعـيشـ، إـذـ مـنـ خـلـالـ قـرـاءـةـ الـأـمـثـالـ يـمـكـنـ مـعـرـفـةـ كـيـفـيـةـ عـيشـ  
شـعـبـ ماـ، وـطـرقـ تـعـاملـهـ مـعـ الـأـشـيـاءـ وـالـمـوـاـفـقـ، وـحـبـ الـوـطـنـ، وـبـذـلـ الـجـهـدـ فـيـ  
الـعـلـمـ، وـبـنـاءـ الـحـيـاةـ الـإـنـسـانـيـةـ بـشـكـلـ عـامـ.

- 3 - الألغاز: إختصار

شكل آخر من أشكال التعبير الموجودة في الكتاب المدرسي الأمازيغي<sup>47</sup>، فهي متعددة ومتّوّعة، منها ما ارتبط حّلها بالحيوان مثل القنف والسلحفاة، ومنها ما ارتبط بغيرها... وقد تكون حلولاً مرتّبطة بالجماد كالخشب وغيره... إن توظيف اللّغز في سلّك التعليم الابتدائي لم يكن أمراً عشوائياً لدى واضعي برامجه بقدر ما هو عمل استراتيجي تم التخطيط له من أجل تشجيع التلميذ على استثمار الطاقات المتوفّرة لديه قصد توظيفها في الوضعيات التعليمية المناسبة، وكذا إيجاد الحلول الملائمة لكل وضعية على حدة، الأمر الذي يجعله منغمساً في التفكير و

45 - نفسہ صر: 76

٤٦ - نفسه ص: ٧٦

<sup>47</sup> - تفاویں اتمان بعثت، المستوی الخامس، الصفحة: 61 و المستوی السادس، الصفحة: 32.

## الثقافة الأمازيغية من خلال الكتاب المدرسي

مدبرا لقواعد التعامل مع اللغة الأمازيغية في كل أشكالها وجوانبها الإيجابية، كما أن تعامل المتعلم مع الألغاز يجعله ينمي حواسه المختلفة وقدراته المنطقية أثناء التعلم. فإذا كانت الأشكال التعبيرية المذكورة وغيرها مجالا واسعا لإبراز خصوصيات الحضارة الأمازيغية من خلال الكتاب المدرسي الأمازيغي بالسلك الابتدائي، فهناك مظاهر تراثية أخرى ساهمت في جعل المتعلم يطلع على بعض مقومات هوبيته من خلال ما يلي:

- **الخلالة<sup>48</sup>**: وهي حاجة مصنوعة من الفضة، تتزين بها النساء، كما أنها تعد مؤشرا دالا على الثقافة الأمازيغية ورمزا من رموزها الخالدة.

- **الزريبة<sup>49</sup>**: وهي أيضا من الأشياء التي يصنعها الأمازيغ خصوصا أهل "تازناغت" ، إذ ترشم فوقها كثرة العلامات الدالة على الثقافة الأمازيغية مثل: الحروف، الرسومات، والرسم ...

- "تناست"<sup>50</sup>: إماء من نحاس يستعمل لضبط التناوب على الماء أثناء السقي (المستوى الرابع الصفحة 84).

- "الرحى<sup>51</sup>" : آلة تستعمل للطحن. (نفسه، الصفحة: 86).

- "الآثار<sup>52</sup>" : تم الاستشهاد بصورة صومعة حسان الواردة في المستوى الرابع، الصفحة: 69، وبصورة جامع الفناء الواردة في المستوى الخامس، الصفحة: 70.

كل ما ذكرناه وما لم يذكر اعتمادا على محتويات الكتاب المدرسي "تيفاوين ألمازيفت" في جميع مستوياته السنة بالتعليم الابتدائي، يجعلنا نقتصر بأن للمغاربة حضارة متعددة ومتميزة عن باقي شعوب العالم، يجدر بهم جميعا الاحتفاظ عليها والافتخار بها... وإذا كان الأمر كذلك فما هي الأهداف وراء تضمينها في البرامج التربوية للمتعلمين؟

## II-الأهداف المتواخدة من تعليم المتعلمين بعض أنواع التراث الأمازيغي داخل الكتاب المدرسي:

يأتي إذن الاهتمام بمفهوم "الثقافة" نتيجة كونه إحدى أعمدة الكتاب المدرسي الرئيسية والمهمة من حيث محتوياته ذات الارتباط بالتراث الأمازيغي المتعدد المجالات (الآداب ب مختلف أجناسها، الفنون بأنواعها، اللهجات الممثلة لجهات

<sup>48</sup> - تيفاوين...المستوى الثاني، ص: 8.

<sup>49</sup> - نفسه، ص: 26.

## محمد أبيدار

المغرب الثلاثة بجميع طقوسها وتقاليداتها: تارييفيت - تمازيفيت - تاشلحيت ، نظم وطرق الحياة، الحقوق الأساسية للإنسان ونظم القيم والتقاليد والمعتقدات...)، لذلك لا غرابة في أن يعُد هذا الكتاب المدرسي وعاء يحمل في طياته حمولات ثقافية مغربية غنية ومتعددة. وهذه الأنماط المرتبطة بالحضارة والثقافة الأمازيغيتين كلها كانت شفوية منذ القديم، ثم صارت تتحول شيئاً فشيئاً، وبشكل تدريجي إلى أن صارت أشكالاً كتابية كما نراها اليوم في مراجع متعددة . فانطلاقاً مما رصدناه من أنواع وأشكال ثقافية أمازيغية يمكن الإقرار بوجود محتوى ثقافي أمازيغي حقيقي داخل هذا الكتاب المدرسي الحامل لمجموعة أهداف ومنها مثلاً: ما ارتبط بمواضيع الأمثل والحكايات والشعر التي تدرج ضمن مجال الثقافة الشعبية المروية للأطفال الصغار ، والتي تتناول عادة المغامرات الطريفة لبعض الأبطال الأذكياء مثل: "الطالب علي" ، أو بعض الحيوانات كالقنفذ والذئب ، ومنها ما يحكى في مجالس الكبار ، ويركز على مواقف مؤلمة أو مضحكة تستخرج منها العبر لحياة قاسية<sup>50</sup>. فورود الأمثل - وإن كانت قليلة - بحرف "تيفيناغ"<sup>51</sup> يحمل أكثر من دلالة، خاصة في وقتنا الحالي الذي احتدم فيه النقاش حول هذا الحرف ، وإن كان الأمر المحسوم فيه هو اعتباره رسميًا في الكتابة<sup>52</sup>. وإذا كانت الأهداف المرتبطة بالأشكال التراثية المعبر عنها في الكتاب المدرسي ضرورية، فكيف تمت صياغتها؟ يمكن الحديث عن الصياغة المرتبطة بهذه الأشكال التي استهدفوا وضعها البرامج التربوية توظيفها في الكتاب الأمازيغي كما يلي:

<sup>50</sup> - التوفيق، أ. (1400هـ/1980م) "مساهمة في دراسة المجتمع المغربي في القرن التاسع عشر إينولتان (1850م-1912م)"، رسالة دبلوم الدراسات العليا في التاريخ، نشر مطبع دار النشر المغربية، ج: 2، ص: 103.

<sup>51</sup> - جمع لمفردة "تيفينيق" <sup>تيفينيق</sup> التي تعني الخطأ أو العلامة أو الحرف. وهي منظومة الحروف والعلامات التي تمثل أقدم كتابة عرفها التوارك بكل من جنوب وشمال ساحل إفريقي (حالياً حوض النiger ومالي). وعن اشتغال اللّغة برى اللّسانين أنّ له علاقة مع جذر(ف-ن-ع) المماثل لجذر(ف-ن-ق). وكلاهما ذو صلة متحملة مع الكلمة اللاتينية PUNICA وكذا مع الاصطلاح الروماني بونيقى PUNIQUE الدال على كل ما يتنسب إلى منطقة نوميديا <sup>نوميديا</sup> ٤٨-٥٣. وفي الوقت الراهن لا وجود في اللغات الأمازيغية لكلمات حاملة للجذر الذي اشقت منه كلمة "تيفيناغ" إلا أن المرجح ربطه بكلمة "ءاسفيناغ" <sup>ءاسفيناغ</sup> ٥٣-٦٠. التي تعني من الأصل التفسير حيث يمكن إعطاء الكلمة مدلولاً يفيد شرح الكلام والإفصاح عنه، ينظر: معلمة المغرب رقم: 8، ص: 2724.

<sup>52</sup> - أبيدار، م. (2014)، "تدريس الأمازيغية وإشكالياتها، أنماط الكتابة نموذجاً"، مقال ضمن الملتقى الثاني الذي أُنجزه المركز الجموي لمهن التربية والتكتونين، فرع المشور بمراكنش تحت عنوان: "تدريس اللغة الأمازيغية وإشكالياتها" وذلك يوم: 06/12/2014م.- جامع جغايمى، ج. (2005) "تدريس اللغة الأمازيغية بين إكراهات اليوم ورهانات الغد" السلسلة التربوية رقم: 11، الطبعة الأولى.

## الثقافة الأمازيغية من خلال الكتاب المدرسي

### ١- الأمثل: اه٢٤

يلاحظ أن محتوياتها الواردة في المستوى الرابع والخامس تبدو منسجمة مع عقلية تلاميذ هذين المستويين خاصة وأنّ مضمونه مصاغة بطرق ديداكتيكية وبيداغوجية حديثة، وأنّها مرتبطة بحياة المتعلمين اليومية. الأمر الذي جعلهم ينجذبون إليها، ويتقنون تداول اللغة الأمازيغية من خلالها، وهذا ما جعلهم ينفتحون على الثقافة الأمازيغية باعتبارها منفذًا لاستخلاص التجارب، ناهيك عن كون المربيين أنفسهم يرغبون في جعل المتعلم يدرك أنّ مصادر ثقافة هذه الأمثل تتفرّع إلى شقين هما:

أ - الثقافة الشفوية التي تنتقل من جيل إلى آخر عبر الفم والأذن (القول والسماع).

ب - الثقافة المكتوبة، وهي عبارة عمّا دون وسّجل من مؤلفات<sup>53</sup>... و للمثل الشعبي الأمازيغي في الكتاب المدرسي وظائف وأدوار ساهمت في تنمية القدرات و الكفايات التي ستضمن الرفع من مردودية الدرس الأمازيغي، خاصة وأنّ هذه الأمثل تحمل في السياقات التي وردت فيها حكماً وتجارب مرتبطة بحياة كل من الرجل والمرأة في إطار العلاقات التي - كانت ولا زالت تجمعهما في المجتمع الأمازيغي، وقد تأكّد بالملموس أنّ الأهداف التربوية منها هي:

- تمرير القيم المتضمنة للتضامن والتعاون<sup>54</sup>، حب الآخرين وزرع الأخلاق الإيجابية في النفوس كالحياء مثلا.

- بناء جمل قصيرة تقال في موقف ما، إما للتحذير من الوقوع في الخطأ نفسه، أو للتحفيز على تعلم شيء ما.

- جعل المتعلم يوظّف طاقاته العقلية ويطبعها على البحث في الثقافة الأمازيغية، مع الاستعمال السليم لها رغبة في إيجاد الحلول المناسبة لبعض الحواجز اليومية المعترضة له.

- تنمية المفاهيم اللغوية والدعوة إلى التفكير والتحليل والتطبيق على مواقف جديدة أو مماثلة.

فبالأمثال يتعلم المتعلم اللغة ويقولها في صيغ لغوية متينة وبطرق غير مباشرة، وبهذا يكون الكتاب المدرسي الأمازيغي يعكس ثقافة التلميذ المغربي

<sup>53</sup> - مستاوي، م. (1995) "تيفاوين"الجزء السادس، الطبعة الأولى، مطبع سلا.

<sup>54</sup> - كقولهم في هذا السياق: "يأت تقوانت عورانڭا ئاغو عيتقييلت" بمعنى: بقرة واحدة لا تزود القبيلة باللين..

## محمد أبيدار

المنهالة من حياته المعيشة في المجتمع، ومن تراثه الجماعي ليضع حدّاً للهوة المتواجدة أحياناً بين المدرسة والمجتمع في بعض البلدان.

### ٢- الحكايات: ٤١٣٨٥٤

استهدف واضعوها تحقيق الأهداف والغايات التالية:

- جعل المتعلم يتعلم ويمتلك رصيداً لغويًا يستثمره في تعابيره سواء على مستوى القراءة أو الكتابة.
- الرغبة في امتلاك المتعلم لمعجم يوظفه في تداوله لهذه اللغة.
- تنمية وتطوير موهبة الذكاء لدى الطفل المتعلم، وجعله يميّز بعقله في تدبير أزماته التي قد تصادفه في حياته اليومية داخل المؤسسة أو خارجها.
- جعله ينتبه إلى سلوكيات الغير، مع الاحتياط منها أحياناً خصوصاً إذا كانت لا تساير ميولاته في مناحيها الإيجابية.
- جعله يندمج أكثر مع عالم الطبيعة رغبة في تخطي بعض حواجزه والاستئناس به.
- تنمية الحواس وتربية الذوق والقدرة على امتلاك أساليب التعبير والتواصل مع غيره بشكل قوي.

### ٣- الألغاز: ٤١٥٤٤٤

- الرغبة في استثمار التلميذ لذكائه بغية إيجاد الأجروبة المناسبة لكل وضعية تعليمية تعلمية مصادفة له.
- جعله يدبر تفكيره بشكل قوي وهو يتعامل مع اللغة الأمازيغية في كل أشكالها وجوانبها الإيجابية.
- تنمية جميع حواسه، وكذا قدراته العقلية أثناء التعلم.

### ٤- العادات: ٤٤٥٦٥

- جعل المتعلم يطلع على تراثه وينفتح عليه، متعرّفاً على عادات آبائه وتقاليدهم، ومتمسّكاً بهويته المغربية المتنوعة، والمنفردة بمميّزات الأصالة والمعاصرة.
- استيعابه لطقوس بلده وربط التواصل معها بشكل وديّ خاصّة فترات العطل والمناسبات الدينية والوطنية.

### ٥ - التاريخ: ٥٤٥٠٨٥

## **الثقافة الأمازيغية من خلال الكتاب المدرسي**

يعدّ التاريخ في كتاب "تيفاويين أتمازيغت" نموذج عمل يسعى إلى جعل المتعلم واعياً بتاريخ أجداده، ومدركاً لأبعاده وخلفياته، لذا وجدنا واضعيه لم يغفلوا اللحظات المشرقة فيه، خاصةً ما له علاقة ببطولات الأسلاف الأمجاد سواء تعلق الأمر بالرجال أو النساء. هذه التجربة التي قدمت للقارئ توضيحات من خلال الرسوم القديمة المرشومة على الصخور، المعارف الكافية حول ملوك الزمن القديم، المعلومات المرتبطة بمقامي زمن الاحتلال، المآثر التاريخية، الشخصيات التاريخية العظمى، وكذا الخرائط القديمة المخطوطة بحروف تيفيناڭ والتي نجد فيها الأسماء القديمة للأوطان والمدن. وإذا أردنا تقييم المحتوى الثقافي في الكتاب المدرسي الأمازيغي فإنّنا نلاحظ حصول الانسجام بينه وبين المستوى العقلي للمتعلّمين، خاصةً وأنّ هذا الكتاب قد تمّ فيه توظيف التقنيات والوسائل التربوية الحديثة. وحينما نتأمله جيّداً فإنّنا نجد النصوص المتواجدة فيه مرتبطة بحياة المتعلم اليومية، كما نجد فيه كثرة الحكايات، والدروس التي تجذب التلميذ ليحبّ هذا المنتوج الأمازيغي. الأمر الذي جعله يضمن التواصل بينه وبين محبيه التعليمي بنسبة كبيرة مقارنة مع غيره. بالإضافة لما قيل يلاحظ بأنّ هذا الكتاب المدرسي مليء بالوسائل التي تساعد المتعلّم على الفهم مثل: الصور، الخرائط، والرسم الذي ينمّي مهاراته الحسية والحركية مشجعاً إياه على مواصلة درب التعلم بأمان واطمئنان.

## **الخاتمة: +٥٨٨٥٤٦٩٧٤**

لقد حاولت من خلال هذا العمل المتواضع استقصاء بعض تجلّيات الثقافة الأمازيغية ضمننا وشكلاً في كتاب: "تيفاويين أتمازيغت" المقرر لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، وانتهيت إلى نتيجة مفادها أنّ هذا المرجع التربوي يعكس بشكل جليّ مظاهر هذه الثقافة المتّوّعة والتي تتضمّن أشكالاً تراثية كال تاريخ والعادات والتقاليد وأنواع الفنون والأجناس الأدبية المشهورة وغيرها... زيادة على ذلك، فإنّ هذا المتن المدرس للمتعلّمين يمكن اعتباره نموذجاً لكتاب المدرسي الذي يعكس ثقافة التلميذ التي تمّ أخذها من الحياة اليومية للمجتمع المغربي بكلّ جهاته، ومن تراثه الجماعي الغني ليتدارك الهّوة المتواجدة أحياناً بين المدرسة والمجتمع في منظومتنا التعليمية، كما أتّه ساهم في بناء شخصيته، و في إنجاح المنظومة التربوية بشكل عام، وذلك بتبنّيه لمجموعة قيم: وطنية، دينية، اجتماعية، سياسية واقتصادية... مع احترامه للغايات الكبرى التي من أجلها تمّ تأسيس وبناء برامجه.

## محمد أبيدار

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين إنزكان

## مصادر ومراجع البحث

- 1 - أبيدار، محمد، "القصيدة الأمازيغية السوسية دراسة نصية"، رسالة دبلوم الدراسات العليا، السلك الثالث، تخصص: أدب، فرع الأدب المغربي، جامعة القاضي عياض، كلية الآداب والعلوم الإنسانية مراكش، السنة الجامعية: 1419 هـ- 1420 هـ / 1998-1999 م.
- 2 - أبيدار، محمد، "تدريس الأمازيغية وإشكالياتها، أنماط الكتابة نموذجاً"، مقال ضمن الملتقى الثاني الذي أنجزه المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، فرع المشور بمراڭش تحت عنوان: "تدريس اللغة الأمازيغية وإشكالياتها" وذلك يوم: 2014/12/06 م.
- 3 - إبراهيم أوبلاً تحت عنوان: "أمارك ن ؤسايس" مقاربة أنثروبولوجية لفنون أسايس الأمازيغية ومكملاتها، عصارة تجربة ميدانية، الطبعة الأولى: أكتوبر 2012، الطبع: Sous Impression, Agadir.
- 4 - أزيكو علي، "معارك فكرية حول الأمازيغية"، معهد طارق بن زياد، الطبعة الأولى، السنة: 2003 م.
- 5 - "أسيناك"، مجلة المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية العدد: 2، السنة: 2009 م.
- 6 - أوسوس، محمد، "المسالك الثلاثة لتطوير السرد الأمازيغي بسوس"، مقال ضمن دراسات ونصوص في السرد الأمازيغي نشرتها منظمة تاماينوت فرع أكادير تحت عنوان: "عتبات للسرد الأمازيغي الحديث" ٢٠١٥-٢٠١٤ هـ الطبع الأولي: فبراير 2011 م.
- 7 - إعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق الشعوب الأصلية" ٢٠١٤-٢٠١٣ هـ، الصادر عن "تمومنت ن يفوس" كونفرالية الجمعيات الأمازيغية بالجنوب المغربي أكادير، طبعة دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، السنة: 2008 م.

## الثقافة الأمازيغية من خلال الكتاب المدرسي

- 8- أبجاج رشيد، "عدير والشجرة" ، حكايات للطفل رقم: 1 ، مطبعة مركز أيت ملول، فبراير 2013م.
- 9- بزيكا محمد،"الوجه والقناع في ثقافتنا الشعبية"،مقال ضمن الجامعة الصيفية، أعمال الدورة الأولى بأكادير 1980 .
- 10- التوفيق أحمد، "مساهمة في دراسة المجتمع المغربي في القرن التاسع عشر إينولتان (1850-1912م)" ، رسالة دبلوم الدراسات العليا في التاريخ، نشر مطبع دار النشر المغربية، ج: 2، السنة: 1400هـ / 1980م.
- 11- جغامي جامع، "تدريس اللغة الأمازيغية بين إكراهات اليوم ورهانات الغد " السلسلة التربوية رقم: 11 ، الطبعة الأولى، السنة: 2005.
- 12 - جهادي، الحسين، "أهمية الترجمة في إغناء اللغة الأمازيغية من حيث المصطلحات والمكون المعجمي: ومساهمة ترجمة معاني القرآن الكريم باللغة الأمازيغية نموذجاً" ، مقال ضمن مطبوع تحت عنوان: "الترجمة وإغناء اللغة" الجزء العربي، أشغال الندوة الدولية التي نظمها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية يومي 23 و 24 شتنبر 2004 بمدرسة فهد العليا للترجمة بطنجة، طبعة: 2009م.
- 13- شفيق محمد، "لمحة عن ثلاثة وثلاثين قرنا من تاريخ الأمازيغين" الرباط، دار الكلام للنشر والتوزيع، السنة: 1989.
- 14- اللغات واللسانيات، مجلة دولية محكمة للسانيات والمجتمع، عدد مزدوج 25 و 26 السنة 2010م ، "تدريس اللغة الأمازيغية بالبلدان المغاربية " إعداد: الدكتورة فاطمة أكنوا بدعم من المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.
- 15- معجمي الأساسي عربية – أمازيغية – فرنسي، المؤلفون: عبد الله قاسي/ أحمد أيت إيدار/ عبد الله أزنتو/ لحسن التازي/ محمد و الديش، مطبعة المعارف الرباط، الطبعة الأولى، السنة: 2010.
- 16- المعجم الأمازيغي الوظيفي ( عربي أمازيغي)، ذ الأرضي مبارك 9 مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء الطبعة الأولى 2958-2008م-1429.
- 17- المعجم العربي الأمازيغي الجزء الأول (أ - ض)، تصنيف محمد شفيق عضو أكاديمية المملكة المغربية مطبعة الفن التاسع الدار البيضاء 1993م.  
المعجم العربي الأمازيغي الجزء الثاني ( ط - ك)، محمد شفيق عضو أكاديمية المملكة المغربية الرباط 1417هـ / 1996م.
- المعجم العربي الأمازيغي الجزء الثالث (ل - ي)، محمد شفيق عضو أكاديمية المملكة المغربية مطبعة المعارف الجديدة الرباط 1993.
- 18- المعجم المدرسي، مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية وحدة الدراسة والبحث في الديداكتيك بالمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، تحت إشراف: فاطمة أكنوا، تنسيق: عبد السلام خلفي، كمال أقا، تأليف: محمد البغدادي، فاطمة

## محمد أبيدار

- أكناو، عبد السلام خلفي، عبد الله بوزنداك، كمال أقا، الحسين الغالب، مصطفى الصغير.
- 19- مستاوي محمد، " تيفاوين" الجزء السادس، الطبعة الأولى، مطبعة سلا، السنة: 1995م.
- 20- معلمة المغرب، رقم: 1 ورقم: 8، (قاموس يحيط بالمعارف التاريخية والجغرافية والبشرية والحضارية للمغرب الأقصى)، الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، السنة: 1991م.
- 21- مفتاح اعمر وآخرون، ٤٤٧٠ + ٠٥١٣٠٥٠٠١ + ٠٩٨٦٨٠ خط و إملائية الأمازيغية"، ترجمة فؤاد ساحة. منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة الرباط، 2010م.
- 22- "نظريّة الثقافة" ، تأليف مجموعة من الكتاب، ترجمة: د. علي سيد الصاوي، مراجعة وتقديم: أ.د. الفاروق زكي يونس، "، سلسلة عالم المعرفة، العدد: 223، إصدار المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت بتاريخ صفر ١٤١٨هـ - يوليو/تموز ١٩٩٧م.

1-Dictionnaire de poche bilingue Phonétique, Français = Tamazight / Tamazight = Français Auteurs : collectif, Edition : Apostrophe, Impression : Dio El Hadita, première édition 2013.

2-Vocabulaire des médias, Auteurs : Meftaha Ameur, Aicha Bouhjar, Abdallah Boumalk, Noura El Azrak & Rachid Abdellaoui, Editeur : Institut Royal de la Culture Amazighe Centre de l'Aménagement Linguistique, Imprimerie EL Maarif AL Jadida - Rabat, 2009.

3-Vocabulaire Grammatical de l'Amazighe. Centre de l'Aménagement Linguistique. Editeur : Ircam. Imprimerie El Maarif Al Jadida. Rabat. 2011.

## تقديم

### عبدالسلام جامعي

يتضمن هذا العدد مقالات تتمحور مواضيعها حول "اللسانيات العربية والأمازيغية: الترتبات على التعليم". تناقش هذه المقالات مواضيع وجوانب متنوعة من العربية والأمازيغية في شمال إفريقيا مع ارتقاء الأصوات المطالبة بنقاش جاد لوضع سياسة لغوية وتحطيط لغوي للعربية والأمازيغية في المنظومة التربوية.

لا يمكن لأية أمة أن تحافظ عن إرثها اللغوي إلا عبر التعليم. وهذا بدوره يؤدي إلى الحفاظ على هوية وثقافة هذه الأمة. لا يبدأ التحدي الفعلي لتدريس العربية والأمازيغية أو أية لغة إلا بعد اتخاذ قرارات سياسية في الموضوع. تحطيط المناهج بالإضافة إلى التحطيط اللغوي اللذان يعدان المفتاح لأي مشروع من هذا القبيل. وبينما للعربية تاريخ طويل وتجارب في المدارس نجد أن الأمازيغية لا تتمتع بذات الميزة. تناقش هذه الأسئلة وغيرها في المقالات التالية.

يقترح جواد المومني ورقة حول "الجملة الإسمية في العربية" قدم من خلالها تحليلا يفترض فيه أن هذه الجمل تحتوي على الفعل بشكل ضمني في صيغة الحاضر حيث إنه لا يلفظ ولكنه موجود نحويا. يدافع الباحث عن تحليل مفاده أن الجملة الإسمية لها ضمنيا فعل وبالتالي فهي جملة فعلية. ويبين أن لهذه الظاهرة علاقة بالصرف [+ - الحاضر] بمعنى أنه لا يمكن إبراز الفعل في الصيغة الضمنية لدلالتها عن الحاضر. بينما يبرز الفعل حين دلالته عن الماضي أو المستقبل.

يطرح إدريس الوفاء إشكالية فعل "سقط" بين الترجمة والرمزية بعيدا عن ظاهره الأسلوبى كميزة لغوية في اللغات الفرنسية والأمازيغية والعربية الفصحى والدارجة المغربية حيث تتخذ منحا ذهنيا مثيرا وأن بعض استعمالاته تتم عن فعل وتفكير واعيين. بينما لا ينطبق الأمر على حالات أخرى لتعدها واعتبار استعمالها. بهذا المعنى تركز هذه المقالة على الاستعمال الذهني لفعل "سقط" في ثلاث لغات هي الأمازيغية (بفروعها الثلاث في المغرب) والدارجة المغربية والعربية الفصحى. من

## عبد السلام جامعي

خلال المنهج المقارن عبر الترجمة تحاول هذه الورقة التركيز على مخاوف الناس من الفضاء والزمن والآخر من خلال الاستعمال الرمزي. ويخلل الاستعمال مؤقتاً عن دوره ك وسيط ليشغل فضاء التواصل مع العالم ودلاته وأيضاً مع الآخر بشموليته.

تعتبر ورقة إيمان الهادي حول "الإعلام السمعي البصري المغربي والازدواجية اللغوية العربية-الفرنسية محاولة وصف وتحليل الاستعمالات اللغوية للإعلاميين المحترفين المغاربة. تتركز دراستها على الملاحظات الميدانية بهدف استكشاف فاعلية الاستعمال اللغوي وكذا دوافع هذا الاستعمال. كما أنها حددت وحالت معدل هذه الاستعمالات اللسانية: تراكيب ووظائف.

تتناول مقالة احمد الحراحشة حول "دراسة سوسيولسانية لمصطلحات القياس المستعملة في الدارجة الأردنية" مصطلحات القياس من منظورها الثقافي حيث أن لكل مجتمع مصطلحات قياس خاصة به. تهدف هذه الدراسة إلى تسلیط الضوء عن الأبعاد السوسيولسانية لاستعمالات مصطلحات القياس في العامية الأردنية. مصدر بيانات هو المحادثات اليومية للبالغين من البوادي شمال الأردن. ارتكزت الدراسة على منهجية لايبوف (1966) السوسيولسانية التحليلية التي اعتمدها في مدينة نيويورك كإطار نظري لهذه الدراسة الوصفية لاستعمالات مصطلحات القياس في الدارجة الأردنية. وخلصت الدراسة إلى أن استعمالات مصطلحات القياس في الدارجة الأردنية لها ارتباطات ثقافية واجتماعية. يستخدم الأردنيون أطراف الجسد (الأصبع، الرجل، الدرع، القدم) كمصطلحات القياس للعلو والطول والعمق والوزن.

وتتطرق مقالة موسى إيمارازن إلى "دينامية اللغة الأمازيغية: الخصوصيات" والتي تتناول خصوصيات لغة القبائل. تبرز الدراسة أن هذه اللغة كغيرها من لغات العالم تتغير بشكل دائم. وهذه التغيرات ناتجة عن طبيعة اللغة كوسيلة اتصال داخل المجتمع. من بين هذه التغيرات هناك ما هو صواتي ومصطلحي وتركيبي. كما يشير هذا العمل إلى الصفة والاتجاه اللذين يؤثران على معنى بعض الكلمات.

بينما يقترح صلاح النجار من خلال دراسته "آثار خطاب النوع (الجندرة) على مناهج المؤسسات التعليمية" تأثير خطاب النوع الاجتماعي في المناهج التعليمية الرسمية. وتناقش الدراسة سؤال ما إذا كان ذلك يكرس أم يعدل ويقدم توازن لسني عوض الصورة النمطية للنوع الاجتماعي. تناقش الدراسة الصور النمطية في كل من العربية والإنجليزية، كما تظهر أدوار النوع في الثقافتين في ظل عدم التوازن اللساني في اللغتين. كما تسلط الدراسة الضوء على التمييز الجنسي بشكل عام و في مناهج المؤسسات التعليمية بشكل خاص من خلال أمثلة من اللغتين.

## تقديم

تبحث ورقة عبد الله بوزنداك "اللغات المهددة من خلال المناهج التعليمية، أهداف واستراتيجيات: اللغة الأمازيغية بال المغرب نموذجاً" من خلال استراتيجيات وأهداف تضمين الأمازيغية في التعليم. يتناول هذا البحث التجارب الدولية في دمج اللغات المهددة في التعليم. وتحاجج بنجاح تجارب أخرى للغات مهددة استعادت بعض ما فقدت وتطورت بعد أن استفادت من تضمينها في المناهج التعليمية. تستعمل هذه اللغات الأم في التدريس مما يسهم إيجاباً في العملية التعليمية للناطقين بها.

وتقترح دراسة محمد أبيدار: "الثقافة الأمازيغية من خلال الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية بمستويات التعليم الابتدائي" إعادة النظر في تدريس اللغة الأمازيغية في المدرسة الابتدائية المغربية، وذلك من خلال الكتاب المدرسي " تيفاوين أتمازيرغت". وبعد تحديد مفهوم الثقافة بشكل عام والثقافة الأمازيغية بشكل خاص، حاولت الدراسة جرد بعض المظاهر والتجلّيات المرتبطة بالحضارة الأمازيغية وتاريخها وأعلامها وأنواع التراث المدرج ضمنها الواردة في هذا الكتاب باعتباره مرجعاً تربوياً يصور بشكل جلي مظاهر هذه الثقافة المتّوّعة، ناهيك عن كونه أيضاً نموذجاً يعكس حقيقة هذه الثقافة التي استمدت جذورها من واقع المغرب المتّوّع والغني لغويًا بلهجاته الثلاث، وهذا مدخل لتوحيد ومعيرة هذه اللغة، مع جعلها أداء لبناء شخصية المتعلّم.

وهكذا، يتوجّب على السياسيين فسح المجال للأكاديميين لبلورة خطط واستراتيجيات لإنجاح تخطيط وتعليم اللغات الطبيعية مثل العربية والأمازيغية رغم كون عملية التخطيط اللغوي عملية بيروقراطية بالأساس. فأي تدخل غير علمي لا يفسد العملية التعليمية فقط بل يضر بإرث و هوية و ثقافة الأمة.

جامعة مولاي إسماعيل، مكناس

## محتوى العدد

عبد السلام جامعي

تقديم.....

باللغة الفرنسية

جواد المؤمني

الجملة الإسمية في اللغة العربية ..... 1

إدريس الوفاء

فعل "سقط" بين الترجمة والاستعارة في العربية والأمازيغية والفرنسية... 27

إيمان الهداي

وسائل الإعلام السمعي-البصري المغربي

وازدواجية اللغة الفرنسية والعربية..... 43 .....

موسى إيمارازن

دينامية اللغة الأمازيغية وخصوصيتها..... 59

-باللغة الإنجليزية

أحمد الحراثش

دراسة سوسيولسانية لمصطلحات القياس في العامية الأدينة..... 65

صلاح النجار

ترتبات الخطاب الجندرى في البرامج التعليمية..... 77

-باللغة العربية

عبد الله بوزنداك

اللغات المهددة من خلال المناهج التعليمية..... 1A

محمد أبيدار

الثقافة الأمازيغية من خلال الكتاب المدرسي ..... 21A

# اللغات واللسانيات

مجلة دولية محكمة للغات واللسانيات

المدير: موحى الناجي

رئيسة التحرير: فاطمة صديقي

المنسق: عبد السلام جامعي

عنوان المراسلة:

ص.ب. 5720 فاس- سidi ابراهيم ، فاس 30014، المغرب

الفاكس 61 09 10 (0)35 +212

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

عدد مزدوج 2015-35 - ثمن العدد: 40 درهما

الإيداع القانوني: 1997/195

ملف الصحافة: 97/13

الرقم الدولي: ردمد 1114-0399 ISSN

طبع: مطبعة الجامعيين- فاس

تعبر المقالات والأبحاث عن آراء أصحابها.

الاشتراك السنوي:

في المغرب: 100 درهما للأشخاص 500 درهما للمؤسسات - في الخارج: 110 دولاراً أمريكيّاً للأشخاص، 210 دولاراً للمؤسسات ، بما فيها النفقات البريدية. الدعم: غير محدود.  
تنشر المجلة بمعدل عددين 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

## هيئة التحرير

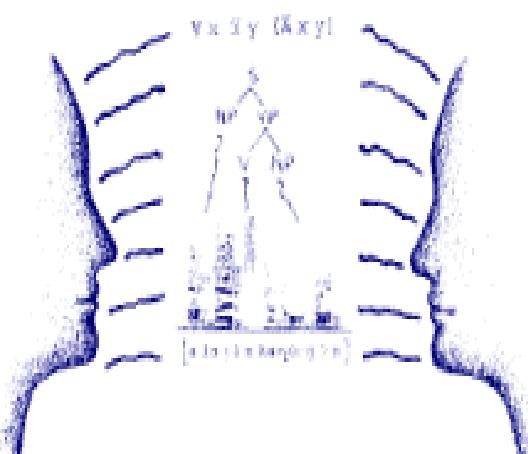
النهامى بنكيران	(جامعة سيدى محمد بن عبد الله)
محى الدين بلخضر	(جامعة سيدى محمد بن عبد الله)
عزيزه بوشريط	(جامعة رونى ديكارت)
أحمد بوكوس	(المعهد الملكى للثقافة الأمازيغية)
فؤاد بركى	(جامعة سيدى محمد بن عبد الله)
دجون بوذریث	(جامعة أولد هامبر)
عبد الله الشكري	(جامعة الأخرين)
محمد شتاو	(إيسكرو)
محمد الملاوي	(جامعة محمد الخامس)
الحسين المجاهد	(المعهد الملكى للثقافة الأمازيغية)
جليل إدريسي	(جامعة سيدى محمد بن عبد الله)
محمد امباركى	(جامعة مونبولي)
محمد السلمان	(جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن)
فاطمة أکاو	(المعهد الملكى للثقافة الأمازيغية)
محمد خليل الناصري	(جامعة عبد المالك السعدي)
سعاد السلاوى	(جامعة سيدى محمد بن عبد الله)
عبد الرحيم جماري	(جامعة محمد الخامس)
أحمد مخوخ	(جامعة المولى إسماعيل)
محمد ملوك	(جامعة محمد الخامس)

# اللغات واللسانيات

مجلة دواليه محكمة للسانيات

2015

عدد مزدوج 35-36



اللسانيات العربية والأمازيغية: الترتبات على التعليم

إعداد: الدكتور عبد السلام الجامعي

L & L

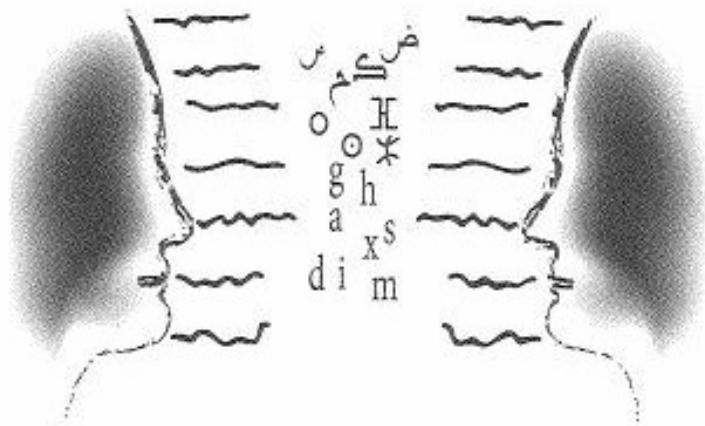
ISSN 1114-0399

# اللغات والامانيات

مجلة دولية محكمة للسانيات

2015

36 - 35 ج



# لسانیات العربية والأمازيغية: الترتيبات على التعليم

إعداد : الدكتور عبد السلام جامعي

# *LANGUES ET LINGUISTIQUE*

# *LANGUAGES AND LINGUISTICS*

*Revue Internationale de Linguistique et Société*

N° 35 - 36

2015



*Linguistique Arabe et amazighe :  
Leurs Implications Dans l'Education*

*Arabic and Amazigh Linguistics :  
Implications for Education*

*Préparé par Edited by  
Abdeslam Jamai*

JL & LJ

ISSN 1114-0399

Prix : 40 DH