

La spécificité régionale et l'apprentissage progressif : deux perspectives à l'enseignement /apprentissage de tamazight sous L'A P C.

Par/ *Nora BELGASMIA*
Maitre de conférences A-UMMTO

Résumé

Partant du désarroi des enseignants de tamazight dans l'accomplissement de leur mission, et des apprenants qui se noient dans un arsenal lexical *bizarroïde* qualifiant la langue tamazight de langue *difficile*; son enseignement aujourd'hui pose une problématique que les spécialistes peinent à solutionner. Les enseignants se plaignent du manque d'intérêt des apprenants, ces derniers pointent du doigt un contenu le plus souvent étrange, qui ne renvoie à aucune langue familière du quotidien.

Dans cette contribution, nous travaillerons sur un entretien fait auprès des enseignants du primaire et du collège de la wilaya de Tizi-Ouzou, mais également sur le livre scolaire de la 1^{ère} année de tamazight. L'entretien réalisé avec les enseignants a concerné, entre autres, l'approche préconisée dans le système éducatif algérien, en l'occurrence l'approche par les compétences. La problématique que pose notre communication : c'est comment appliquer une méthode d'enseignement sur une novlangue qui n'a ni l'assise d'une langue première et donc source, ni celle d'une langue seconde ?

L'enseignement progressif de tamazight, une alternative pour répondre au désarroi des deux protagonistes : enseignants /élèves. La conception des programmes en commun accord avec les trois paliers, en respectant la spécificité régionale pourrait être salvateur pour l'enseignement de Tamazight à l'échelle nationale.

Mots clefs : Tamazight- Enseignement/Apprentissage - programme régional- Apprentissage progressif - Approche par les compétences.

I- Introduction

L'enseignement de tamazight a quelques années à son actif, et semble aujourd'hui s'essouffler bien avant qu'il n'ait commencé. L'euphorie du militantisme à ses débuts s'estompe de jour en jour et la réalité du terrain vient nous rattraper. Le désarroi des enseignants de tamazight dans l'accomplissement de leur mission, se fait sentir sur tous les niveaux. Le constat des apprenants qui se noient dans un néologisme et donc une création lexicale *bizarroïde* qualifiant la langue tamazight de langue *difficile*, et *bizarre* ne fait que renforcer ce sentiment de mal-être. Nous nous basons dans cette contribution, sur un entretien réalisé auprès des enseignants du primaire et du collège de la wilaya de Tizi-Ouzou, en l'occurrence l'école primaire Takouche et le collège de Tadmait. D'un côté les enseignants se plaignent du manque d'intérêt des apprenants, de l'autre côté, les apprenants remettent en question un contenu notamment lexical le plus souvent étrange, ne renvoyant à aucune langue familière de leur quotidien.

L'état des lieux nous donne à voir une assise certes officielle au niveau législatif, mais sur le terrain tamazight telle qu'elle est enseignée a du mal à se faire un statut. Tamazight de l'école ne se définit ni comme langue première, appelée *maternelle* et donc source, ni comme langue seconde. L'apprenant peine à se retrouver notamment dans un arsenal lexical étranger qu'il a du mal à se réapproprier, car ne correspondant pas à sa langue maternelle. De là, vient cette réticence à l'égard de tamazight, souvent taxée par ces apprenants, de langue « bizarre » et « difficile » en comparaison à l'arabe, au français, voire même à l'anglais.

L'intérêt porté à l'apprentissage de tamazight doit impérativement passer par le livre scolaire de l'élève, notamment pour sa première année d'enseignement. En ce sens, nous nous basons dans cet article, en plus de l'entretien, sur le contenu du manuel de l'élève. Notre instigation nous a mené également vers l'approche préconisée dans le système éducatif algérien, et qui est *l'approche par les compétences*, communément appelée *APC*. Les enseignants interrogés définissent

cette approche en une phrase « *une main qui tire, et l'autre qui pousse* ». Autrement dit "l'élève à la traîne" est poussé par le bon élève désigné par la main qui pousse. Tel est l'objectif de cette approche sensée simplifier la tâche de l'enseignant, devenu un guide extérieur et non détenteur du savoir. L'approche se veut être fonctionnelle en faisant participer l'apprenant qui devient l'acteur principal de son destin, au demeurant il n'a pas tous les moyens matériels nécessaires à l'application d'une telle approche. Nous présentons sommairement les objectifs de l'APC et ses limites, cependant, nous nous attarderons sur l'un des principes majeurs de cette approche qui a été largement évincée dans l'enseignement/apprentissage de Tamazight.

II- l'APC préconisée dans le système éducatif

À ses débuts, l'Approche Par les Compétences n'était pas appliquée à l'éducation. Parue durant les années 80, elle visait à améliorer la productivité à travers la formation en milieu professionnel. L'objectif visait par cette approche, était d'atteindre une certaine compétence pour l'amélioration de la productivité dans le poste de travail occupé. En gardant le principe de compétence, cette approche va être appliquée dans le domaine de l'éducation. L'APC est la plus utilisée à travers le monde, et l'Algérie l'a importée et la pratique actuellement dans son système éducatif. L'enseignement/apprentissage de tamazight se trouve ainsi mêlé dans cet engrenage de par la conception même du programme, qu'on verra à travers le manuel scolaire.

Les défenseurs de l'APC mettent l'élève au centre de l'apprentissage, l'enseignant n'est qu'un guide qui oriente l'apprenant. Le rôle de l'enseignant, tel préconisé par cette approche, est présenté par Gauthier (2001, p.3), comme suit : « *tout se passe (...) comme si on réduisait toute forme de transmission du savoir à une caricature assimilée à une pédagogie traditionnelle de type magistral* ». L'enseignant devient « *transmetteur de connaissances* » dans le cas de l'école dite traditionnelle, cependant, il est considéré comme un « *accompagnateur* » dans les nouvelles approches. Dans le premier

cas, « il enseigne », dans le second, « il permet à l'élève d'apprendre », là est toute la nuance avec *l'Approche Par les Compétences*. Ce qui sous-entend que pour mettre en application cette approche dans le système scolaire algérien, il faudrait doter les écoles de moyens matériels colossaux. Pour permettre l'épanouissement des élèves cela passe indéniablement par la mise en place d'une infrastructure développée : des salles de cours favorables pour l'action éducative, un suivi personnalisée des apprenants sur tous les plans, mais surtout diminuer le nombre des apprenants par classe.

Cette conception de l'apprentissage, par les chercheurs et les théoriciens, n'est certainement pas sans conséquences. Parmi les critiques adressées à l'encontre de L'APC « *Le risque de dérive (...) qui semble se profiler actuellement est de gommer complètement les contraintes qui affectent le travail de l'enseignant, de mettre l'enseignant entre parenthèses, au profit d'une conception de l'apprentissage* » (Gauthier, 2001, p.3). Loin de nous l'idée de nous ériger en théoricien critique, notre but étant d'expliquer la difficulté d'une telle entreprise. Ce n'est pas une simple application de quelques principes didactiques, c'est la mise en pratique d'une politique éducative profonde à ne pas prendre à la légère notamment pour les pays en voie de développement le cas de l'Algérie.

III- Le principe de l'Approche Par les Compétences et l'apprentissage de Tamaziyt

Nous exposons ci-contre un des principes de l'APC développées par (PERRENOUD, 1998). Il définit cinq principes fédérateurs pour enseigner, cependant, nous nous intéressons uniquement au deuxième principe stipulé comme suit: - Différencier les situations didactiques *pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone de proche de développement. (...)* Ce deuxième principe se base sur la création d'un apprentissage en « situation ». L'approche prend appui sur la « situation » qui représente l'outil primordial de l'intégration des savoirs, dans le but de mobiliser des connaissances dans le contexte social et environnemental de l'apprenant. Il est clair que

l'apprentissage des sciences et technologies a sa spécificité, tout comme l'enseignement des langues, et que c'est ce dernier qui nous interpelle dans cette contribution.

Il se trouve que dans le cas de l'apprentissage de tamaziɣt, ce principe de la sollicitation de *la situation*, pose un problème non pas référentiel mais lexical. La référence à la *situation* étant saisissable à travers l'emploi de la langue première, qui dans notre cas est le kabyle. Sa référence lexicale soulève une problématique plus complexe : la référence à la *situation* est soumise à une double contrainte: - D'abord la purification de la langue première en l'occurrence le kabyle, constitué entre autres, d'emprunts ancrés dans la réalité linguistique algérienne. - Ensuite, le lexique désignant « la situation » et qui est utilisé dans le manuel scolaire est truffé de néologisme, que l'apprenant découvre pour la première fois.

Cette réalité embarque la langue Tamazight dans l'engrenage d'une novlangue enseignée comme langue maternelle, mais qui dans la réalité est étrangère. L'étrangeté de cette *novlangue*, se situe au niveau de son lexique, base de toute langue. Une autre difficulté s'ajoute à l'enseignement de tamazight, c'est l'unification d'un programme qui ne tient pas compte de la spécificité régionale des élèves. Notre raisonnement stipule que pour arriver à enseigner cette langue, dans le respect des principes de l'APC, il faudrait prendre en charge le contexte de l'élève. Au-delà de l'enseignement de *Tira n tamaziɣt*, en l'occurrence la compétence de l'écriture, qui englobe notamment la grammaire, il ya la réalité sociale, historique et régionale de chaque apprenant. Avant d'arriver à la compétence de l'écriture, qui devrait être la dernière tâche à maîtriser dans l'enseignement /apprentissage d'une langue, il faudrait penser à un enseignement progressif et non agressif.

IV- Vers un apprentissage surtout pas agressif mais progressif

L'enseignement de tamazight ne débute qu'à partir de la quatrième année primaire, le contenu du livre scolaire propose d'un côté le caractère latin et de l'autre le caractère arabe. Sachant que le contenu

est exactement le même et qu'il s'agit là d'une transcription en caractères arabes, aucun plus n'est rajouté à la maîtrise d'une compétence jugée majeure : *la compréhension*. Le principe de progression n'y est pas respecté, tant les concepteurs du programme ont estimé que l'apprenant est déjà initié, notamment à l'écrit du français et de l'arabe. Le premier paragraphe de la première page du manuel, à la 2^{ème} ligne, on peut lire ce qui suit: « *tlemmed yakan ad teyred, ad tarud, ad temeslayed s taerabt d tefransist* » " *tu as appris auparavant à lire, à écrire, à parler en arabe et en français* ».

Les concepteurs du contenu du manuel scolaire en question parlent ici, de trois compétences sensées être acquises et maîtrisées par l'apprenant, à savoir : la lecture, l'écriture et l'expression orale de deux langues l'arabe et le français. En ce sens, les concepteurs se basent sur des acquis, non réellement acquis, que l'apprenant a emmagasinés depuis trois années de sa scolarité. Le raisonnement déductif de cette conception du contenu stipulerait que, déchiffrer les caractères latins et arabes suffirait à comprendre, à lire et à écrire le tamazight de la même manière qu'à lire à écrire l'arabe et le français. Ce qui est implicitement suggéré c'est que l'arabe, au même titre que le français, devraient aider à l'apprentissage de Tamazight. Alors que ce qui est supposé être vrai, c'est le tamazight, qui devrait dans la logique des choses aider à l'apprentissage d'une langue seconde voire même d'une langue étrangère, et non pas l'inverse, comme stipulé dans l'introduction du manuel scolaire ci-après.

Une première page qui sert d'introduction en caractères latins et arabes, qui n'aide ni à la lecture ni à la compréhension du contenu. Nous avons trouvé des difficultés à saisir cette introduction tant le lexique utilisé relève d'une novlangue que l'apprenant ne pratique nullement au quotidien, d'autant qu'il s'agit ici, de la première année de l'enseignement de tamazight. L'apprenant est sensé découvrir les bé abas de la langue, et les éléments basiques de tamazight en tant que langue première.

Tazwart

AnsuƵ yer tmaziyt !

Seg wasmi i tkecmeđ s aƵerbaz, d tikkelt tamezwarut ara tlemdeđ tamaziyt. Tlemdeđ yakān ad teyređ, ad taruđ, ad tmeslayeđ s taerabt akked tefransist. Yuweđ-d yimir ad tedluđ yef tmeslayt s way-s teđteđ idir amenzu yer yemma-k. Ass-a, ad tt-teyređ, ad tt-taruđ; uqbel ass-a, telliđ tettmeslayeđ-tt kan.

S udlis-a yellan gar yifassen-ik, ad tegruđ ađas n tyawsiwin timaynutin: ad tlemdeđ isekkilen, ad teyređ iđrišen, ad d-ssakin tidmi-inek, ad snernin allay-inek. Adlis-a, ad k-yawes ad taruđ, s tmaziyt, awalen d tefyar d yiđrišen imezzyanen.

Ad tafed, deg udlis-agi-inek, 4 n yisenfaren imezzyanen: amezwaru, d takalast n usmil-nwen, s yismawen d tewlafin-nwen. Wis sin, d takalast n kra n yiƵersiwen, ama d wid yettidiren d umdan, ama d wid yettidiren deg lexla. Wis 3, d amud n wuraren imensayen. Wis 4, d amud n tmucuha. Yal asenfar, llant deg-s 2 n tgezmin.

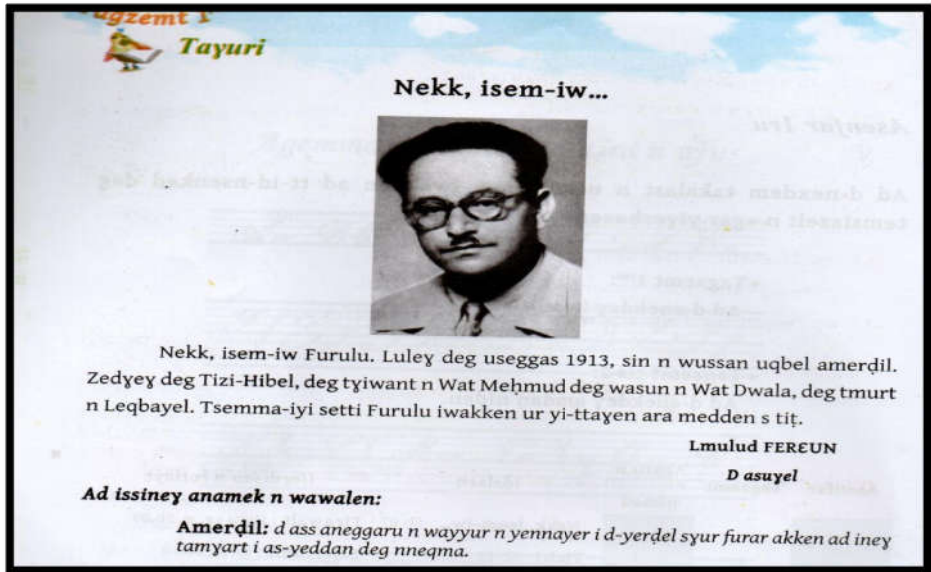
Yal tagzemt, teddes akka:

- Ameslay yef tugna
- Tayuri d usluymu
- Almad n umawal s usemres n wađas n tugniwin.
- Tirawalt (tamsirt 1^{rud})
- Tajerrumt
- Tayuri d usluymu
- Taseftit
- Tirawalt (tamsirt tis 2)
- Ccna d uzuzen
- Asluymu deg tira

Nessaram, adlis-a, ad k-yessiweđ ad tissineđ tutlayt-ik ugar, yerna ad ak-yetťef afus akken ad terzuđ yef yidles-ik.

Imeskaren

- Quelques exemples de la novlangue tirés du manuel scolaire



- Sur le plan de la forme

Après la présentation du programme et de l'alphabet, la première leçon commence à la page 8 et qui vise *tayuri*, la compétence de la lecture. L'élève est confronté pour la première fois à tamazight avec un texte, même s'il est composé de trois lignes. L'apprentissage progressif n'y est pas du tout, dans cette première leçon. Il conviendrait d'aller du plus simple au plus difficile, et la lecture est loin d'être la plus facile des tâches à accomplir par l'élève.

- Sur le plan du contenu

S'agit-il d'un personnage connu pour l'élève ? On ne saurait répondre à cette question. Il faudrait avoir une idée sur ce qui se fait dans le programme de l'arabe et du français, pour pouvoir répondre à la question posée. Dans le cas où Mouloud Féraoun ait été étudié durant les 1ères années de la scolarité de l'élève, ceci viendrait à dire qu'une fois de plus on élabore les textes sur la base des prés-requis de l'arabe et du français. Ceci confirme l'idée que nous avons avancée, lors de l'analyse du contenu de *tazwert* /l'introduction, sur le manuel scolaire. On tente d'expliquer les mots « difficiles » dans le texte, pour faciliter

la compréhension du contenu. Le mot à expliquer : **amerđil** : l'explication est donnée en tamazight et sa traduction est la suivante :

Traduction : le dernier jour du mois de janvier emprunté à février pour tuer la vieille et se venger, à cause de sa mauvaise foi. À titre informatif la vieille, ici, renvoie à la légende de ifri n temyart connue dans la région de Kabylie. On raconte qu'il y avait une vieille bergère qui partit en transhumance, et prit comme abri une grotte. Le froid l'avait condamnée à rester dans cette grotte durant tout l'hiver. Avec l'avènement du printemps (furar), la vieille se sentit enfin libérée elle se moqua alors de l'hiver (yennayer) en lui disant :

Ttez dek a yennayer Fous-toi le doigt dans l'œil janvier !
fyey fyen i ndyazen-iw Je sors, de même que mon troupeau

D'après la légende, yennayer se fâcha et décida alors de se venger de la vilaine vieille, il s'adressa au mois de février (furar) et lui dit :

Ttxilem ayemma furar O ! mère février, s'il te plaît
Ređl-iyi yebb^w as si lechar Un jour du mois veux-tu me prêter
Ad rrey laeđar amnar Rebouter la moquerie et me venger
Ad ennyey tamyart m lear Pour enfin tuer la vieille tarée.

La neige tomba de nouveau, elle dura sept jours et sept nuits. La vieille se vit prisonnière de la neige et se trouva condamnée à rester dans la grotte. La neige dura ainsi, longtemps qu'on retrouva la vieille inerte et sans vie dans la grotte qui, aujourd'hui, porte son nom.

L'intervention de l'enseignant dans ce cas là est nécessaire, encore faudrait-il qu'il connaisse la légende. Si le manuel s'adresse à un élève dans la région des Chaouia, la tâche serait encore plus ardue. L'explication donnée dans le manuel n'aide pas du tout l'élève, bien au contraire elle accentue l'incompréhension du texte. Si l'élève arrive à peine à connaître et à apprendre les mois de l'année, yennayer et furar en tamazight deviendraient des plus problématiques, surtout lorsque la vieille fait son entrée.

Exemple n°2

Cet exemple concerne amawal = le lexique. Des photos d'objets qui renvoient au champ lexical de l'école sont proposées à l'élève qui, de prime abord connaît tous les objets puisqu'il les utilise au quotidien, mais leur appellation renvoie à une langue qui semble venir d'ailleurs. On se pose la question : Est-ce ces mots inventés pour purifier tamazight aident l'enseignement et l'apprentissage ?



Le souci de purification de la langue tamazight de ses emprunts, donne lieu à des mots fabriqués de toute pièce et mène à un non sens. On appellerait : *aynib* = akeryun, *iyniben n useymu* = ikeryunen n lenwal, *adlis* = tattaftart, *alug* = akayi, *anegmirs* : lakri, la communication passera mieux et tamazight sera fière de ses emprunts qui l'enrichissent plus qu'ils ne l'handicapent.

V- Conclusion

Nous partons de l'idée que Tamazight, à l'instar de toutes les langues, devrait s'enseigner d'une manière progressive, et le contenu des programmes d'enseignement de tous les paliers devrait se faire en

synopsis. Compte tenu du fait de son oralité, tamazight gagnerait notamment pour le primaire, à puiser dans son patrimoine oral qui serait plus bénéfique en termes d'apprentissage. Passer par les cantines pour enfants, la chansonnette et le conte selon la particularité de chaque région, sans rentrer dans *tajerrumt* ni dans la conjugaison.

L'étude du texte ne viendrait que vers la dernière année du collège, pour qu'au secondaire on entame la typologie textuelle. En ce sens, les programmes des trois paliers devraient s'élaborer en commun accord avec leurs concepteurs de toutes les zones, en prenant en charge la spécificité régionale des apprenants.

Autrement dit, et pour conclure notre réflexion, il faudrait élaborer pour chaque région amazighophone de l'Algérie profonde, un programme spécifique à la réalité sociale et historique de la zone en question. Au lieu d'avoir un programme national, commun à toutes les wilayas, il serait plus judicieux, du moins pour le palier du primaire et du collège, de confectionner un contenu adapté aux besoins spécifiques de chaque région. Cette expérience n'est pas nouvelle, puisque plusieurs pays développés l'appliquent dans leur système éducatif. L'exemple le plus probant étant le système scolaire au Québec, il s'appuie sur la variété des programmes en fonction des régions. Ainsi, le programme de l'académie de Montréal diffère de celui de l'Aval qui lui, diffère de celui de Québec alors que les trois relèvent d'une même confédération.

Le respect de la spécificité régionale aiderait, à notre avis, à améliorer l'enseignement de Tamazight. Standardiser la langue reviendrait à uniformiser les contenus ce qui nous paraît handicapant à l'épanouissement de Tamazight. Diversifier les contenus des programmes viendrait à donner plus de chance à l'apprentissage de la langue, notamment dans les cycles : du primaire, collège et secondaire. La standardisation, quant à elle se ferait au niveau universitaire.

Références bibliographiques :

1. BOUTIN, G. (sous la direction de) 2003. *La formation des enseignants en question, modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, Montréal, Éditions Nouvelles.
2. BOUTIN, G. 2000. « Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes »
3. BOUTIN, G. ; JULIEN, L. 2000. *L'obsession des compétences, son impact sur l'éducation et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles.
4. BOUTIN, G. 2002. « Analyse des pratiques professionnelles, de l'intention au changement », *Recherche et formation pour les professions de l'éducation. Analyse des pratiques, approches psychosociologique et clinique*, INRP.
5. GAUTHIER, C. et coll. 2001. « Du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage ou les dangers d'une dérive », *Formation et profession*, vol. 7, n° 2.
6. GIORDAN, A. 1995. « Les nouveaux modèles pour apprendre: dépasser le constructivisme ? », *Prospectives*, vol. XXV, mars.
7. Manuel scolaire : ADLIS n tmazight asseggas wis 4 n Ulmud Amenzu. ONPS 2016-2017.
8. PERRENOUD, P. 1998. « Former des élèves compétents, la pédagogie à la croisée des chemins », conférence d'ouverture au colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec, décembre.
9. PERRENOUD, PH. 2000, « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? » in AQPC Réussir au collégial. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale, Montréal, septembre. *Québec français*, n° 119.