

L'enseignement de l'amazighe (berbère) au Maroc : aspects sociolinguistiques

Ahmed Boukous

Special Issue, 2007

Les apports de la sociolinguistique et de la linguistique à l'enseignement des langues en contexte plurilingue et pluridialectal
Sociolinguistics, Linguistics and the Teaching of Languages in Multilingual and Multidialectal Contexts

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/017709ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de l'Université de Moncton

ISSN

0316-6368 (print)

1712-2139 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Boukous, A. (2007). L'enseignement de l'amazighe (berbère) au Maroc : aspects sociolinguistiques. *Revue de l'Université de Moncton*, 81–89.

Article abstract

This paper deals with some issues related to the teaching of the Amazigh language (Berber) in Morocco at the elementary school level, namely: (i) the attributes of the Amazigh language, (ii) the two options for teaching Amazigh (teaching dialects vs. teaching the standard language), (iii) the institutions responsible for the implementation of teaching programs, (iv) the pedagogical approach adopted, (v) the management of language variation, and (vi) the outcomes of teaching Amazigh in school. The challenges posed when teaching Amazigh in Morocco and the solutions adopted are quite unique and should help to overcome problems related to the teaching of regional and national languages in communities marked by linguistic diversity such as those located in Africa.

L'ENSEIGNEMENT DE L'AMAZIGHE (BERBÈRE) AU MAROC : ASPECTS SOCIOLINGUISTIQUES

Ahmed Boukous

Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM)

Maroc

Résumé

La présente contribution traite de certains aspects liés à l'enseignement de l'amazighe (berbère) au Maroc. Les aspects abordés ici sont : (i) les propriétés de la langue amazighe, (ii) les options de l'enseignement de l'amazighe : enseigner les dialectes ou enseigner la langue standard, (iii) les institutions chargées de l'opérationnalisation de cet enseignement, (iv) l'approche pédagogique adoptée, (v) la gestion de la variation linguistique et (vi) les enseignements à tirer de cette expérience. L'intérêt que présente l'analyse de ces aspects est qu'elle permet d'entrevoir quelques solutions qui pourraient aider à résoudre les multiples problèmes qui entravent l'enseignement des langues nationales et régionales à travers le monde et notamment en Afrique.

Abstract

This paper deals with some issues related to the teaching of the Amazigh language (Berber) in Morocco at the elementary school level, namely: (i) the attributes of the Amazigh language, (ii) the two options for teaching Amazigh (teaching dialects vs. teaching the standard language), (iii) the institutions responsible for the implementation of teaching programs, (iv) the pedagogical approach adopted, (v) the management of language variation, and (vi) the outcomes of teaching Amazigh in school. The challenges posed when teaching Amazigh in Morocco and the solutions adopted are quite unique and should help to overcome problems related to the teaching of regional and national

languages in communities marked by linguistic diversity such as those located in Africa.

1. Problématique

L'enseignement des langues non standard en contexte plurilingue et pluridialectal connaît des problèmes linguistiques et sociolinguistiques qu'il convient de résoudre pour produire un enseignement/apprentissage de qualité. Les pays en développement sont généralement confrontés à ces problèmes et, selon Bijeljac-Babic (1985), peu parviennent à leur trouver des solutions adéquates. La problématique posée ici est principalement relative à la gestion de la variation dans l'enseignement des langues non standardisées, en termes d'ingénierie pédagogique et d'ingénierie linguistique.

2. L'amazighe : propriétés sociolinguistiques

L'amazighe est une langue afro-asiatique classée dans la branche des langues hamitiques au sein de la famille hamito-sémitique. Historiquement, c'est la langue des populations autochtones de l'Afrique du Nord; elle est parlée par des communautés occupant partiellement un espace de près de cinq millions de km² s'étendant d'est en ouest de la frontière égypto-libyenne à l'Océan Atlantique et du nord au sud de la rive méridionale de la Méditerranée au massif du Stromboli au Burkina Faso. Ces communautés sont enclavées dans des États-nations où leur langue est exclue des institutions du fait de sa minoration séculaire.

Au Maroc, l'amazighe est la langue maternelle de 28 % de la population selon les résultats du dernier recensement (2004); il est parlé plus en milieu rural qu'en milieu urbain. C'est une langue qui se présente sous la forme de dialectes régionaux dont les structures phoniques et morphosyntaxiques, lexicales et rhétoriques sont caractérisées à la fois par la présence de structures convergentes et de structures divergentes. Ceci conduit au fait que le degré d'intercompréhension entre les locuteurs appartenant aux différentes aires dialectales est proportionnel à la proximité spatiale.

Langue douée des attributs d'historicité, d'autonomie, de vitalité et de standardisation en cours, l'amazighe demeure, du point de vue de ses usages, une langue essentiellement orale, bien que son usage graphique

commence à se développer. Parlé par la masse et porté par une élite intellectuelle et par un mouvement associatif contestataire, l'amazighe et la culture qu'il véhicule sont de plus en plus vécus comme une valeur identitaire centrale. Ceci se traduit par une dynamique socioculturelle dont l'objectif est la revitalisation ethnolinguistique de *l'amazighité*. L'un des acquis majeurs de cette dynamique est l'insertion de l'amazighe dans l'enseignement.

3. Options stratégiques de l'enseignement de l'amazighe

L'État marocain a décidé d'introduire l'amazighe dans l'école primaire en septembre 2003 en optant pour son enseignement obligatoire, sa généralisation progressive et l'unification de la langue à enseigner. C'est ainsi que l'enseignement de l'amazighe :

- i. fait partie officiellement des curricula;
- ii. est enseigné en tant que matière;
- iii. fait l'objet d'une évaluation comptant pour les examens;
- iv. bénéficie de la supervision pédagogique;
- v. est généralisé à l'ensemble de la population scolaire, élèves amazighophones et arabophones, dans le milieu rural et le milieu urbain;
- vi. concerne tous les niveaux du primaire;
- vii. bénéficie de mesures de normalisation et de standardisation progressives.

Il est ainsi clair que la stratégie adoptée par le Maroc se distingue de la solution mise en place dans certains pays africains comme le Mali et qui consiste à introduire la langue nationale durant les premières années de l'école primaire pour faciliter l'acclimatation de l'apprenant aux règles et aux normes scolaires pour être évacuée ensuite au profit de la langue étrangère, véritable langue d'enseignement.

Il est non moins clair, cependant, que le choix adopté au Maroc comporte de sérieuses difficultés quant à son opérationnalisation. En effet, généraliser l'enseignement de l'amazighe dans l'espace pour s'étendre à l'ensemble des écoles des seize régions du royaume et le généraliser dans le temps pour atteindre tous les niveaux scolaires est une décision qui relève de la gageure tant les ressources humaines et les ressources financières et logistiques font défaut. À cela s'ajoute une difficulté

considérable, celle du choix de l'enseignement de la langue commune normalisée et des dialectes régionaux, au risque de créer une situation diglossique inédite pour les communautés amazighophones, situation comparable à la situation de l'arabe, toutes proportions gardées. Ces contraintes sont néanmoins atténuées par l'adoption d'une démarche fondée sur la progressivité et la faisabilité et qui étale la réalisation des différents objectifs dans le temps.

4. L'opérationnalisation

La mise en œuvre de l'enseignement de l'amazighe est prise en charge par des institutions de tutelle à l'échelle nationale et régionale, et par des équipes de pédagogues, de didacticiens et de linguistes formés aux approches et aux méthodes modernes d'enseignement des langues.

4.1. Sur le plan institutionnel

Les institutions chargées de l'opérationnalisation de l'enseignement de l'amazighe sont le Ministère de l'Éducation nationale (MN), les académies régionales d'éducation et de formation (AREF) et l'Institut royal de la culture amazighe (IRCAM). Le MEN représente l'institution de tutelle chargée de l'insertion de l'amazighe dans le système éducatif, quant à l'IRCAM, il est chargé de la réalisation des outils pédagogiques, il contribue à l'élaboration des programmes et à la formation des enseignants et des superviseurs pédagogiques en collaboration avec les AREF. La concertation entre les deux institutions est assurée par une commission mixte chargée du suivi et de l'évaluation de l'enseignement de l'amazighe.

4.2. Approche pédagogique adoptée

L'approche adoptée s'inspire de la pédagogie des compétences. Les concepteurs des manuels partent de l'hypothèse que l'enseignement de l'amazighe doit viser la maîtrise de la compétence de communication chez l'apprenant, principalement la compétence orale et secondairement la compétence écrite, aussi bien au niveau de l'expression qu'au niveau de la compréhension. Progressivement, une fois acquises les stratégies de l'oral, de la lecture et de l'écriture, l'apprenant s'initie à la compétence culturelle

à travers des activités dont le support peut être le conte, la comptine, le dicton et la poésie.

Sur le plan technique, la progression pédagogique se fonde sur une grille de spécifications relative aux fonctions assignées à l'apprentissage de la langue à travers l'identification d'actes de langage appropriés au niveau de l'apprenant et aux notions qu'il convient de dispenser par des moyens linguistiques et rhétoriques adéquats.

5. Gestion de la variation linguistique

Étant donné l'état de dialectalisation avancé de la langue amazighe, l'enseignement se trouve confronté au dilemme suivant : enseigner une *langue commune moyenne* qui ne présente pas de divergences structurelles importantes avec la langue première des apprenants. Le dépassement de ce dilemme place les opérateurs devant un défi pédagogique et un défi sociolinguistique en même temps qu'il impose une ingénierie pédagogique à même de procéder à la gestion de la variation linguistique.

5.1. Défis

Dans la mesure où la langue enseignée s'écarte plus ou moins de la langue usuelle, le défi pédagogique consiste à assurer aux apprenants natifs, d'une part, les conditions de la *sécurité linguistique* et, d'autre part, la communication authentique entre les apprenants et l'environnement socioculturel, environnement qui demeure encore peu pénétré par la langue standard. Quant au défi sociolinguistique, il réside dans l'adéquation entre la 'confection' de la langue standard comme produit de l'aménagement de la structure linguistique et la mise en place des conditions d'implantation de l'amazighe standard au niveau sociétal.

5.2. Ingénierie pédagogique

L'élaboration d'une ingénierie pédagogique susceptible d'assurer le succès de la gestion de la dichotomie variation/unification des structures de l'amazighe passe par un processus évolutif dont l'input est représenté par la diversité des données dialectales et dont l'output est constitué de la structure homogène de la langue standard. Ce processus se déroule en trois moments, correspondant, respectivement, (i) au primat accordé à la variation, (ii) à l'équilibre entre variation et normalisation et (iii) à

l'intégration de la variation dans la normalisation. Bien évidemment, ce processus est ici schématisé au point qu'il risque d'être perçu comme une vue de l'esprit tant les choses sont autrement plus complexes dans la réalité.

5.2.1. Primat de la variation

Au niveau élémentaire, la langue enseignée est proche de la réalité dialectale, ce qui place l'apprenant natif dans une situation linguistique confortable en même temps qu'elle lui permet de contribuer à créer les conditions d'une immersion de l'apprenant non natif dans un « bain linguistique » favorable à l'apprentissage de l'amazighe. Aussi le manuel de l'élève est-il réalisé en trois variantes dialectales reprenant *grosso modo* la réalité sociolinguistique qui prévaut sur le terrain.

Les activités d'apprentissage qui permettent le déploiement de la variation sont : les activités d'expression orale, les activités culturelles et ludiques et l'initiation à la lecture sur la base de dialogues en variantes locales. En revanche, l'effort de normalisation pandialectale est porté sur l'enseignement de la graphie tfinaghe, du lexique terminologique et sur les consignes pédagogiques, ce qui représente un socle non négligeable préparant l'acceptation de normes communes au stade suivant.

5.2.2. Équilibre de la variation et de la normalisation

Au niveau intermédiaire, la recherche d'un équilibre entre la diversité dialectale et l'homogénéité des structures pandialectales se traduit par l'élaboration d'un manuel unique de l'élève. Dans ce manuel les activités relatives à l'expression orale, à la lecture, au fonctionnement de la langue et aux activités culturelles sont réalisées en dialectes alors que l'écriture, l'orthographe et le lexique néologique servent d'activités de leviers de la normalisation langagière.

Ces deux types d'activités sont censés assurer les conditions de l'équilibre entre la contrainte imposée par la réalité dialectale et l'impératif du partage de normes communes transcendant l'hétérogénéité qui caractérise le fait dialectal. L'intérêt escompté de cette démarche est de permettre à l'apprenant natif de continuer à bénéficier d'un régime de sécurité linguistique et culturelle, un régime qui assure le passage *soft* de

l'univers langagier et culturel familial à l'univers scolaire homogénéisant et réducteur.

5.2.3. Intégration de la variation dans la normalisation

Au niveau avancé, la normalisation prend le pas sur la variation dialectale de sorte que le manuel de l'élève présente les activités d'apprentissage dans une langue commune qui n'est le dialecte particulier d'aucun locuteur sans lui être étranger non plus. Cette langue scolaire fait la part de la diversité et de l'unité des structures linguistiques au sein de l'amazighe en favorisant les convergences et en intégrant les différences. C'est ainsi que le texte de lecture est réalisé en une langue dont la texture de base est composée des structures communes aux dialectes régionaux; quant à l'ouverture sur les différences lexicales, morphosyntaxiques et rhétoriques, elle est prise en charge dans le cadre de l'activité réservée au fonctionnement de la langue.

Cette démarche essaie de préserver le caractère naturel et spontané de l'enseignement d'une langue proche de l'idiome maternel, notamment dans les activités de communication orale et les activités culturelles, en même temps qu'elle tente d'inculquer des normes sociolinguistiques partagées au sein d'une communauté amazighophone en devenir, au moyen d'activités normatives par excellence comme l'écriture et la grammaire. De cette façon, l'aménagement des structures de la langue établit un compromis entre la prise en compte de la diversité et de la richesse des structures phoniques, morphosyntaxiques et lexicales des variétés dialectales tout en normalisant la langue commune par l'enrichissement, la spécialisation et le recentrage des ressources langagières en compétition par le moyen de l'application des procédés de sémantique lexicale, notamment le traitement de la variation en termes de synonymie, d'hypéronymie, de spécialisation de sens, et par la mise à contribution de l'analyse rhétorique des figures de discours comme la synecdoque et la métonymie.

6. Conclusion

Quoique l'enseignement de l'amazighe au Maroc soit récent et qu'il soit confronté à des contraintes au niveau de son opérationnalisation, l'évaluation de cette expérience peut se révéler riche et instructive pour

les chercheurs et les praticiens dans le domaine des sciences de l'éducation, notamment les pédagogues, les didacticiens et les sociolinguistes de l'éducation.

Sur le plan de la politique éducative, à l'épineuse question de l'enseignement des langues nationales ou régionales non standardisées, notamment dans les pays en développement, l'expérience marocaine fournit une réponse originale qui s'écarte du modèle du *pontage* (bridging) selon lequel l'enseignement de la langue maternelle *prépare le lit* de la langue d'enseignement, généralement une langue étrangère, maîtrisée seulement par les élites. La solution adoptée au Maroc a aussi le mérite de s'inscrire dans une vision citoyenne de l'éducation (Skuttnabb-Kangas et Philippon, 1994; Boukous, 2001, 2005).

Sur le plan proprement sociolinguistique, les solutions adoptées dans le cas de l'enseignement de l'amazighe sont intéressantes en ce qu'elles tentent de gérer l'alternative suivante : enseignement des dialectes ou enseignement d'une langue standardisée qui ne soit pas un *monstre linguistique*. La gestion de ce dilemme est rendue possible par l'adoption d'une approche qui consacre la « polynormativité » aux dépens d'une approche réductrice conduisant à l'appauvrissement des composantes de la langue amazighe, c'est-à-dire une approche qui met en œuvre une démarche intégrative et cumulative des convergences et des différences linguistiques.

Bibliographie

- Bijeljac-Babic, R. (1985). *L'utilisation des langues maternelles et nationales en tant qu'instrument d'enseignement, d'alphabetisation et de culture : expériences dans des pays en développement d'Afrique et d'Asie*. Paris : UNESCO.
- Boukous, A. (2001). Language policy, identity and education in Morocco. *Languages and Linguistics*. 8.17-27.
- Boukous, A. (2005). L'amazighe dans l'éducation : Enjeux d'une réforme. In Rispaïl, M. (dir.). *Les langues maternelles : Contacts, variations et enseignement*. Paris : L'Harmattan. 249-259.

Skuttnabb-Kangas, T., et Philippon, T. (dir.). (1994). *Linguistic human rights : Overcoming linguistic discrimination*. Berlin/New York : Mouton de Gruyter.