

## **Le cadre de la didactique de l'amazighe en question**

**El Hossaien FARHAD**

Faculté pluridisciplinaire de NADOR  
Université Mohamed Premier, OUJDA, MAROC

### **Agzul**

Tamaziyt tedwel d tutlayt tamaddadt zeg 2011, tudef yar tinmel tameyrabit, maca iqqan d ad yares yili tadidaktikt nnes wehhdas minzi yares isekkinen nnes n tesnilest i war yarwesn tutlayin nniđen. Amenni ad inuissawal xef tadidaktikt maca awal xef tsayulin n tbidagujit d attaş ɛla h̄sab agama n umeggay: tadidaktikt n yiles ismezzyen. Deg umezwaru, ad nssares ađad nney xef yemxumbal ididaktikiyyen n uselmed d ulemmud i illan deg yedlisen n tmaziyt. Wiss sin, ad nscen niy ad narcem anaw n tadidaktikt n yedlisen n tmaziyt, ɛawed ad nzar ma tadidaktikt n tmaziyt tudes i tenni n taerabt, niy i tenni n tefransišt, niy tenni n tmaziyt tudes itent s sin itsent. yar ueggaru, ad newc imedyaten niy anawen zeg cra n yemxumbal niy n tmukrisin n umawal adidaktiki i issiqsihen asmuni niy tanawt n tmaziyt tameyrabit d tmegga n umawal nnes.

### **Abstract**

Amazigh, which has become a constitutionally official language since 2011 and has been integrated into education for fifteen school years, will necessarily develop its own didactics; one that will account for its specificities both linguistic and heuristic. My paper deals with didactics but references to pedagogy are frequent given the nature of the subject: didactics of a minor language.

We will try in the first place, and from Moroccan Amazigh textbooks to point out some didactic problems that hinder the teaching learning of Amazigh. Secondly, we will try to show the type of didactics adopted in Amazigh textbooks while showing if the didactics of Amazigh are close to those of Arabic, French or Arabic and that of the French together.

Finally, we will illustrate with a few specific cases the problem posed by the didactic lexicon in the unification of the Amazigh and the making of a Moroccan Amazigh dictionary.

**Keywords:** Didactics, teaching, mother tongue, textbooks, pedagogy.

Le terme didactique<sup>1</sup>, dans sa forme adjectivale (et nominale au masculin : le didactique), s'applique aux différents aspects des entreprises de formation et d'enseignement (objets, méthodes, attitudes, problèmes, etc.). Dans sa forme nominale au féminin, il désigne soit l'activité d'enseignement elle-même (la didactique comme art d'enseigner), soit les démarches d'analyse portant sur cette même activité et tendant à s'organiser en discipline autonome ; pour dépasser cette ambivalence, certains ont proposé de qualifier la discipline de « didaxologie » ou de « didactologie », mais aucun de ces deux termes ne s'est réellement imposé à ce jour.

La didactique comme discipline possède un champ d'application dont l'ampleur varie selon les contextes linguistiques et culturels. Dans la tradition allemande ou anglo-saxonne, elle est souvent conçue comme la discipline recouvrant l'ensemble des entreprises d'éducation et de formation des humains. Son domaine se confond dans ce cas avec celui de la pédagogie, des sciences de l'éducation ou des sciences de la formation. Dans la tradition francophone (et plus largement latine), la didactique se présente comme une discipline plus restreinte, qui est particulièrement concernée par les problèmes de théorie et méthodologie de l'enseignement (comment concevoir et mettre en œuvre des contenus et des manières d'enseigner qui soient adaptés au niveau des élèves ?). Elle se distingue, ce faisant, des approches ayant trait aux dimensions politiques, économiques et structurelles des institutions de formation, ainsi que de celles ayant trait aux aspects éthiques ou psychosociologiques de toute relation pédagogique<sup>2</sup>.

Le projet de la didactique comme discipline spécifique est d'analyser les processus d'enseignement-apprentissage à l'œuvre dans les situations éducatives, à la fois pour contribuer à la constitution d'un savoir scientifique sur les conditions de formation et de développement des humains, et pour tenter d'identifier des voies d'amélioration des systèmes et des démarches d'enseignement. Pour ce faire, la didactique, d'une part, développe des recherches qui peuvent être de type historique, théorique, descriptif ou expérimental, et, d'autre part, met en place des démarches d'intervention qui peuvent être de l'ordre de l'expertise (des objectifs, des programmes, des manuels), concerner la formation des enseignants ou l'élaboration de nouvelles techniques d'enseignement.

L'objet de la didactique ce n'est pas d'aller chercher les concepts des disciplines comme la linguistique ou la psychologie et autres, et d'essayer de les appliquer à l'enseignement/apprentissage des langues, mais d'essayer de partir de problèmes concrets d'enseignement/apprentissage et de réfléchir aux solutions. C'est ce que R. Galisson appelle la "théorisation interne" à la discipline qui part de la pratique pour remonter à la théorie.

---

<sup>1</sup>Le terme « didactique » vient du grec ancien *didaktikós* (« doué pour l'enseignement »). C'est l'étude systématique des méthodes et des pratiques de l'enseignement en général, ou de l'enseignement d'une discipline d'une matière particulière. On distingue : la didactique générale qui s'intéresse à la conduite de la classe (cours magistraux, leçons dialoguées, travaux pratiques individuels ou collectifs, utilisation de manuels, etc.); et la didactique spéciale qui s'intéresse à l'enseignement d'une discipline particulière pour une classe ou un cycle d'études.

<sup>2</sup> Jean-Paul BRONCKART, Jean-Louis CHISS, « DIDACTIQUE - Vue d'ensemble », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 3 mars 2016. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/didactique-vue-d-ensemble/>

La didactique de l'amazighe est une didactique spéciale qui s'intéresse à l'enseignement-apprentissage de cette langue.

Dans le cadre de cette nouvelle didactique<sup>3</sup> et à l'instar de R. Galisson<sup>4</sup>, nous partons de l'expérience et de la pratique vers la théorie<sup>5</sup>, des manuels enseignés à l'école marocaine publique vers le décèlement du type de didactique adopté.

Ma communication traite de la didactique mais les références à la pédagogie<sup>6</sup> sont fréquentes vu la nature du sujet : didactique d'une langue minorée.

Nous essaierons en premier lieu, et à partir des manuels scolaires amazighs marocains de mettre le doigt sur quelques problèmes didactiques qui entravent l'enseignement-apprentissage de l'amazighe. En second lieu, nous tenterons de montrer le type de didactique adopté dans les manuels tout en montrant si la didactique de l'amazighe est-elle proche de celle de l'arabe, de celle du français ou de celle de l'arabe et de celle du français réunies.

*Finally, nous illustrerons* grâce à quelques cas précis le problème posé par le lexique didactique dans l'unification de l'amazighe et la confection d'un dictionnaire amazighe marocain.

## **I. Problèmes didactiques**

La didactique d'une langue minorée qui demeure dans l'usage oral, exige le passage de l'espace privé et d'échange quotidien de la sphère familiale à l'espace public, d'où le passage de l'oralité à la scripturalité.

---

<sup>3</sup> La question que nous posons ici est la suivante : peut-on parler d'une didactique proprement amazighe ?

<sup>4</sup>**Robert Galisson**, a commencé sa carrière comme instituteur avant de devenir professeur dans l'enseignement technique puis assistant de linguistique à l'Université de Besançon. "Inventeur" avec Louis Porcher de la "*didactique du français langue étrangère*" et de la "*didactique des langues et cultures*", il est professeur émérite à l'Université de la Sorbonne-nouvelle Paris III.

<sup>5</sup> La didactique de la langue est envisagée comme une discipline qui pose une interrogation critique sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue dans le but d'intervenir et de transformer les pratiques sociales qui y sont liées. Elle est donc située à la frontière entre pratique et théorie, non pas dans le seul sens d'élaborer des connaissances théoriques à partir de la réflexion sur les connaissances pratiques, mais dans le but de revenir sur la pratique pour la transformer. Le rapport entre théorie et pratique est inhérent aux connaissances didactiques elles-mêmes et « il n'y a pas de priorité entre les deux domaines théorique et pratique, mais il s'agit de deux composants d'une même activité humaine qui est celle d'enseigner et d'apprendre, laquelle a comme objet une autre activité, celle de la communication verbale, c'est-à-dire, l'activité discursive » (Camps, 2001, p. 11)

<sup>6</sup> Le terme de pédagogie a souvent été opposé ou confondu avec celui de didactique. En fait, un enseignant se doit de prendre en compte ces deux dimensions dans le processus d'enseignement-apprentissage. La didactique concerne principalement la relation maître-savoir, la transposition des concepts pour élaborer leur transmission, les démarches de l'enseignant pour identifier les obstacles liés à la discipline et leur franchissement. La pédagogie est plus centrée sur la relation maître-élève, sur la prise en compte des facteurs inhérents à l'élève. Ces deux dimensions sont donc en constante interaction.

Ce passage, au niveau de l'enseignement de l'amazighe, d'une langue de socialisation individuelle acquise en milieu naturel à une langue de l'école et d'éducation formelle est accompagné d'un certain nombre de problèmes didactiques dont :

### **1. Absence d'outils didactiques<sup>7</sup> indispensables à l'enseignement de l'amazighe**

Le manque d'outils didactiques oblige les enseignants à recourir aux méthodes traditionnelles à savoir les méthodes transmissives. Le manuel est le seul outil didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'amazighe sachant qu'il est une publication ou encore un support d'accompagnement de l'apprentissage et non pas le seul support.

Dans l'absence des planches illustrant des situations de communication, des figurines et d'autres supports, le cours de l'amazighe devient difficile. Il y a, à ce niveau absence d'un plaisir à apprendre cette langue, voire une absence du ludique figuré.

Si les manuels ont de grandes qualités comme fournir à l'enseignant et à l'apprenant un référent commun, un outil et une méthode, ils ont également des défauts. Ils empêchent de travailler. Ils font des enseignants, et souvent des apprenants, de simples exécutants, répétiteurs dépendants d'un outil, et non des concepteurs d'un enseignement ou d'un apprentissage appropriés. Alors que les principes méthodologiques de fond du manuel sont rarement explicités, les enseignants du primaire appliquent, dans l'ordre, et sans aucun autre support, ni sans modifier quoi que ce soit au travail proposé, en passant exhaustivement par toutes les activités une après l'autre.

De surcroît, l'absence de dictionnaire amazigh constitue une entrave pour cet enseignement. Les enseignants se trouvent, par conséquent, incapables de saisir le sens de quelques mots clés qui peuvent faciliter la compréhension des textes.

### **2. Des manuels à une seule démarche pédagogique**

Les manuels de l'ensemble pédagogique « Tifawin a tamazight » proposent, dans la majorité des cas, une seule situation de départ et un seul cheminement possible. Cependant, il convient d'élaborer des manuels ouverts, autrement dit, des manuels qui présentent une démarche pédagogique précise, mais avec une certaine variation de mises en situation, de plusieurs cheminements possibles, de plusieurs types d'exercices. Il revient à l'enseignant de choisir la proposition la plus appropriée à sa classe ou élaborer lui-même une autre piste plus adaptée. De plus, l'accréditation de plusieurs manuels peut garantir la variation de démarches et de conceptions.

---

<sup>7</sup>Le matériel didactique est l'ensemble des supports pédagogiques (manuels, appareils, objets, documents, cartes, didacticiels, matériel audiovisuel et de laboratoire, etc.) destinés à faciliter, d'une part, l'enseignement de l'agent et, d'autre part, l'apprentissage du sujet.

### **3. Problème de l'écriture en tifinaghe**

Si l'apprentissage de l'alphabet tifinagh est aisé, la lecture s'avère difficile. Nous sommes toujours dans l'obligation de déchiffrer quoique nous maîtrisons cet alphabet. Pour développer cette écriture, l'on a besoin d'une cursivité qui faciliterait la mémorisation des mots en tant qu'images telles les autres langues.

### **4. Les leçons de l'amazighe en classe**

Le contenu proposé dans les manuels, en comparaison avec la durée qui est de trois heures hebdomadaire, constitue une difficulté de l'enseignement-apprentissage. Cette insuffisance de la durée et l'hétérogénéité des classes composées des amazighophones et des arabophones rendent les cours amazighs difficiles, ce qui ne permet pas d'atteindre les objectifs escomptés. Il est souhaitable que le Ministère de l'Education Nationale consacre une durée égale à la durée réservée aux autres matières enseignées telles que l'arabe et le français d'une part pour une démocratisation linguistique, et de l'autre pour l'importance que joue la langue maternelle dans l'apprentissage des autres langues. Nous croyons qu'une durée de six heures hebdomadaire, surtout dans les niveaux 1 et 2 pour accueillir l'apprenant dans sa langue maternelle, serait plus fructueuse.

### **5. Les élèves arabophones et amazighophones**

A partir de notre expérience dans l'enseignement-apprentissage de l'amazighe, il est à souligner que les apprenants arabophones ont des lacunes au niveau de la réception à l'oral, à l'écrit, et en adoptant un système de transcription à tendance phonologique, ils avancent et assimilent plus que les élèves amazighophones.

De plus, cette hétérogénéité entre les apprenants munis de compétences en langue maternelle (locuteurs amazighophones) et d'autres qui sont arabophones sans aucune compétence pose des problèmes de réception. Cela pourrait être résolu par la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée pour effacer cet écart de compétences linguistiques entre les natifs et les non natifs.

### **6. Les classes combinées**

Les classes combinées sont nommées aussi « les classes à niveaux multiples », ce sont des classes qui comportent plus d'un niveau dans une même classe. Nous avons ce genre de classe quand il n'y a pas assez d'élèves pour faire deux classes de chaque niveau. Par exemple, si nous avons 12 élèves en première année du primaire et 13 élèves en deuxième année, nous aurons obligatoirement une classe combinée de 25 élèves des niveaux 1 et 2 dans une même classe. Cette structuration est utilisée dans les campagnes marocaines, précisément là où il y a la présence importante des

amazighophones. Ces classes de deux niveaux ou plus dans une même classe, dans un même espace, comme il pose des problèmes dans l'enseignement des autres disciplines, l'amazighe ne peut échapper à cette situation problématique.

Quelle approche adopter face à une classe de deux niveaux (par exemple les niveaux 1 et 2) ? Faut-il enseigner le programme de la première ou de la deuxième année ? Si au niveau de l'application didactique, il y a toujours l'enseignement du niveau inférieur (niveau 1 dans notre exemple), qu'en est-il du deuxième niveau ? Selon cette démarche, le niveau pair ne serait jamais enseigné dans le cas des classes combinées. Ce que nous pouvons dire du deuxième niveau pourrait être dit des niveaux 4 et 6.

## **7. La lecture en amazighe**

Le système éducatif marocain fait l'objet de différentes critiques parce qu'il dispense des enseignements relativement pertinents, confère une formation qui ne favorise pas l'intégration des apprenants dans leur milieu. Les enseignants et les responsables pédagogiques se plaignent et dénoncent la baisse des rendements scolaires, particulièrement en lecture qui est désormais au cœur de tous les débats sur l'éducation au point où l'échec de son enseignement est perçu comme celui de toute la scolarité.

La lecture, comme forme de réception, est pour l'apprenant un moyen indispensable d'accès aux autres disciplines scolaires. Il importe pour améliorer la qualité de l'enseignement en général de perfectionner celle de l'enseignement de la lecture en particulier, discipline transversale. Il est certain qu'il existe de nombreux travaux sur ce thème qui ont porté entre autres sur la pratique de la lecture à l'école, les méthodes de lecture, les difficultés d'apprentissage de la lecture et l'évaluation de la lecture. Néanmoins, de nombreuses pistes d'étude sont encore inexploitées ou elles sont assez approfondies, et de ce fait méritent des études complémentaires.

La lecture<sup>8</sup>, au Maroc, est l'une des difficultés dont souffre l'élève. L'école produit des ratés de l'apprentissage de la lecture dont dépend le succès ou l'échec de la scolarité.

Si l'apprentissage de la lecture est un sujet qui a intéressé de nombreux pédagogues, pour les langues dominantes, peu a été fait sur les langues « minorées ». Après des années de controverse, il semblerait qu'aucune des différentes méthodes d'apprentissage n'apporte un avantage décisif. Pour certains spécialistes, si leur influence est marginale c'est parce que dans aucune d'entre elles nous ne retrouvons pas ce qui constitue l'acte même de lire.

En outre, nous devons nous interroger sur les circonstances de l'apprentissage de la lecture. Dans quel contexte social et institutionnel l'enfant apprend-t-il à lire ? Dans quel cadre-scolaire, familial et socioculturel se déroule cette activité ? Quelles sont les conditions environnementales de l'accès au savoir-lire ?

Poser la question de la lecture dans l'enseignement de l'amazighe est problématique : d'une part il s'agit d'un élément imparti dans une école où la

---

<sup>8</sup> Il s'agit ici des deux langues enseignées à l'école marocaine depuis plusieurs années (l'arabe et le français).

didactique est dominée par le français et l'arabe, de l'autre il y a peu d'études sur l'enseignement de la lecture en amazighe. Pour nous, la question suivante s'impose : faut-il se baser sur les théories de la lecture du français pour développer celle de l'amazighe ? Encore faut-il préciser la réception effective de la tradition amazighe au sein de l'école, notamment de la langue amazighe ?

Dans mon expérience professionnelle, la lecture de l'amazighe se fait de manière naturelle surtout au niveau de l'apprentissage de tfinagh-Ircam. Cependant, nombre de problèmes s'imposent au niveau de la lecture des mots et des textes. Précisément, le problème de la segmentation et surtout des syllabes s'impose : qu'est-ce qu'une syllabe en amazighe ? Comment segmenter un mot ? Faut-il insérer le schwa ? La pratique de cet enseignement nous a mis dans des situations où nous n'avons pas pu segmenter des mots, ainsi isoler le phonème objet de la leçon.

Pour l'enfant marocain, la lecture en amazighe est enseignée dans un cadre unique, celui de l'école. Cet espace se caractérise par le phénomène de plurilinguisme où nous assistons, dès la deuxième année de l'enseignement primaire, à l'apprentissage de trois langues : l'amazighe, l'arabe classique et le français.

Quelles sont les méthodes adoptées dans les manuels pour l'apprentissage de la lecture en amazighe au sein de l'école ? Comment arriver à avoir de bons lecteurs en amazighe ? Pourquoi restons-nous alors attachés aux méthodes importées de l'hexagone sachant que les règles phonographiques (écriture) en français<sup>9</sup> ne sont pas identiques à celles de l'amazighe ?

La lecture en amazighe est un enseignement inédit, un enseignement nouveau qui devrait, normalement, tirer profit des erreurs des méthodes de l'apprentissage de la lecture en arabe et en français. Un domaine où il faudrait appliquer les méthodes les plus convenables avec le système phonologique de l'amazighe.

La lecture permet de faire passer la langue amazighe du stade de l'oralité à celui de la scripturalité. S'agissant d'une nouveauté, cet apprentissage implique une révolution dans le système éducatif. L'activité de la lecture dans la langue amazighe est ainsi le 'plus' qu'apporte l'éducation institutionnelle à l'apprenant. Depuis septembre 2003 l'école marocaine publique devient plurilingue : à côté de l'arabe et du français, l'amazighe est censée être enseigné au primaire à l'ensemble des élèves scolarisés, à raison de trois heures hebdomadaires.

Les concepteurs de manuels sont influencés par les méthodes employées dans l'apprentissage des alphabets arabe et latin, alors que les spécificités de l'alphabet tfinagh-Ircam sont totalement différentes.

La pratique a montré qu'il est facile d'apprendre cet alphabet, alors que le vrai problème de la lecture ne réside pas uniquement au niveau de la méthode adoptée mais plutôt au niveau la compréhension des textes.

En effet, l'activité de compréhension consiste en la construction mentale d'une représentation de ce qui est écrit. Elle nécessite de l'attention et souvent un effort important pour associer les différents types d'informations et les intégrer en une représentation cohérente. Elle fait appel à des capacités

---

<sup>9</sup> Nous donnons l'exemple du phonème /o/ qui est transcrit par o, au, eau, aux, eaux.

de traitement du lexique, de la syntaxe de phrases et de la syntaxe de textes. Elle mobilise l'ensemble des connaissances du lecteur, à partir desquelles il peut reconstituer l'implicite du texte par des inférences.

L'apprentissage de la lecture s'installe chez l'enfant dans plusieurs périodes de sa vie, dans plusieurs endroits et à travers des échanges avec des personnes d'origines diverses. Précisément, pour l'enfant amazighe, le seul espace dans lequel se fait l'apprentissage de lecture est le lieu de rencontre entre enseignant et élèves.

La non maîtrise de tifinagh par les parents marocains rend la tâche pédagogique encore plus difficile puisque l'école est le seul endroit où cet alphabet est imparti. En outre, il n'y a pas de campagne d'alphabétisation en ces caractères. et ils ne sont point vus comme indispensables à figurer sur les panneaux, les enseignes publiques, les plaques de signalisation, les sous-titrages de documents et les prospectus.

Dans un environnement informatique envahi par des logiciels de traitement de textes, où les menus sont élaborés en français ou en anglais, l'amazighe se réduit à une simple police de caractères Tifinagh. Il est à noter également que nombre d'élèves à l'école primaire ont de grandes difficultés en lecture. Ces élèves que nous appelons « non lecteurs », « mauvais lecteurs » ou encore « faibles lecteurs » qui n'ont pas pu au cours de leur scolarité construire les démarches et les outils du savoir lire questionne l'école, ses capacités de prévenir les échecs et de différencier les apprentissages (l'usage d'une pédagogie différenciée est à l'ordre du jour).

Ces difficultés à l'école primaire nous pousse à insister sur l'importance de l'enseignement de lecture en langue maternelle et spécialement en amazighe, puisque l'apprentissage déjà acquis dans la langue première<sup>10</sup> peut être transféré tel quel dans l'approche de la langue seconde comme le français. La capacité de déchiffrer, par exemple, se réfère à un savoir-faire qui est acquis définitivement. L'apprenant, qui aura fait cet apprentissage par le biais de sa langue maternelle, n'aura aucune difficulté à transférer sa technique dans une autre langue et quand les mécanismes sont en place, le réinvestissement est automatique (à condition que les deux langues conservent des dispositions graphiques et linéaires similaires). Les dispositions linéaires entre l'amazighe et le français sont les même (de gauche à droite). Cette convergence pédagogiques entre l'amazighe et le français est une sorte de coordination des apprentissages linguistiques qui font gagner un temps précieux du fait qu'ils permettent aux enseignants d'éviter les redites et de limiter les répétitions qui deviennent inéluctables dès lors que chaque enseignement est considéré isolément.

Si faire aimer l'apprentissage de la lecture à l'enfant vis-à-vis des langues arabe et française, c'est lui faire apprendre à lire sans peine, pour le cas de l'amazighe, l'apprenant n'a pas besoin de lui faire aimer cet apprentissage puisqu'il est déjà dans sa langue maternelle. L'absence de difficultés lui donne envie d'apprendre et de lire.

Ainsi, pour que l'enfant aime lire, il faut lui faire acquérir la capacité de lire aisément. La qualité de la méthode joue un rôle particulièrement important dans le projet.

---

<sup>10</sup> Cela dans le cas de l'emploi d'un même alphabet.

Notons que la formation de l'enseignant en méthodes de lecture est un élément-clé pour que tout programme d'enseignement se maintienne. Cependant, les enseignants de l'amazighe sont formés dans les langues autres que l'amazighe, ce qui pose problème au niveau de l'application de la méthode de lecture en langue maternelle. La méthode de lecture proposée en première année de l'enseignement de l'amazighe ne diffère nullement de celle mise en œuvre dans le manuel français.

En ce sens, Joseph Poth insiste:

« Qu'avant et même après le temps des indépendances politiques, l'un des reproches les plus pertinents que l'on pouvait faire aux méthodologies d'enseignement d'une langue étrangère en Afrique et dans les pays créolophones était qu'aucune des méthodes qui en étaient issues ne prenait en considération l'apprenant lui-même et en particulier son expérience linguistique. La langue étrangère était enseignée en référence à ses propres schémas didactiques et les progressions d'apprentissage ne différaient guère de celles qui étaient utilisées dans les manuels conçus pour les écoles européennes. »<sup>11</sup>

La méthode à appliquer en amazighe, à notre avis est tout autre. Il s'agit d'une méthode appliquée par les Finlandais, c'est la méthode linguistique qui se conçoit d'après le fonctionnement du cerveau, de la pensée et du langage. Il s'agit de connaître d'abord le système alphabétique puis le système syllabique qui détermine la reconnaissance et l'identification des mots écrits, condition impérative de possibilité de compréhension des mots, des phrases et des textes.

## **II. Type de didactique adopte dans les manuels scolaires**

L'amazighe est-elle enseignée en tant que langue maternelle, étrangère ou en tant que langue seconde ?

Alors, quel est le type de didactique appliquée dans les manuels amazighs marocains : l'Amazighe Langue Etrangère, l'Amazighe Langue Seconde ou de la didactique de l'Amazighe Langue Maternelle ? Existe-t-elle des passerelles didactiques ou encore une interdidacticité entre l'enseignement de ces trois langues ?

Il faut distinguer ces trois types de didactiques : ALM, ALE, ALS.

La distinction entre la didactique de l'ALM, de l'ALE et de l'ALS s'appuie sur le statut que la langue représente pour l'ensemble des individus à laquelle elle s'adresse.

Ainsi, **la didactique de l'amazighe Langue Maternelle** s'adresse à des

---

<sup>11</sup>J.Poth (1997), L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle,

La mise en application d'une pédagogie convergente (version Afrique), Centre International de Phonétique Appliquée - Mous Guide pratique Linguapax n°4, p. 9-10, l'Agence de francophonie avec le concours scientifique et technique de la chaire UNESCO en aménagement linguistique et didactique des langues de l'Université de Mons-Hainaut et du Centre UNESCO de Catalogne.

élèves qui ont eu l'amazighe pour langue de première socialisation. Son objectif est de *faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue amazighe, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit*. Pour cela, les élèves sont placés très tôt en situation d'analyse de la langue afin d'en mieux comprendre le fonctionnement. La langue littéraire, les genres de discours et les types de textes sont au cœur de la didactique de l'ALM.

Face à l'hésitation entre la langue maternelle et la langue étrangère et "reculant alors avec raison devant l'immensité du vide du **"ni l'un ni l'autre"**", on se lança à tort dans la confusion du **"un peu des deux"** (Cuq, 1991, p. 7). Le domaine de la didactique de l'ALM est destiné à des natifs et celui de l'ALE à des non natifs.

L'enseignement des variétés de l'amazighe dans les deux premières années, chacune dans la région où elle est parlée, sous entend qu'il s'agit de la didactique des langues maternelles. C'est-à-dire « *la langue en usage dans le pays d'origine du locuteur et que le locuteur a acquise dès l'enfance, au cours de son apprentissage du langage* ». Ou bien « *la première langue apprise par un sujet parlant (...) au contact de l'environnement familial immédiat* ». Cependant, les enfants apprennent ce qu'ils savent déjà. Ces apprenants ont une compétence initiale en langue maternelle. Il faudrait éviter de leurs enseigner ce qu'ils ont acquis dans l'environnement familial sinon, quelle différence y aurait-il avec l'enseignement des langues étrangères, où la compétence des apprenants tend vers zéro ?

## **1. Ressemblance des compétences<sup>12</sup> visées en cours du français et celui de l'amazighe**

---

<sup>12</sup>Dans l'entreprise, mais aussi dans les référentiels scolaires comme dans ceux de la formation professionnelle, la formulation des compétences énonce les performances à accomplir et, par son mutisme sur les démarches à mettre en œuvre pour y parvenir, renvoie l'obtention des résultats attendus à la seule responsabilité des acteurs. Mais, dès lors qu'on est à l'école, les enjeux de la notion changent. Car il s'agit alors de comprendre comment on peut être compétent. Parler de compétence, c'est focaliser l'attention sur la manière dont les élèves sont en mesure d'accomplir les tâches qui leur sont dévolues à l'école et sur lesquelles ils seront évalués. Quelle que soit la démarche didactique choisie pour les faire accéder aux savoirs, il y a un moment où on leur demandera d'écrire des textes, d'en lire et d'en comprendre d'autres, de résoudre des problèmes de mathématiques ou de physique, d'analyser des documents (relevant des sciences de la nature, de l'histoire ou de la géographie), etc. Il s'agit là de l'ordinaire des classes et non pas de situations exceptionnelles qui relèveraient de ce que M. Crahay (2006) appelle « pédagogie de l'extrême ». D'où l'importance d'éclaircir la manière dont les élèves peuvent devenir compétents dans l'effectuation de ces tâches scolaires. On sait qu'elles ne se réduisent pas à des opérations automatisées. Chacune exige la mobilisation judicieuse d'un ensemble de connaissances et de procédures pour répondre à une situation porteuse à chaque fois de caractères nouveaux. Les « bons » élèves savent spontanément relever en elle les éléments pertinents. Comment aider les autres ? Selon quelles normes convient-il d'interpréter la situation pour répondre aux attentes scolaires ? C'est à ce type de questionnement que nous invite l'usage de la notion de compétence. Il ouvre sur l'inventaire systématique des caractères spécifiques de la culture scolaire.

La comparaison entre les compétences du manuel de la troisième année de l'enseignement primaire (1<sup>ère</sup> année de l'enseignement du français en tant que langue étrangère) et celles de la première année de l'enseignement de l'amazighe, nous montre qu'il s'agit des mêmes compétences :

<b>Manuel du français</b>	<b>Manuel amazigh</b>
1. Identifier- s'identifier	1- Se présenter
2. Saluer-remercier	2- Nommer
3. Dire l'appartenance	3- Se situer
4. Dire l'attribution-se situer dans la salle de classe	4- Exprimer un sentiment
5. Demander un renseignement-exprimer une invitation	5- Demander
6. Demander l'autorisation- accepter, refuser	6- Enumérer
7. Donner un ordre- conseiller	7- Raconter
8. Exprimer un désir-exprimer un souhait	8- décrire
9. Exprimer un sentiment- donner son avis	
10. Comparer-évaluer/apprécier	
11. Se repérer dans le temps- raconter	
12. Se repérer dans l'espace- décrire	

L'approche didactique et de la disposition des unités didactiques sont les mêmes et dans les manuels de l'amazighe et dans ceux du français.

Pour ce qui est des méthodologies ou encore des canevas méthodologiques employés au sein des classes de l'amazighe, les enseignants lors des activités qu'ils conduisent en langue amazighe recourent aux didactiques de l'arabe ou du français car la formation dispensée aux enseignants de l'amazighe ne se fonde pas encore sur une didactique propre à cette langue. De plus, des références en didactique de l'amazighe n'existent pas et si elles existent, elles ne s'éloignent pas d'une sorte de calques des didactiques du français et, occasionnellement, de l'arabe.

Alors quelle seraient la différence entre les compétences d'une langue étrangère et celle d'une langue maternelle ?

## **2. Ressemblance des compétences visées en cours de l'arabe et celui de l'amazighe**

La comparaison entre les compétences de l'amazighe et celles de l'arabe dans la première année de l'enseignement de l'amazighe et de l'arabe montre qu'elles sont identiques.

Dans ce cas de figure, les concepteurs ou plutôt les cahiers des charges ne font pas la distinction entre les différentes didactiques de l'amazighe, de l'arabe et du français, ce qui ne permet pas de distinguer la didactique de la langue maternelle de celle d'une langue étrangère.

Manuel de l'arabe	Manuel amazigh
Même compétences	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se présenter</li> <li>2. Nommer</li> <li>3. Se situer</li> <li>4. Exprimer un sentiment</li> <li>5. Demander</li> <li>6. Enumérer</li> <li>7. Raconter</li> <li>8. décrire</li> </ol>

### 3. Didactique convergente et enseignement de l'amazighe au Maroc

Depuis 2003, début de l'insertion de l'amazighe dans les cursus scolaires, l'Ircam opté pour une stratégie qui consiste en la standardisation de l'amazighe à l'échelle nationale commençant par l'enseignement des variétés. La standardisation, ainsi conçue, se veut un processus progressif.

Dans les deux premières années de l'enseignement de l'amazighe, les manuels se basent en grande partie sur la langue courante et quotidienne des apprenants tout en œuvrant au passage de cette langue de l'oral à l'écrit, ainsi chaque idiome est présentée en une couleur différente : le bleu pour la variété nord(le tarifit), le vert pour la variété centre (tamazight) et le jaune pour la variété sud(le tachelhit).

Mais, à partir de la quatrième année de l'enseignement de l'amazighe, les concepteurs de manuels optent pour les textes de lecture standards.

En analysant de près les différents manuels amazighs et spécialement ceux adoptant ces textes dits unifiés, nous remarquons que l'enseignement des variétés dans les deux premiers niveaux n'est qu'une initiation à l'apprentissage de la langue commune ou standard.

Dans ce cas de figure l'enseignement de la langue maternelle est une préparation à l'acquisition de la langue standard.

*Ceci peut être comparé à la didactique convergente<sup>13</sup> qui considère la langue étrangère en tant qu'objet de l'enseignement et la langue maternelle n'est qu'un outil.*

S'agit-il alors d'une didactique convergente ? Se baser sur la variété locale dans les deux premières années de l'enseignement de l'amazighe pour entamer l'apprentissage de la langue dite standard à partir de la quatrième année.

Cette appellation de la didactique convergente émane du fait de l'usage de cette langue dite standard : l'apprenant est accueilli dans sa variété pour

---

<sup>13</sup>Elle est une approche novatrice d'apprentissage des langues dans des contextes bilingues ou multilingues, dont l'objectif est le développement d'un bilinguisme ou d'un plurilinguisme fonctionnel chez l'apprenant.

apprendre par la suite la langue unifiée. Il s'agit de l'asservissement de la variété pour l'apprentissage de la langue standard ainsi, nous pouvons parler de deux langues : la langue maternelle et la langue scolaire.

Alors, nous n'avons pas une méthodologie précise pour l'enseignement de l'amazighe.

### **III. Lexique didactique et enseignement de l'amazighe**

Le lexique didactique utilisé au niveau de l'enseignement-apprentissage de l'amazigh est ambigu :

- **Apprenant** : est-il amazighophone ou arabophone ?
- **Contenu** : endogène ou exogène ?
- **Didactique** : est- elle une didactique de la langue étrangère, de la langue seconde ou de la langue maternelle ?
- **Apprentissage** : d'une langue maternelle ou d'une langue étrangère ?
- **Enseignement** : obligatoire ou facultatif ?
- **Amazighe** : est-elle une langue enseignée ou une langue d'enseignement ?

D'abord il faudrait trancher au niveau du type de didactique utilisée pour un emploi adéquat ou idoine du lexique didactique.

#### **Exemple : lexique des consignes didactiques**

A partir de l'amazighe standard scolarisé, le corpus des textes de lecture montre un décalage entre la standardisation supposée être objective et respectant les spécificités de chaque variété et la standardisation réalisée, celle des manuels scolaires.

Cette standardisation des textes de lecture de la 4<sup>ème</sup>, de la 5<sup>ème</sup> et de la 6<sup>ème</sup> année laisse peu de place à la variété rifaine, que dire des manuels du collège et ceux du lycée qui vont être élaborés dans le cas de la généralisation de l'amazighe.

Les manuels amazighs emploient des consignes communes. En ce sens, F.Agnaou note que *le lexique relatif aux consignes pédagogiques destiné à l'apprenant est majoritairement extrait du lexique commun de l'amazighe sur la base du critère de la fréquence :*

- |                      |                             |
|----------------------|-----------------------------|
| - Ad zry, sawly      | “J’observe et je m’exprime” |
| - Ad ssfldy          | “J’écoute ”                 |
| - Ad smdy            | “Je complète”               |
| - Ad yry             | “Je lis ”                   |
| - Ad snyly           | “Je copie ”                 |
| - Ad zdiy            | “ Je relie”                 |
| - Ad ktiy            | “Je retiens”                |
| - Ad sniyy           | “Je construis”              |
| - Ad rary xf isqsitn | “Je réponds aux questions”  |

Ces dix consignes sont destinées aux apprenants marocains. Ces derniers doivent les saisir pour répondre à ce qui est demandé. Cependant, l'apprenant rifain ne peut en comprendre que trois consignes sur dix. Autrement dit, la représentativité lexicale rifaine est de trente pour cent (30%). Comment répondre sans comprendre la consigne ? Sachant que la consigne pédagogique est apprêtée à l'apprenant et vu la faible représentativité lexicale rifaine, quelle serait la réception ? Et comment l'enseignant expliquerait-il des termes qu'il ne comprend pas ? Dans ces consignes, le lexique présente un problème purement didactique. Les consignes, surtout de lecture, ont un double effet : l'élève est actif, il a une tâche à exécuter, il ne s'arrête pas au premier obstacle linguistique et secondement la consigne construit la compréhension en guidant le lecteur (les consignes de lecture dans la perspective de l'approche globale ne sont pas des questions de vérification de la compréhension.)

Au niveau de la confection d'un dictionnaire amazighe marocain et suivant cette démarche consistant à formuler une langue différente de la variété quotidienne de l'apprenant rifain, nous sommes en train de fabriquer un autre type de langue qui est la langue de scolarisation qui serait en déphasage total avec l'amazighe langue maternelle caractérisée par sa vitalité, et du coup ce dictionnaire ne serait qu'un glossaire de mots autres que ceux usités habituellement.

## **Conclusion**

L'amazighe, devenu langue constitutionnellement officielle depuis 2011 et intégré à l'enseignement depuis treize années scolaires, va nécessairement se forger sa propre didactique ; celle qui va rendre compte de ses spécificités tant linguistiques qu'heuristiques.

L'amazighe est une langue vivante à part entière et elle "mériterait" donc sa didactique propre. Cependant, nous ne nions nullement la possibilité de s'inspirer des didactiques déjà en présence dans le paysage éducatif marocain. Du fait que l'amazighe se trouve dans un environnement pédagogique où coexistent d'autres modes d'enseignement/apprentissage, notamment ceux des autres langues, il serait vain de vouloir réinventer la roue au lieu de puiser, ce qui pourrait l'être, dans les didactiques déjà existantes telle particulièrement la didactique du FLE/FLS qui a fait ses preuves depuis longtemps.

Les textes standards des manuels de l'amazighe exigent donc une maîtrise du lexique<sup>14</sup> et de la syntaxe. Vu les variations lexicales et syntaxiques de

---

<sup>14</sup> La connaissance du lexique influe directement sur la compréhension des textes. Les apprenants qui disposent du lexique le plus étendu dans ces textes standards sont ceux qui comprennent le mieux.

l'amazighe dans ses trois variétés, l'apprenant peut-il réaliser facilement cette activité de compréhension ?

En plus de la Didactique de l'ALM, l'ALS et l'ALE, il faudrait ajouter un autre type de didactique qui est celle d'une langue de scolarisation qui se limite au cadre scolaire. Son objectif est la maîtrise des usages que les différentes disciplines scolaires font de la langue. Ces usages se manifestent par des discours, des éléments linguistiques (lexique, structures syntaxiques) et des savoir-faire disciplinaires spécifiques ou communs à plusieurs disciplines.

Les didactiques des langues première et étrangère se partagent les contextes et les publics.

La didactique de l'amazighe appelle à la mise en place de passerelles didactique, disciplinaire et culturelle. L'amazighe devrait être enseignée comme langue maternelle pour les amazighophones dans un souci de « réhabilitation » et de « prestige identitaire » et comme langue du patrimoine et utile pour les arabophones ou pour les autres demandeurs. L'hétérogénéité du public concerné par l'enseignement de cette matière révèle la nécessité d'adopter ces deux approches. Ce qui va permettre aux élèves non amazighophone d'une part de communiquer et étudier dans une langue non maternelle, l'amazighe, et de l'autre d'entrer dans une culture commune.

La didactique de l'amazighe se base sur des cadres théoriques des langues enseignés au Maroc, notamment du français et de l'arabe. Cela est à la fois un point positif du fait que cette didactique verse dans l'expérience et la science. Toutefois, l'amazighe, en tant que langue minorée a besoin d'un autre cadre ou encore d'un recadrage.

La proposition de ce cadre de la didactique de l'amazighe se base essentiellement sur le public ciblé, la langue à enseigner et la place de cette langue au sein du système scolaire.

## Bibliographie

- Farhad, El Hossaien, 2012 : *la standardisation de l'amazighe marocain entre la théorie et la pratique : analyse des problèmes et propositions*, Volume 1, thèse de doctorat soutenu à l'université Mohamed premier, Oujda.
- Françoise Rope, Lucie Tanguy (Dir.), 1994 : *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, l'Harmattan.
- Galisson, Robert, 1971 : *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*. Paris : Hachette-Larousse, Coll. Le Français dans le Monde/ BELC.
- Galisson, Robert, 1980 : *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.
- Galisson, Robert, 1984 : *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*. Paris : CLE international.
- Galisson, Robert, 1991 : *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international.
- Galisson, Robert, Et Coste Daniel, 1976 : *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Hagege, Claude, 2000 : *Halte à la mort des langues*. Paris, Odile Jacob.
- Hagege, Claude, 2009 : *Dictionnaire amoureux des langues*. Paris, Odile Jacob.
- Marcel Crahay, 2006 : « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, 154 |, pp.97-110.
- Perrenoud, Philippe, 1997 : *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF (3e éd. 2000).
- Perrenoud, Philippe, 1998 : *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- REY, Bernard, 2007. « Pourquoi l'école s'obstine-t-elle à vouloir faire acquérir des savoirs ? » In M. Durand & M. Fabre (dir.), *Les Situations de formation entre savoirs, problèmes et activités* (pp. 171-190). Paris : L'Harmattan.
- Rey, Bernard, 2014 : *La Notion de compétence en éducation et formation : enjeux et problèmes*. Bruxelles : De Boeck.
- Richard, Jean-François, 1990 : *Les Activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin.
- Roegiers, Xavier, 2000 : *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Tifawin a tamaziyt 2, 2009 : *adlis n unlmad (adlis n unlmad)*, Casablanca, Al Oumma, première édition.
- Tifawin a tamaziyt 2, 2009 : *adlis n uslmad (adlis n uslmad)*, Casablanca, Al Oumma, première édition.

Tifawin a tamaziyt 3, 2005: adlis n unlmad (adlis n unlmad), Rabat, Okad, première édition.

Tifawin a tamaziyt 3, 2005: adlis n uslmad (adlis n uslmad), Rabat, Okad, première édition.

Tifawin a tamaziyt 4, 2006: adlis n unlmad (adlis n unlmad), Rabat, Okad, première édition.

Tifawin a tamaziyt 4, 2006: adlis n uslmad (adlis n uslmad), Rabat, Okad, première édition.

1. Tifawin a tamaziyt 5, 2007: adlis n unlmad (adlis n unlmad), Rabat, Okad, première édition.

2. Tifawin a tamaziyt 5, 2007: adlis n uslmad (adlis n uslmad), Casablanca, imprimerie Al Ahdad Al Maghribiya, première édition.

3. Tifawin a tamaziyt 6, 2008: adlis n unlmad (adlis n unlmad), Rabat, Al Maarif Al Jadida, première édition.

4. Tifawin a tamaziyt 6, 2008: adlis n uslmad (adlis n uslmad), Casablanca, imprimerie Al Ahdad Al Maghribiya, première édition.

5. Tisset, Carole, 1994 : *Apprendre à lire au cycle 2*, Hachette Éducation,