

# Quelle didactique pour l'enseignement / apprentissage de la langue amazighe?

**NABTI Amar**  
**Maître de conférences**  
**Université Mouloud Mammeri Tizi Ouzou**

## 0. Introduction

Mon propos porte sur les aspects didactiques de l'enseignement /apprentissage de la langue amazighe. Plus précisément, il est question des méthodes utilisées depuis l'introduction de cette langue dans le système éducatif. Il n'est pas nécessaire de s'appesantir sur les aspects sociolinguistiques qui caractérisent cette langue et qui constituent des « *travers*<sup>1</sup> » pour les praticiens en charge de cet enseignement car « *cette langue est non aménagée et éclatée en dialectes*<sup>2</sup> » dont chacun d'eux a le statut de langue maternelle dans son aire géographique qui lui est propre. Face à cette situation inédite dans l'institution scolaire, de nombreuses questions assez délicates ont alors surgi. Quelle variante enseignée et dans quelle région? Avec quels outils didactiques? Avec quels contenus? Quelle méthode choisir? Et quelle graphie utilisée?

## 1. Et la première rentrée scolaire fut

Dès la première rentrée de 95/96, une circulaire du Ministère de l'Education Nationale (MEN) a été diffusée dans les établissements des 16 Wilayas<sup>3</sup> concernées par cet enseignement. Cette circulaire de trois pages ne fournit que quelques recommandations sommaires aux enseignants des classes dites pilotes de 9<sup>e</sup> année fondamentale (dernière année de collège) et de 3<sup>e</sup> année secondaire<sup>4</sup>(dernière année de lycée). En effet, dans ce texte, seuls trois points sont esquissés à savoir : les objectifs, les contenus et les orientations et les instructions pédagogiques.

### 1.1. Les objectifs

Les objectifs assignés à l'enseignement de tamazight sont la reprise des quatre *skills* fondamentaux (écouter, parler, lire, écrire) dans l'enseignement / apprentissage des langues. Tels que définis, ces objectifs visent à « *mettre l'apprenant à même de comprendre, de parler, de lire et d'écrire en langue Tamazight provisoirement dans la variante concernée, en attendant l'unification du langage (acquisition de la capacité d'expression et de communication).* » Il ressort de cette formulation que la même importance est accordée à chaque skill. Or, la variante dont il question est en réalité la langue maternelle de la plupart de ces apprenants qui ont en conséquence une certaine maîtrise de l'oral ou « *compétence d'expression et de communication* ». Une enquête menée par Haddadou Mohand Akli<sup>5</sup> a d'ailleurs montré que le répertoire verbal des enfants en âge d'être scolarisés est assez important. Quel serait alors celui des adolescents qui fréquentent le collège ou le lycée ? Les lacunes se situeraient plutôt au niveau du vocabulaire nouveau, c'est-à-dire, la néologie ou de ce que S. Chaker<sup>6</sup> appelle « *les vocabulaires de base scolaires, de niveau primaire ou secondaire.* »

### 1.2. Quelle variante enseignée ?

A la question notamment du « *quoi enseigner ?* » et en l'absence d'une langue amazighe commune, l'option de la prise en charge des principales variantes (ou dialectes) en usage dans différentes régions du pays (chaoui, targui, mozabite et kabyle), a été retenue tout en inscrivant cette démarche dans un processus de normalisation convergente, objectif visé à long terme. Cette option à long terme se rapproche du modèle corse de langue polynomique. Par ce choix, c'est en tout état de cause toute la problématique de la planification linguistique du corpus, en plus de celle du statut, qui est posée. A-t-on affaire à une norme ou à plusieurs normes ? L'intervention sur la langue est inscrite en conséquence au centre des préoccupations. Si au plan théorique et sociolinguistique cette décision paraît acceptable, par contre, l'aspect didactique a été complètement négligé. Comment, en effet, peut-on, raisonnablement recommander aux praticiens d'enseigner un dialecte sans lui fournir les outils nécessaires qui lui permettraient de travailler dans le sens de la normalisation convergente ? Quelle formation ont reçu ces mêmes praticiens pour

s'atteler à la fois à l'aménagement de corpus et l'enseignement de cette langue ? Comment prendre en charge la variation intradialectale d'abord et interdialectale ensuite ?

### 1.3. Quelle graphie ?

Concernant la graphie utilisée, les enseignants ont recours à la graphie latine contrairement aux désirs de ceux qui voulaient et qui persistent à vouloir imposer les caractères arabes. La guerre des écritures n'a d'ailleurs pas fini de ressurgir épisodiquement. Cependant, l'argument de taille avancé par les tenants de la graphie latine est imparable puisque « *toutes les productions littéraires, scientifiques et culturelles sont quasi exclusivement en caractères latins* ».

### 1.4. Quelle méthode ?

Tous ces choix sociolinguistiques et didactiques ont influé sur les choix méthodologiques. Le manuel mis à la disposition des enseignants et aussitôt rejeté est à ce sujet assez édifiant. Qu'on en juge : chaque thème abordé est présenté dans les cinq variantes dialectales et chacune d'elles dans les graphies arabe et latine. Si les concepteurs du manuel ont procédé de la sorte ce n'est pas uniquement dans le but d'être en adéquation avec les présupposés sociolinguistiques et didactiques mais surtout pour éviter de prendre position dans le bras de fer qui oppose les tenants de l'une ou l'autre des deux tendances et signifier par cette attitude que rien n'est définitivement tranché. C'est dans ce contexte que l'unité didactique fait irruption dans le champ didactique de la langue amazighe.

## 2. La pédagogie par objectifs

Ce qui est communément appelée « unité didactique » est en fait une méthode qui s'inscrit dans le courant de la pédagogie par objectifs en vogue déjà en Algérie. Elle s'inspire des méthodes audio-visuelles de première génération de l'enseignement des langues étrangères. Les différentes phases de présentation, (explication, répétition) et d'appropriation (exploitation, fixation, transposition) sont toutefois légèrement modifiées et complétées à partir des taxonomies de B.S. Bloom<sup>7</sup> et de L. D'Hainault<sup>8</sup> pour obtenir le canevas suivant :

- Supports : textuel, iconique, ...

- Présentation
- Compréhension globale
- Phase analytique :
  - A. modèle textuel : récit, description...
  - B. lexique thématique
  - C. lexique relationnel
  - D. syntaxe
- Productions écrites : convergentes et divergentes
- Evaluation

Les points faibles de cette méthode sont :

1. le caractère rigide des séquences de l'UD qui ne laisse pas à l'enseignant la latitude d'intégrer dans ce canevas « des imprévus pédagogiques » ou « des digressions » pour aborder des points de langue ou des thèmes qui répondent aux besoins réels des apprenants.
2. l'invariabilité des supports qui sont exclusivement textuels et l'évacuation des autres types de supports (BD, affiches publicitaires, chants, dialogues...)
3. l'uniformité des productions écrites qui sont souvent convergentes.
4. l'éviction des productions divergentes qui favorisent la création et l'autonomie
5. la ressemblance des typologies des textes avec celle de la langue française. On aborde d'abord le descriptif, puis le narratif et enfin l'argumentatif, l'expositif et le poétique.
6. la reproduction des caractéristiques linguistiques de ces textes à partir de celles des textes de la langue française.
7. L'exclusion des dimensions discursives, pragmatiques et textuelles qui sont d'ailleurs mal cernées ou même méconnues des praticiens.

En un mot, c'est une méthode somme toute éclectique qui est pratiquée. De nouvelles méthodes s'inscrivant dans le courant de l'approche par compétence et de la pédagogie du projet sont par la suite proposées à partir de 2003. Ces méthodes permettront à l'enseignant d'être « *créatifs, autonomes, spontanés, à l'écoute de leurs élèves, animateurs plutôt que transmetteurs de connaissances, conférenciers ou lecteurs de fiches pédagogiques toutes prêtes* » et à

*l'élève « d'être mis en situation de réfléchir et de résoudre des problèmes, de mobiliser ses ressources pour accomplir les tâches demandées. »*

### 3. L'approche par compétence et la pédagogie du projet

Après l'évaluation des programmes et des manuels scolaires initiée par l'INRE, le MEN a enclenché une réforme qui préconise *« de nouvelles conceptions pédagogiques induites par l'adoption de l'approche par compétences et la pédagogie du projet<sup>9</sup>. »*

#### 3.1. Qu'est-ce qu'une compétence ?

Telle que définie dans le programme de 2<sup>e</sup> année, la compétence est *« une cible de formation centrée sur le développement de la capacité de l'élève, de façon autonome, d'identifier et de résoudre efficacement des problèmes propres à une famille de situations sur la base de connaissances conceptuelles et procédurales intégrées et pertinentes. En d'autres termes, c'est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être acquis par les apprenants et que ces derniers devraient être capables de mobiliser dans des situations scolaires et non scolaires. »*

#### 3.2. Autres clarifications

Ces instructions contenues dans le programme de 2<sup>e</sup> année n'explicitent pas que les ressources à mobiliser sont à la fois internes (acquis scolaires, expériences, habiletés, intérêts) et externes (sources documentaires, apports des autres élèves, apports du professeur) et que chaque compétence doit être précisée des points de vue de son sens, de ses composantes, des critères d'évaluation et des attentes de fin de cycle. Le sens de la compétence est à son tour à appréhender à partir de l'explication de la compétence, des liens avec les compétences transversales, du contexte de réalisation et du cheminement de l'élève. Les compétences transversales comprennent quant à elles : les compétences intellectuelles, méthodologiques, personnelles, sociales et la capacité à communiquer

### 4. La pédagogie du projet

Les instructions contenues dans le programme de langue amazighe ne donne pas une définition de la pédagogie de projet. C'est

dans l'argumentaire que sont esquissés quelques énoncés qui indiquent que la pédagogie du projet « *est une activité limitée dans le temps et aboutit à une réalisation originale. Ce n'est pas une succession d'activités libres, mais un incessant va et vient entre une tâche originale, le projet, et des activités qui permettent aux élèves de se questionner par rapport à cette tâche, de structurer leurs connaissances et de stabiliser des savoirs et savoir-faire.* »

Défini en quelques mots, le projet constitue une situation d'apprentissage authentique, c'est-à-dire qui soit porteuse de sens pour l'élève et qui ait une portée réelle, au cours de laquelle l'élève est amené à développer diverses compétences.

Les cinq étapes du projet

- 1. Identification
- 2. Mise en oeuvre
- 3. Recherche
- 4. Traitement de l'information
- 5. Aboutissement du projet

L'évaluation est envisagée à partir de critères adaptés au produit final. A chaque projet une évaluation spécifique. Celle-ci peut être formative, sommative ou encore une auto évaluation, une évaluation par les pairs...

Pour l'heure, seuls quelques enseignants<sup>10</sup> appliquent la pédagogie du projet dans l'enseignement apprentissage de la langue amazighe. Les étudiants manifestent un réel engouement à l'égard de cette méthode<sup>11</sup>. Il est seulement à souhaiter que les enseignants l'appliquent en l'adaptant au contexte dans lequel ils exercent.

## **Conclusion.**

Ce qui caractérise l'enseignement apprentissage de la langue amazighe c'est avant tout l'absence d'une planification linguistique de corpus et l'hétérogénéité des niveaux des enseignants. En tout état de cause, les méthodes utilisées ne sont pas à incriminer car comme le signale Ana M<sup>a</sup> Rodríguez Seara « *Plus l'enseignant est formé, plus il revendique son autonomie et moins il a besoin de méthode, se sentant capable d'adapter son enseignement à sa situation particulière de classe*<sup>12</sup>. »

## Bibliographie

BEACCO, J.C. (1995): "La méthode circulante et les méthodologies constituées", *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial "Méthodes et méthodologies", janvier, pp.36-41

BESSE, H. et GALISSON, R. (1980): *Polémique en didactique: du renouveau en question*, Paris, Clé international.

BLOOM B.S. (1969) : *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal ed. Nouvelle

CASTELLOTTI, V. (1995): "Méthodologie: que disent les enseignants?", *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial "Méthodes et méthodologies", janvier, pp.50-53

CHAKER S. (2006) : « Le berbère : de la linguistique descriptive à l'enseignement d'une langue maternelle » Actes du colloque international sur l'enseignement des langues maternelles, Tizi Ouzou les 23, 24 et 25 mai 2003.

COSTE, D. et autres. (1980): *Lignes de forces du renouveau actuel en DLE. Remembrement de la pensée méthodologique*, Paris, Clé international.

D'AINAUT L. (1985) : *Des fins aux objectifs, un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, F. Nathan Paris

GALISSON, R. (1980): *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*, Paris, Clé international.

GALISSON, R. (1995): "A enseignant nouveau, outils nouveaux", *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial "Méthodes et méthodologies", janvier, pp.70-78

GERMAIN, C. (1993): *Evolution de l'enseignement des langues: 5.000 ans d'histoire*, Paris, Clé international, Col. DLE.

Programme de tamazight, 2<sup>e</sup> année moyenne, MEN, 2003

HADDADOU M.A.(2006) : « La compétence lexicale des enfants d'âge scolaire : le cas du berbère » Actes du colloque international sur l'enseignement des langues maternelles, Tizi Ouzou les 23, 24 et 25 mai 2003.

KAHLOUCHE R., (2000) : « L'enseignement d'une langue non aménagée, au statut indéfini : le berbère en Algérie », *Les langues en danger*, Peters.



MIMECHE Dj., (2012): L'enseignement de tamazight par la pédagogie du projet dans les classes d'élèves linguistiquement hétérogènes (arabophones et kabylo phones) et son impact essentiellement sur les arabophones. Mémoire de magister dirigé par Nora Tiziri. Tizi Ouzou.

NABTI A. (2001) : « Quelle stratégie pour la langue amazighe ? », Approches et études sur l'amazighité, Haut Commissariat à l'Amazighité, Alger.

NABTI A. (2012): « Accès au sens dans les méthodes d'enseignement/apprentissage de la langue amazighe », Actes du colloque de Bouira, L'enseignement de la langue amazighe à l'université, 18 et 19 avril 2012, (à paraître)

PUREN, C. (1988): Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan-Clé International, Col. DLE.

TAIFI M., (2012) :« linguistique de l'usage et aménagement : une relation pas toujours sereine » Colloque international Aménagement linguistique : bilan et perspective, Tizi Ouzou les 12, 13 et 14 mars 2012 (à paraître)

---

1- Terme utilisé par Miloud TAIFI dans sa communication intitulée « linguistique de l'usage et aménagement : une relation pas toujours sereine »

2- KAHLOUCHE R., (2000), : « L'enseignement d'une langue non aménagée, au statut indéfini : le berbère en Algérie », Les langues en danger, Peters.

3- Il s'agit de celles de : Bouira, Béjaia, Alger, Tipasa, Tizi Ouzou, Illizi, El Bayadh, Boumerdès, Ghardaia, Sétif, Batna, Khenchla, Biskra, tamanrasset, Oran, Oum El Bouaghi qui avaient enregistré un effectif de 37 700 élèves et qui ne cesse de progresser depuis lors pour atteindre celui de 214 442 en 2010/2011 soit un peu plus de 5 fois.

4- Le HCA avait imposé à l'époque une stratégie qui consistait à cibler ces deux classes d'examen en vue d'instaurer une épreuve de langue amazighe au brevet et au baccalauréat.

5- HADDADOU M.A. , « La compétence lexicale des enfants d'âge scolaire : le cas du berbère » Actes du colloque international sur l'enseignement des langues maternelles, Tizi Ouzou les 23, 24 et 25 mai 2003.

6- CHAKER S. « Le berbère : de la linguistique descriptive à l'enseignement d'une langue maternelle » Actes du colloque international sur l'enseignement des langues maternelles, Tizi Ouzou les 23, 24 et 25 mai 2003.

7- BLOOM B.S. (1969) : Taxonomie des objectifs pédagogiques. Montréal ed. Nouvelle

- 
- 8- D'AINAUT L. (1985) : Des fins aux objectifs, un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation, F. Nathan Paris
- 9- Programme de tamazight, 2e année moyenne, MEN, 2003, p.4
- 10 - MIMECHE Djamila, (2012): L'enseignement de tamazight par la pédagogie du projet dans les classes d'élèves linguistiquement hétérogènes (arabophones et kabylophones) et son impact essentiellement sur les arabophones. Mémoire de magister dirigé par Nora Tigziri. Tizi Ouzou.
- 11- Les étudiants de 4e année qui suivent le module de didactique que je dirige ont réalisé des plus d'une centaine de projets, notamment des reportages audiovisuels disponibles au Département de langue et culture amazighes de Tizi Ouzou.
- 12- Ana M<sup>a</sup> Rodríguez Seara, « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours ».