



Ecole doctorale (484)
Lettres, Langues, Linguistique et Arts



DOCTORAT
DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES
CELEC / CEDICLEC

**LE CHOIX DE LA GRAPHIE TIFINAGHE POUR ENSEIGNER-
APPRENDRE L'AMAZIGHE AU MAROC :
CONDITIONS, REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES**

Volume 2

Thèse dirigée par

Marielle RISPAIL

et présentée par

Bouchra EL BARKANI

Membres du Jury

Alain DI MEGLIO, Professeur des Universités, Université Corté

Elmehdi KADDOURI, Professeur habilité, Université Mohammed Premier, Oujda, Maroc

Zahir MEKSEM, Maître de Conférences, Université Mira, Béjaïa, Algérie

Marielle RISPAIL, Professeure des Universités, directrice, UJM, Saint-Etienne

16 décembre 2010

CELEC – CEDICLEC
35, rue du Onze-Novembre
42023 Saint Etienne Cedex 2
Tél : 04 77 42 16 66
www.univ-st-etienne/fr/celec/

**LE CHOIX DE LA GRAPHIE TIFINAGHE POUR ENSEIGNER-
APPRENDRE L'AMAZIGHE AU MAROC :
CONDITIONS, REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES**

Volume 2

Thèse dirigée par

Marielle RISPAIL

et présentée par

Bouchra EL BARKANI

16 décembre 2010

SECTION IV
ANALYSE DES DONNÉES

Notre section d'analyse va être divisée en deux volets. La première partie servira à tracer le cadre dans lequel a pu se développer la diffusion de la graphie tifinaghe, à savoir la place de l'amazighe dans la société marocaine. La deuxième partie fera un grand plan sur la classe d'amazighe pour voir comment les élèves s'y prennent pour apprendre cette graphie.

PARTIE 1 : L'AMAZIGHE DANS LA SOCIÉTÉ MAROCAINE

Notre enquête nous amené à rassembler divers types de données pour essayer de décrire la place de l'amazighe dans la société marocaine. En effet, nous avons décidé de séparer les documents concernant l'amazighe dans son ensemble et le point particulier de son écriture, tifinaghe. Pour décrire le contexte de l'amazighe, nous avons séparé notre analyse en quatre chapitres : le contexte institutionnel qui sert de cadre à l'enseignement, ce que disent les enseignants d'amazighe, la comparaison entre ce qui se passent dans la classe et hors de la classe, particulièrement sur le plan de l'écriture. Cette partie nous permettra de nous demander pour finir quelles sont les pratiques de tifinaghe dans les classes.

Chapitre 1 : L'analyse des documents documentaires : le contexte institutionnel pour enseigner le tifinaghe

On l'a vu, notre recueil de données rassemble des éléments de natures très différentes. Il y a des documents officiels, des manuels scolaires, des observations de classe, des productions écrites d'élèves et des entretiens transcrits avec certains acteurs.

Dans ce premier chapitre, et pour donner le cadre officiel de l'enseignement de l'amazighe, nous allons nous appuyer sur des documents ministériels, des programmes, et des manuels scolaires. Notre étude a pour but de décrire les principes et objectifs de l'enseignement de l'amazighe, la façon dont les enseignants sont formés et la place de tifinaghe dans cet ensemble.

1. Le curriculum de la langue amazighe : principes fondateurs et objectifs

Le curriculum de la langue amazighe est présenté dans 25 pages qu'on retrouve dans le livre blanc (2002) et qui a été repris dans quelques notes ministérielles comme la note N°130 (2006) et la note N° 133 (2007). Ces pages d'une part, introduisent le document, définissent ses principes, ses finalités et ses choix et directives l'organisant. D'autre part, elles présentent le programme de langue amazighe et la planification des contenus des 4 années du cycle de base (2 ans du préscolaire + 2 ans du primaire) et les compétences visées. Voyons les principes et les objectifs linguistiques de ce curriculum.

1.1. Les principes généraux du curriculum de l'amazighe

Le curriculum de la langue amazighe s'appuie sur les principes suivants :

- 1- « participer à la réalisation des finalités fondamentales qui définissent le système d'éducation et de formation : éducation islamique, éducation à la citoyenneté,... » ;
- 2- « s'adapter à l'éducation sur les principes, développer les compétences de l'apprenant comme choix fondamental dans l'élaboration des programmes de l'éducation et à la formation pour former un citoyen équilibré et capable de soulever les défis » ;
- 3- « consolider la conscience de l'identité marocaine et les composantes de la personnalité nationale pour développer l'instinct de la création chez l'enfant » ;
- 4- « permettre aux apprenants de s'intégrer dans les différents domaines de la vie » ;
- 5- « permettre aux apprenants de découvrir la dimension amazighe dans la culture et la civilisation marocaines en s'ouvrant sur les autres civilisations,...sur la technologie,... » ;
- 6- « assigner un rôle à la langue et à la culture amazighes dans le développement local et national » ;
- 7- « enseigner l'amazighe qui est une langue de *la communication* et de *la création culturelle* en prenant en considération les changements et les besoins de la société marocaine moderne dans tous les domaines et en sauvegardant la charge culturelle et civilisationnelle de la langue » ;
- 8- « généraliser l'enseignement de l'amazighe sur le territoire national et dans les différentes filières d'enseignement en respectant les spécificités des apprenants : amazighophones/arabophones ».

La décision d'enseigner l'amazighe à l'école marocaine a comme objectif : la (re)construction identitaire de l'enfant marocain. Donc, le curriculum est basé sur l'apprenant

et sa construction identitaire en tant que Marocain, portant une charge culturelle et civilisationnelle et ouvert sur les autres cultures et civilisations du monde. Cet enseignement doit être conforme et doit répondre aux objectifs linguistiques du curriculum.

1.2. Les objectifs linguistiques du curriculum de l'amazighe

Le curriculum de la langue amazighe vise d'abord la maîtrise de la langue amazighe à l'oral et à l'écrit. Il met à sa disposition un manuel scolaire, et adapte son vocabulaire aux spécificités régionales de la langue. Ensuite, il vise à élaborer une langue standard à partir des différents dialectes de l'amazighe. Pour cela, il insiste sur les structures linguistiques communes entre ces variétés et leur donne la priorité dans les manuels scolaires, les dossiers pédagogiques, les supports didactiques écrits et audio-visuels,.... Dans le cas de l'absence d'un terme commun, il demande de recourir à la néologie pour enrichir le lexique amazighe, mettre en œuvre le vocabulaire amazighe pratiqué dans l'arabe dialectal marocain, et s'ouvrir sur les autres variétés amazighes, pratiquées dans les régions amazighes en dehors du territoire national pour enrichir le fonds commun amazighe (exemples : en Algérie, chez les Touaregs,...). Et les modalités de l'évaluation seront les mêmes que celles suivies dans les autres matières.

Le curriculum de la langue amazighe vise le développement des compétences communicatives chez l'apprenant (écoute, compétence orale, compétence de lecture, compétence d'écriture). Il demande aussi de tenir compte de l'âge et du degré du développement de l'apprenant. D'autres compétences sont visées comme les compétences stratégiques, les compétences culturelles (symboliques et encyclopédiques), les compétences méthodologiques et les compétences technologiques (cf. note ministérielle N° 108). Voyons comment ces questions de standardisation et d'approche par compétence se sont-elles présentées dans le manuel scolaire.

2.La mise en œuvre dans les manuels scolaires

Le manuel scolaire de langue amazighe constitue l'un des supports didactiques utiles pour l'enseignement/apprentissage de la langue. Vu qu'il est question d'une langue en cours de standardisation et écrite officiellement et récemment en tifinaghe, le manuel doit représenter les choix linguistiques et didactiques de ces concepteurs en collaboration avec les chercheurs de l'IRCAM et le MEN. Ce sont les cahiers de charge pour la conception du

manuel scolaire qui définissent les contenus de ce manuel tandis que ce sont les notes ministérielles planifient l'enseignement de cette langue (ressources humaines mobilisées, formations exigées,...). Nous allons présenter cette planification avant d'arriver au manuel scolaire et au cahier de charges l'organisant et surtout à la place de tiffinaghe dans ces documents.

2.1. Du livre blanc aux notes ministérielles : planification de l'enseignement de l'amazighe

Nous allons traiter dans les paragraphes qui suivent de la planification de l'enseignement de la langue amazighe dans le livre blanc. Cette planification concerne à la fois l'horaire à allouer à la langue amazighe et les contenus que l'enseignement de cette langue doit véhiculer.

2.1.1. La répartition horaire

D'après le livre blanc et la note ministérielle N°108 (2003), les établissements pilotes doivent consacrer 3 heures/par semaine du cursus scolaire à l'enseignement/apprentissage de l'amazighe. Ces 3 heures se répartissent sur 5 séances dont chacune d'une durée de 35 minutes.

L'enseignement de la langue amazighe couvre trois heures hebdomadaires dans ce niveau [1^{ère} année de l'enseignement primaire]. Cette enveloppe horaire pourrait être répartie sur les cinq journées de la semaine à raison d'environ 35 minutes par jour⁴⁹⁵.

Par contre, les notes N° 130 et 133 organisent les cours de langue amazighe en 3 heures/par semaine réparties sur 6 séances à raison de 30 minutes chacune.

Au début, il faut insister sur le fait que le volume horaire réservé aux contenus du cours amazighe a été défini en 3 heures hebdomadaire à tous les niveaux de l'enseignement primaire (actuellement, aux niveaux concernés par cet enseignement).

Le volume horaire hebdomadaire du cours amazighe est géré selon la formule fonctionnelle mise en œuvre par l'emploi du temps, autrement dit, l'une des

⁴⁹⁵Note N°108, إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية (Intégration de la langue amazighe dans les cursus scolaires), Rabat, Le Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 01 Septembre 2003, p. 11.

formules fonctionnelles la 1^{ère} ou la 2^{ème}. Le cours amazighe est organisé en six activités d'une durée de 30 minutes chacune⁴⁹⁶.

Cette répartition horaire est pareille pour tous les niveaux d'enseignement de l'amazighe et les 6 séances sur lesquelles sont réparties les 3 heures/semaine présentent des contenus variés à l'apprenant suivant une architecture fixée dans le manuel scolaire.

2.1.2. Les contenus

Les 6 séances s'organisent en une séance d'activités d'expression orale et de communication ; une séance d'activités de lecture ; une séance d'activités d'écriture ; une séance d'activités de grammaire et de conjugaison (ou activités relatives au fonctionnement de la langue) ; une séance d'activités ludiques ; et une séance d'activités de soutien. Par exemple, dans le manuel de la 1^{ère} année « ⵜⴰⴳⴷⴰⵏ ⵜⴰⵜⴰⴷⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⴷⴰⵢⵜ 1 » (tifawin a tamaziɣt 1 = Bonjour l'amazighe 1), on peut présenter l'organisation de ces activités dans le schéma suivant :

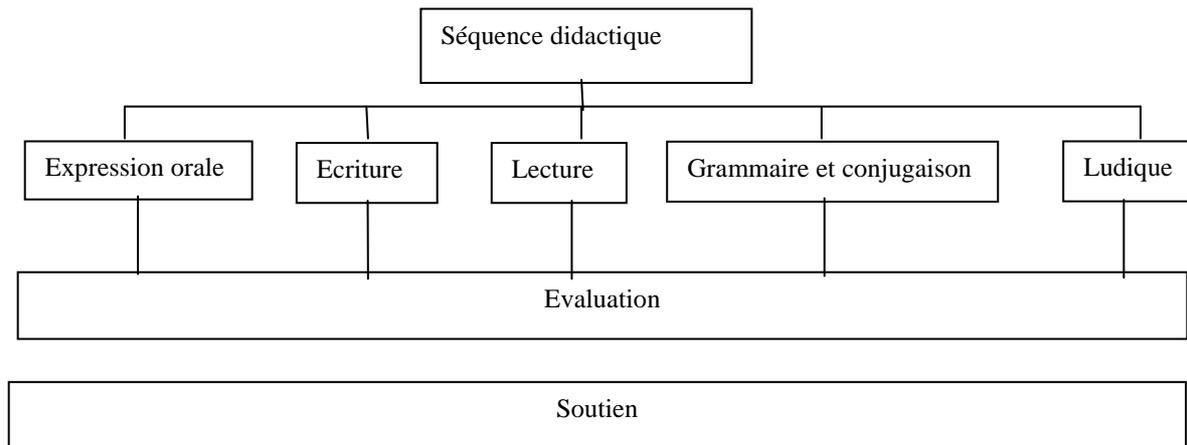


Figure 9 : L'organisation des activités du manuel scolaire de langue amazighe

L'organisation des activités ci-dessus varie d'un niveau scolaire à un autre et d'un manuel scolaire à un autre mais la séance consacrée à l'apprentissage de tiffinaghe vient après la séance d'expression orale ou la séance de lecture selon les manuels. Et pour approcher les

⁴⁹⁶Traduit de la Note N° 130, حول تنظيم تدريس اللغة الأمازيغية و تكوين أساتذتها (L'organisation de l'enseignement de l'Amazighe et la formation de ses enseignants), Rabat, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la recherche Scientifique, 12 Septembre 2006, p. 5.

contenus de ces activités, nous allons présenter le manuel scolaire, sa conception et le contenu qu'il présente à l'apprenant et à l'enseignant.

2.2. Le manuel scolaire de langue amazighe : présentation

Le manuel scolaire de la langue amazighe a été conçu dans le cadre de la convention-cadre signée en 2003 entre le MEN et l'IRCAM pour mettre les bases à un enseignement de cette langue à l'école marocaine. Et avant de le mettre en œuvre en classe, une équipe de spécialistes se chargent de la conception de ce manuel en se basant sur le cahier des charges fixé par le MEN et en collaboration avec l'IRCAM.

2.2.1. Vers la conception du manuel scolaire amazighe

Avant que le manuel soit conçu et publié, les auteurs et les éditeurs doivent se conformer à un cahier des charges fixé par le Ministère de l'Éducation Nationale (direction des programmes scolaires) et l'IRCAM. Ce cahier des charges gère l'élaboration/confection du manuel scolaire. On a pris l'exemple d'un cahier édité en septembre 2007 consacré au livre scolaire de la 2^{ème} année. Il est sous-titré : *Le cahier des charges spécial qui concerne la conception et l'édition des livres scolaires : le manuel de l'élève et le guide de l'enseignant*. Composé de deux parties, ce document est constitué d'un cahier des charges en trois chapitres et d'un cahier des directives spéciales. Voyons comment ces cahiers fixent la méthodologie à suivre dans l'élaboration d'un manuel scolaire et les contenus à prendre en considération.

2.2.2. Le cahier des charges

Selon les responsables de ces cahiers de charges, *le cahier des charges-cadre définit les choix éducatifs, pédagogiques, techniques, artistiques, organisationnels et réglementaires de la conception des livres scolaires, leur édition et leur distribution*⁴⁹⁷. Nous allons exposer ses caractéristiques méthodologiques, puis pédagogiques.

⁴⁹⁷ دفتر التحملات الخاصة المتعلقة بتأليف الكتب المدرسية (كتاب التلميذ و دليل الأستاذ) (Cahier des charges spéciales, à propos de la publication et de l'édition des livres scolaires (le livre de l'élève et le guide de l'enseignant), matière : langue amazighe, niveau : 2^{ème} année de l'enseignement primaire, Rabat, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, Le Ministère de l'Education Nationale, septembre 2007, p. 2. (document non publié)

2.2.2.1. Les principes méthodologiques

Les auteurs des livres scolaires doivent présenter une langue amazighe standardisée pour la graphie et le lexique commun élaboré, et ceci selon les critères scientifiques et éducatifs adoptés par l'IRCAM. Pour la graphie et l'orthographe, l'auteur doit présenter le manuel en graphie tfinaghe-IRCAM en respectant ses règles orthographiques (cf. cahier des charges, 2007), de plus, l'auteur doit suivre les consignes de *consolider la dimension civilisationnelle et culturelle de la langue amazighe* à travers tous les contenus présentés à l'élève.

Concernant les compétences visées, il doit élaborer ces compétences en fonction des acquis de l'élève l'année qui précède. De plus, il faut mettre en œuvre les approches pédagogiques suivies dans l'enseignement des langues dans le système éducatif marocain : l'approche communicative, la pédagogie par compétences,... Le manuel doit présenter les structures et les outils linguistiques d'une manière implicite dans toutes les activités du cours de langue amazighe, surtout dans les 1ères années comme nous allons le voir ultérieurement. Il doit :

- « prendre comme point de départ des situations de communication en rapport avec l'environnement des apprenants et en s'ouvrant sur d'autres situations et d'autres expériences » ;
- « adopter des situations d'apprentissage appropriées qui peuvent encourager l'apprenant à, d'une part, identifier, exploiter et communiquer,... et d'autre part, identifier l'écrit et l'oral lors des cours d'amazighe et lier entre les images et leurs significations et s'y exprimer oralement et par écrit tout en encourageant son auto-apprentissage (jeux,...) » (cf. Cahier des charges, 2007).

L'auteur peut utiliser les différents supports pour développer la capacité communicative et imaginative et la capacité créative chez l'apprenant (images, comptines, contes, devinettes,...). Il peut mettre en œuvre des situations distractives pour le désir de la découverte et de l'apprentissage. Si par exemple, les premiers manuels de l'amazighe ont été élaborés à l'IRCAM en tant qu'institut officiel chargé des dossiers de l'enseignement et de l'aménagement de la langue amazighe, ce cahier des charges publié après la libération⁴⁹⁸ du manuel scolaire amazighe (septembre 2007) consacre la méthodologie suivie lors de la

⁴⁹⁸En septembre 2007, le marché du manuel scolaire a été libéré et le MEN a ouvert de nouvelles perspectives pour des concepteurs externes à l'IRCAM pour publier des manuels scolaires de langue amazighe.

conception des premiers manuels. Les nouveaux manuels, au niveau méthodologique, doivent, selon le cahier des charges, se conformer aux règles orthographiques fixées par l'IRCAM, à l'écriture tifinaghe-IRCAM et aux méthodologies de l'enseignement des langues au Maroc (approche par compétences,...). Et puisque c'est un cahier des charges de la 2^{ème} année, les concepteurs sont amenés à prendre en considération les acquis des apprenants en 1^{ère} année pour qu'il y ait une continuité dans les apprentissages. Maintenant que la méthodologie à suivre est fixée, il faut fixer les contenus et la présentation matérielle du manuel.

2.2.2.2. Les caractéristiques éducatives, pédagogiques et techniques

Sur les plans éducatif et pédagogique, le manuel doit être facile d'accès pour l'élève. Il faut donc présenter en un seul manuel les variétés de la langue amazighe en les identifiant par une couleur : le bleu pour la région du Nord, le vert pour la région du Centre, le jaune pour la région du Sud et le marron pour ce qui est commun. Cela aidera l'utilisateur pour accéder aux activités et aux contenus présentés. Ces couleurs sont les repères des premiers manuels amazighes publiés par l'IRCAM. Dans « ⵜⴰⴳⴷⵓⴷⴰ ⵜⴰⴳⴷⵓⴷⴰ ⵜⴰⴳⴷⵓⴷⴰ » (tifawin a tamaziɣt 1 = *Bonjour l'amazighe 1*), il y avait trois versions d'un même contenu à destination des 3 régions amazighophones. Mais ces trois versions ont été rassemblées dans un même manuel depuis la 2^{ème} année. L'auteur du manuel doit ensuite viser l'unification des consignes : montrer les termes et les expressions visés en les mettant dans un cadre et en les coloriant (les consignes relèvent du lexique de la langue amazighe standard, exemple : « ⴰⴳⴷⵓⴷⴰ ! » (zɣ ! = observe !), « ⵜⴰⴳⴷⵓⴷⴰ ! » (ssfld ! = écoute !),...). Enfin, on demande que le contenu du manuel soit présenté sous une forme belle et attirante, avec une table des matières détaillée qui facilite son usage.

Sur le plan linguistique, le lexique amazighe doit être conforme au lexique élaboré par l'IRCAM à partir des variétés des régions amazighophones pour permettre à l'apprenant de s'ouvrir sur les autres variétés de l'amazighe. En 1^{ère} année par exemple, les contenus sont régionaux et à partir de la 2^{ème} année, on s'ouvre sur les autres dialectes et en 5^{ème} et 6^{ème} année, on arrive à une langue standard. Et on peut résumer ce processus dans le schéma suivant :

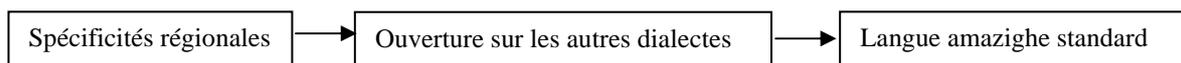


Figure 10 : Le processus de la standardisation

Autrement dit, si en 1^{ère} et 2^{ème} année les contenus sont régionaux, en 3^{ème} et 4^{ème} année on s'ouvre sur les autres dialectes pour arriver à diffuser en 5^{ème} et 6^{ème} année une langue standard. Ce processus de standardisation n'exclut pas le fait de se baser sur les consignes communes et les structures communes entre les différents dialectes, dès la 2^{ème} année.

Ainsi, comme la Charte (1999) l'a bien défini, le contenu du manuel doit participer à l'explicitation du rôle de la civilisation amazighe et de sa place au sein de la civilisation humaine ; participer au développement d'une personnalité nationale traditionnelle avec la prise en considération des spécificités régionales et locales ; participer à l'ouverture de l'apprenant sur l'environnement local, national et international ; s'inscrire dans la lignée de la défense des principes de l'égalité et du comportement social ; le respect de la religion musulmane, des principes et des droits reconnus par les individus et les collectivités, les chartes et les conventions internationales approuvées par le royaume du Maroc ;...

Les textes choisis, par exemple dans l'activité de communication, doivent participer à la valorisation de la culture amazighe et non à sa folklorisation ; les images seront présentées et le guide de l'enseignant doit contenir les dialogues et d'autres textes dans les autres variétés de l'amazighe en respectant les spécificités culturelles et régionales. Les exercices et les activités d'apprentissage auront pour but de développer la communication. Ils seront classés du facile au difficile et viseront la consolidation des apprentissages. De plus, ils aideront l'élève à s'auto-évaluer, à acquérir la méthodologie de résolution des problèmes tout en différenciant le genre des exercices proposés. On va analyser le manuel et son organisation.

2.2.3. Le manuel scolaire de langue amazighe

À compter de l'année scolaire 2007-2008, le marché du livre scolaire en langue amazighe a été libéré au profit d'une pluralité de manuels mis en œuvre dans les classes amazighes. Cette pluralité des livres scolaires est basée sur les circulaires ministérielles et sur le cahier des charges. En 1^{ère} année, on trouve les ensembles didactiques suivants : « ⵏⴰⵎⴰⵣⵉⴳ ⵉⵎⴰⵣⵉⴳ ⵉⵎⴰⵣⵉⴳ » (adlis inu n tmaziyt = *Mon livre de langue amazighe*) et « ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⴳⵜ ⵉⵎⴰⵣⵉⴳ ⵉⵎⴰⵣⵉⴳ » :

« ⵝⵓⵙⵏ ⵏ ⵓⵎⵓⵔⵉ » (tamaziyt inu : abrid n umurs = *Ma langue amazighe : le chemin de la réussite*). Mais puisque lors de l'enquête, les enseignants-enquêtés de la 1^{ère} année travaillaient encore avec l'ensemble didactique « ⵜⵉⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵏ ⵜⵉⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵏ ⵜⵉⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1 » (tifawin a tamaziyt 1 = *Bonjour l'amazighe 1*), nous allons présenter le livre de l'élève puis le guide de l'enseignant propres à cet ensemble.

2.2.3.1. Le manuel scolaire de l'élève, caractéristiques formelles et linguistiques

L'ensemble didactique « ⵜⵉⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵏ ⵜⵉⵎⴰⵣⵉⵖⵜ » (tifawin a tamaziyt = *Bonjour l'amazighe*), publié par l'IRCAM depuis septembre 2003 en collaboration avec le Ministère de l'Éducation Nationale, est composé de six manuels qui couvre, depuis septembre 2008, les six niveaux du primaire. Le 1^{er} manuel, destiné aux élèves de 1^{ère} année de l'enseignement primaire, a été présenté en trois versions : version Nord, version Centre et version Sud. En septembre 2007, de nouveaux supports didactiques ont été publiés, il s'agit de deux ensembles didactiques dont l'un est intitulé « ⵜⵉⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵏ ⵜⵉⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵏ ⵜⵉⵎⴰⵣⵉⵖⵜ » (tamaziyt inu : abrid n umurs = *Ma langue amazighe : le chemin de la réussite*) et l'autre « ⵏ ⵏⵏⵏⵏ ⵏ ⵜⵉⵎⴰⵣⵉⵖⵜ » (adlis inu n tmaziyt = *Mon livre de langue amazighe*). Ces deux ensembles sont composés d'un manuel de l'élève et d'un guide de l'enseignant. Ils remplacent l'ensemble didactique « ⵜⵉⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵏ ⵜⵉⵎⴰⵣⵉⵖⵜ » (tifawin a tamaziyt = *Bonjour l'amazighe*) consacré à la 1^{ère} année. Mais la référence reste commune : le projet de la standardisation (IRCAM) et les directives du Ministère de l'Éducation Nationale dont les notes ministérielles, les cahiers des charges,....

Comme dit précédemment, le manuel s'organise en six activités présentées en six séances par semaine. Par exemple, une séquence du manuel « ⵜⵉⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵏ ⵜⵉⵎⴰⵣⵉⵖⵜ » (tifawin a tamaziyt = *Bonjour l'amazighe*) de 1^{ère} année, de 2^{ème} année ou de 3^{ème} année, contient : une activité d'expression orale et de communication (« ⵏⵏⵏⵏⵏⵏ » (amsawad)) ; une activité de lecture (« ⵜⵉⵎⴰⵣⵉⵖⵜ » (tiyri)) ; une activité d'écriture (« ⵜⵉⵎⴰⵣⵉⵖⵜ » (tirra)) ; une activité de grammaire et de conjugaison (« ⵜⵉⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵏ ⵜⵉⵎⴰⵣⵉⵖⵜ » (tajr̄rumt d usfti)) ; une activité ludique (« ⵏⵏⵏⵏⵏⵏ » (awrar)) ; une activité de soutien (« ⵜⵉⵎⴰⵣⵉⵖⵜ » (tayaduzt)) ; et une activité d'évaluation (« ⵜⵉⵎⴰⵣⵉⵖⵜ » (tayafut)). L'ordre des activités d'apprentissage peut varier d'un manuel à un autre et la présentation de ces activités peut aussi varier. L'organisation d'un

manuel se fait en activités d'apprentissage qui doivent fournir à l'élève une matière linguistique et une matière culturelle qui lui permettront de développer un certain nombre de compétences. On distingue dans ce cas : activités de communication, activités de lecture, activités d'écriture et activités ludiques. Nous allons les distinguer une à une.

1)- L'activité de communication (« ⵏⵏⵓⵍⵉⵏⵉ » (amsawad))

L'activité de communication est placée au début de chaque unité didactique et le temps et l'espace à lui consacrer sont importants. Cette activité liée au domaine du fonctionnement de la langue (grammaire, conjugaison et lexique) tient compte des structures linguistiques étudiées. L'objectif de l'activité de communication est de mettre en œuvre, chez l'apprenant, les capacités suivantes :

- observer (consigne employée : « ⵏⵏ ⵝⵓⵔ » (ad zry = j'observe)) ;
- écouter (consigne employée : « ⵏⵏ ⵓⵙⵏⵉⵏⵏⵉⵏⵏ » (ad ssfldy = j'écoute)) ;
- s'exprimer (consigne employée : « ⵏⵏ ⵓⵙⵏⵉⵏⵏⵉⵏⵏ » (ad sawly = je m'exprime)).

La priorité est à accorder aux structures communes (les structures qui se ressemblent au niveau formel dans les différentes variétés de l'amazighe) même si on respecte les particularités régionales.

Dans « ⵜⴰⵏⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵏ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1 » (tifawin a tamaziyt 1 = *Bonjour l'amazighe 1*), on trouve une image et un titre représentant le contexte du dialogue de départ (cf. Figure 3, Annexes 7), un dialogue et les consignes où l'apprenant observe et écoute la lecture du dialogue par l'enseignant. Et toutes les pages consacrées à ce manuel (au nombre de huit pages dont une page d'expression orale par séquence didactique) sont structurées de la même manière suivant la figure suivante :

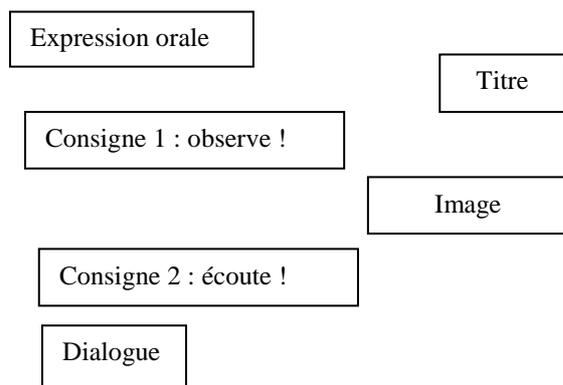


Figure 11 : L'organisation formelle de l'activité d'expression orale dans le manuel de 1^{ère} année

Cette activité se présente aux apprenants en deux séances selon la répartition de l'enseignant qui se base sur le guide de l'enseignant, comme nous allons le voir ultérieurement. Et après l'activité d'expression orale et de communication, on passe à l'activité de lecture.

2)- L'activité de lecture (« ⵜⴰⵏⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ » (tiyri))

Le contenu linguistique de cette activité diffère d'un manuel à un autre. Dans le manuel de 2^{ème} année (« ⵜⴰⵏⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵉⵏ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2 » (tifawin a tamaziyt 2 = *Bonjour l'amazighe 2*), on se base sur des textes courts (de 70 à 140 mots). Ces textes de lecture selon le cahier des charges (2007) prennent en considération le niveau de l'élève et son environnement socioculturel et langagier. Ils suivent une progression pour la taille (des textes courts aux textes longs) et au niveau des difficultés de lecture (des textes faciles aux textes difficiles ou compliqués). Ils sont accompagnés de titres clairs et appropriés et accompagnés d'images expressives pour en faciliter la compréhension. Les textes du manuel de 2^{ème} année (« ⵜⴰⵏⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵉⵏ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1 » (tifawin a tamaziyt 1 = *Bonjour l'amazighe 1*) sont suivis d'un lexique (l'ouverture sur les autres dialectes) qui aident l'apprenant à comprendre les termes qui sont difficiles et surtout les termes qui relèvent d'un autre dialecte et de quelques questions de compréhension pour s'emparer du contenu du texte.

Par contre, dans le manuel de 1^{ère} année (« ⵜⴰⵏⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵉⵏ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1 » (tifawin a tamaziyt 1 = *Bonjour l'amazighe 1*), on donne à l'apprenant une phrase-clé extraite du texte, voire du dialogue de l'expression orale d'où on extrait les lettres-objets d'apprentissage (cf. Figure 4, Annexes 7). Cette activité est présentée en deux séances : dans la 1^{ère} séance, on décompose la phrase-clé pour extraire la lettre-objet d'apprentissage et on donne à l'apprenant des mots actualisant cette lettre et dans la 2^{ème} séance, on procède de la même manière mais en aboutissant à une nouvelle phrase qui actualise les lettres apprises pendant les deux séances (lecture mixte). Après cette activité de lecture, on trouve des activités d'écriture.

3)- L'activité d'écriture (« ⵜⴰⵏⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ » (tirra))

Les activités d'écriture de la 2^{ème} année de l'enseignement primaire sont liées à la compétence et au thème visé. Il faut que les activités d'écriture soient relatives à chaque région linguistique, liées au texte de lecture et aux activités de communication, et soumises à des directives pédagogiques communes. Les activités d'écriture peuvent prendre selon le niveau scolaire, la forme d'exercices de graphisme, de copiage et de dictée, comme elles peuvent prendre d'autres formes, du genre :

- compléter des mots par des lettres ;
- compléter des phrases par des mots ;
- écrire des mots et des phrases simples ;
- copier un court texte en respectant la ponctuation ;
- copier un court texte en se basant sur la mémoire ;
- classer des mots pour construire des phrases ;
- classer des phrases pour construire un texte.

Dans le manuel de 1^{ère} année ((« ⵜⴰⴳⴷⵓⴷⴰ ⵜⴰⴳⴷⵓⴷⴰ ⵜⴰⴳⴷⵓⴷⴰ 1 » (tifawin a tamaziyt 1 = *Bonjour l'amazighe 1*), on trouve des activités de graphisme (cf. Figures 5, 10, 12, 15, 22, Annexes 7) où la consigne est « Ecris ! », des activités de copiage où la consigne est « Copie ! » (cf. Figures 6, 11, 13, 14, 16, 17, 23, 24, 25, Annexes 7), des exercices à trous (compléter des mots par des lettres) où la consigne est « Complète ! », des exercices pour nommer les images où la consigne est « Observe l'image et écris le mot approprié ! »,.... Ces activités varient d'une séquence didactique à une autre et d'un niveau scolaire à un autre. Et en parallèle avec ces activités de lecture et d'écriture, des activités de grammaire et de conjugaison fixent les règles chez l'apprenant.

4)- Les activités de grammaire et de conjugaison (« ⵜⴰⴳⴷⵓⴷⴰ ⵜⴰⴳⴷⵓⴷⴰ ⵜⴰⴳⴷⵓⴷⴰ 1 » (tajjrumt d usfti))

Dans le manuel de 1^{ère} année ((« ⵜⴰⴳⴷⵓⴷⴰ ⵜⴰⴳⴷⵓⴷⴰ ⵜⴰⴳⴷⵓⴷⴰ 1 » (tifawin a tamaziyt 1 = *Bonjour l'amazighe 1*), ces activités s'organisent en des activités de grammaire et des activités de conjugaison. Dans le 1^{er} volet (activités de grammaire), on apprend à l'apprenant quelques règles de grammaire comme les pronoms personnels,... (cf. Figure 7, Annexes 7) et dans le 2^{ème} volet (activités de conjugaison), on lui apprend à conjuguer quelques verbes en complétant des phrases à trous par le verbe conjugué. Comme les autres activités, ces activités sont présentées en deux séances. Voyons les activités ludiques

5)- L'activité ludique (« ⴰⴷⵔⴰⵔ » (awrar))

Ce sont des activités culturelles et de distraction dont l'objectif est de lier les élèves à leur environnement culturel et local, de développer leur intelligence et de leur faire découvrir la forme artistique de leur langue maternelle. Les activités ludiques sont présentées dans les trois variétés de l'amazighe, identifiées dans ces trois variétés par la couleur représentant chaque région et placées à la fin de l'unité didactique. Pour chaque variété linguistique, cette

activité est présentée en une page. Les activités ludiques peuvent prendre la forme d'une activité littéraire comme la comptine (« ⵜⵏⵣⵉⵏⵏⵉⵢⵓⵏ ⵜⵉⵣⵉⵏⵏⵉⵢⵓⵏ » (tizlit), le conte (« ⵜⵓⵏⵉⵙⵏⵉⵢⵓⵏ » (tanfust)),... ou la forme d'un jeu comme les mots croisés,... Dans le manuel de 1^{ère} année (« ⵜⵏⵉⵙⵏⵉⵢⵓⵏ ⵜⵓⵏⵉⵙⵏⵉⵢⵓⵏ ⵜⵓⵏⵉⵙⵏⵉⵢⵓⵏ ⵜⵓⵏⵉⵙⵏⵉⵢⵓⵏ 1 » (tifawin a tamaziyt 1 = *Bonjour l'amazighe 1*), on trouve dans la 1^{ère} séquence par exemple, deux comptines (cf. Figure 8, Annexes 7). Ces différentes activités sont clôturées par des activités d'évaluation où l'apprenant est amené à répondre à des exercices pour mettre en œuvre ses apprentissages, à l'aide de l'enseignant, à la fin de chaque séquence et des activités de soutien chaque trois séquences.

L'objectif de cette structuration du manuel scolaire est de faciliter pour l'usager la manipulation de ce support didactique. Et notre objectif à nous est de pouvoir comprendre le déroulement de ces activités en classe d'amazighe et surtout les activités de lecture et d'écriture. Pour l'enseignant, la manipulation de ce support est accompagnée d'un guide qui lui facilite l'organisation des différentes activités d'enseignement-apprentissage.

2.2.3.2. Le guide pédagogique de l'enseignant et sa structuration

Le guide est, généralement, sous forme de fiches pédagogiques qui fournissent à l'enseignant le modèle à suivre pour élaborer les fiches pédagogiques appropriées à chaque séance de langue amazighe en lui offrant, en plus, un lexique pour l'aider à réussir son cours en classe. L'enseignant des six niveaux de l'enseignement/apprentissage découvre, d'abord, les compétences à développer durant l'année scolaire en se référant à l'organisation annuelle que le manuel et le guide lui fournissent. Ensuite, il découvre l'organisation à suivre pour le développement de chaque compétence et la façon dont il devra mener les séances. Le manuel « ⵜⵏⵉⵙⵏⵉⵢⵓⵏ ⵜⵓⵏⵉⵙⵏⵉⵢⵓⵏ » (tifawin a tamaziyt = *Bonjour l'amazighe*) de la 1^{ère} année par exemple, est présenté, comme nous avons dit auparavant, en trois versions. Il est accompagné d'un seul guide pédagogique qui s'adresse à tous les enseignants de la langue amazighe et ceci en tenant compte de la variation des manuels scolaires à clarifier.

En plus de l'organisation des cours de la semaine et de la progression annuelle, l'enseignant trouve, dans le guide, des fiches pédagogiques relatives aux six séances du cours d'amazighe. Chaque séance est précédée des étapes à suivre par l'enseignant. Le guide est bouclé par des lexiques spécialisés : un lexique des compétences développées par le manuel

scolaire de l'élève ; un lexique des activités à mettre en œuvre en classe, un lexique des séquences qui explique les mots difficiles pour l'enseignant et dont il peut se servir pour les expliquer à l'élève ; un lexique des fiches pédagogiques pour définir les termes spécifiques au domaine didactique afin de faciliter à l'enseignant la manipulation des fiches fournies par le guide et de pouvoir élaborer d'autres fiches sur la base de cette terminologie ; un lexique des consignes qu'on trouve dans le manuel de l'élève ; un lexique d'usage dont l'enseignant peut se servir lors des situations d'enseignement/apprentissage ; un lexique relatif aux nombres ; un lexique relatif aux jours de la semaine ; et un lexique relatif aux mois de l'année. Tous les lexiques sont présentés dans les trois langues : amazighe (graphie tifinaghe), arabe (graphie arabe) et français (graphie latine). Chaque guide est muni d'un lexique à l'usage de l'enseignant pour l'aider à comprendre les termes nouveaux, surtout les termes se rapportant à la langue standard ou au domaine de la didactique. On y trouve différentes classifications à ce lexique selon le guide.

D'après l'analyse des ces documents (le manuel scolaire et le guide de l'enseignant) sur la base des directives fixées par le cahier des charges, l'écriture tifinaghe et les règles orthographiques fixées par l'IRCAM sont bien prises en compte dans les différentes activités proposées à l'apprenant et à l'enseignant.

Voyons quel usage il est fait de ces supports didactiques en classe et comment l'enseignant pourra enseigner l'amazighe et surtout l'écriture tifinaghe en s'aidant de ce manuel scolaire et du guide qui l'accompagne. Pour ce faire, nous allons interroger le contenu des formations dont ont bénéficié ces enseignants. L'objectif est de traiter ces formations, les rapprocher du discours didactique des enseignants et des pratiques de classe, en vue de relever les réussites et les lacunes de cet enseignement/apprentissage de l'amazighe et surtout de l'écriture tifinaghe.

3. La formation en amazighe, des notes ministérielles aux dossiers de formation

Comme nous l'avons déjà noté dans nos choix méthodologiques, les enseignants-enquêtés exercent dans deux établissements (Ens1, Ens2, Ens5 = école Oued Ad-dahab ; Ens3, Ense4, Ens6 = école Imzouren II (cf. Carte 9, Annexes 1)) et tous ont une expérience de plus de huit ans d'enseignement au moins. En revanche, leur expérience dans l'enseignement de l'amazighe varie, entre autre parce que les deux établissements n'ont pas intégré l'amazighe dans leurs cursus scolaires simultanément. Ainsi, par rapport à la date des

entretiens (janvier-février 2007) : 2 enseignants (Ens1, Ens5) avaient enseigné l'amazighe depuis 3 mois ; 3 enseignants (Ens2, Ense4, Ens6) l'ont enseigné en 2005-2006 et l'enseignaient encore en 2006-2007 ; et un autre enseignant (Ens3) a enseigné l'amazighe pendant plus de 2 ans, de 2005-2006 à 2006-2007.

Nous allons maintenant définir le profil de l'enseignant. Pour ce faire, nous allons en premier lieu, décrire la formation dont nos enseignants-enquêtés ont bénéficié en nous basant sur les données didactiques (entretiens), sur les données documentaires (dossiers de formation) et les données opportunistes (prises de notes ou journal d'enquête). En deuxième lieu, nous allons procéder de la même manière pour traiter des profils des inspecteurs.

3.1. L'enseignant et la formation en amazighe

L'enseignant doit donc être formé en amazighe en remplissant auparavant certaines conditions. Et dans cette section consacrée à l'analyse des différents types de données pendant l'enquête de terrain (données documentaires, données didactiques, données opportunistes, données sociolinguistiques), nous allons réserver les prochains paragraphes à la formation en amazighe en nous référant aux documents officiels (notes ministérielles) et aux documents de recherche (dossiers de formation).

3.1.1. La formation en amazighe d'après les notes ministérielles

D'après la note N° 130 publiée en septembre 2006, il faut d'abord fournir tous les moyens nécessaires pour réussir la formation continue en amazighe afin d'atteindre la qualité requise en veillant sur la bonne organisation et la variabilité des moyens mis en œuvre ainsi que de l'équipe qui prend en charge ces formations. Ensuite, il faut organiser des sessions de formation en amazighe au bénéfice des directeurs des établissements de l'enseignement primaire pour qu'ils parviennent à gérer quotidiennement l'intégration de l'amazighe dans leurs établissements. La formation continue de ces directeurs des établissements est traitée dans la note N° 130 (publiée en septembre 2006) où on parle d'une formation pour ceux qui ont intégré l'amazighe dans leurs établissements à titre de l'année scolaire 2006-2007 tandis que dans la note N° 133 (publiée en octobre 2007) on parle de deux sessions de formation à organiser dans les académies régionales d'éducation et de formation au bénéfice de ceux qui l'ont intégré en 2007-2008. Les notes ministérielles ne donnent pas le nombre des bénéficiaires de ces formations mais, elles insistent sur la formation des directeurs des

établissements qui ont intégré l'amazighe dans leurs cursus ou qui vont l'intégrer l'année d'après.

La formation initiale développe l'intégration de la langue amazighe dans les programmes de formation des Centres de Formation des Instituteurs (CFI) de l'année scolaire 2006-2007 (note N° 130) en veillant à la généralisation de cette intégration au niveau de ces centres (CFI) sur le plan national à titre de l'année scolaire 2007-2008 (note N° 133). Pour les enseignants natifs de la langue amazighe qui n'ont jamais été formés et qui vont prendre en charge des cours d'amazighe, il faut organiser 3 sessions de formation dont chacune est d'une durée de 5 jours et selon le calendrier suivant : la 1^{ère} formation avant le 15 octobre 2006, la 2^{ème} en novembre et la 3^{ème} en avril 2007 (note N° 130) ou la 1^{ère} avant fin octobre 2007, la 2^{ème} avant fin décembre 2007 et la 3^{ème} avant fin avril 2008 (note N° 133). Ces formations sont assurées par des formateurs de l'IRCAM, des universitaires ainsi que des formateurs des CFI et des inspecteurs de l'enseignement primaire. Ces derniers sont formés et vont prendre en charge le volet pratique de ces formations lors des ateliers.

La dernière note ministérielle publiée à ce propos en septembre 2008 (N° 116) souligne qu'il faut organiser des formations, en parallèle avec celles des enseignants, au bénéfice des directeurs d'écoles qui vont intégrer l'amazighe au cours de l'année 2008-2009. Mais il faut aussi organiser d'autres sessions de formation (note N°130) en cas de nécessité en prenant contact avec l'IRCAM et les universitaires dans les différents domaines (littérature, histoire, culture, linguistique,...). L'objectif est de consolider l'équipe d'encadrement de l'académie. Tandis que pour les inspecteurs, en plus des visites de classe, il faut qu'ils organisent des activités d'encadrement pédagogique variées (cours pratiques, ateliers, ...) pour améliorer les pratiques enseignantes (note N° 130&133).

Concernant les académies régionales d'éducation et de formation, les notes N° 133 et 116 exigent l'organisation de sessions de formation, au bénéfice des responsables des cellules régionales, provinciales et locales pour qu'ils puissent suivre et surveiller la stratégie d'intégration de l'amazighe dans les cursus scolaires. L'objectif primordial de ces formations est de généraliser l'enseignement de l'amazighe et la présence de cette langue au niveau de l'administration scolaire dont :

- les Académies Régionales d'Éducation et de Formation à l'image des cellules régionales, provinciales et locales chargées du suivi de l'intégration de l'amazighe dans les établissements scolaires ;

- les centres de formation des instituteurs (CFI) ;
- les écoles primaires ayant intégré l'amazighe dans leurs cursus. Dans les écoles primaires en vue d'une généralisation progressive de l'enseignement-apprentissage de l'amazighe.

Ainsi, quand on aura des responsables à l'académie régionale d'éducation et de formation conscients de la question de l'amazighe et de son enseignement (cellule de suivi), des formateurs de l'amazighe pour les CFI, des directeurs d'écoles capables de veiller sur la réussite de l'intégration de l'amazighe (gestion de l'emploi du temps,...), des inspecteurs de l'enseignement de l'amazighe capables d'encadrer les enseignants de l'amazighe, des enseignants issues des CFI (formation initiale) ou reconvertis à l'enseignement de l'amazighe (formation continue) ; on pourra parler d'un projet développé de l'encadrement et de l'enseignement/apprentissage de l'amazighe. Ainsi, avant de traiter des contenus de ces formations et avant d'analyser les dossiers de formation, nous allons d'abord définir « la formation en amazighe » relativement à la « formation initiale » et de la « formation continue ».

3.1.2. L'amazighe entre formation initiale et formation continue

Selon Mhamed El Baghdadi (2009), la difficulté de parler de « formation initiale » et de « formation continue » pour l'amazighe émane du fait que pour parler de « formation initiale », on envisage la préparation de l'individu à s'accaparer une tâche déterminée en le qualifiant et en lui fournissant les compétences théoriques et pratiques pour la réalisation de cette tâche. Par contre, la « formation continue » est consacrée aux individus qui sont en fonction comme les enseignants, les inspecteurs ou les formateurs par exemple et que l'objectif est de répondre à un besoin résultant d'un manque connu lors de la formation initiale, d'une nécessité du développement de la compétence ou d'une requalification professionnelle. Ainsi, si les enseignants, inspecteurs et formateurs de l'amazighe n'ont pas bénéficié d'une formation initiale à caractère académique dans les domaines de la langue amazighe, comment peut-on considérer les formations dont ils bénéficient dans le cadre de la convention IRCAM/MEN ? Cette formation en amazighe peut être prise dans le sens d'une formation qui n'est ni initiale ni continue puisque le 1^{er} cas exige une formation académique et le 2^{ème} nécessite une formation de type « requalification professionnelle », mais se situe entre les deux puisqu'il s'agit de la 1^{ère} formation que les acteurs scolaires obtiennent en amazighe et puisqu'elle cible des professionnels déjà en exercice auxquels on attribue de

nouvelles charges. Dans ce cadre, on peut parler de « formation initiale intensive » à destination d'enseignants en exercice.

Ainsi, nous avons tenu, depuis la création des filières *Etudes amazighes* (licence à l'université d'Oujda et celle de Fès ; licence et master à l'université d'Agadir) et depuis l'introduction du module de *Langue amazighe* dans les Centre de Formation des Instituteurs (CFI), à parler de *formation initiale* pour ces deux contextes et de *formation continue* pour les sessions de formation qui s'organisent dans les académies régionales d'éducation et de formation. Elles s'adressent à des acteurs scolaires qui ont été déjà formés dans d'autres matières comme l'arabe et le français, et qui ont manifesté un besoin en langue amazighe pour prendre en charge une nouvelle tâche liée à l'enseignement ou l'encadrement en langue amazighe (requalification professionnelle). Voyons en quoi consistent ces formations.

3.1.2.1. La formation initiale en amazighe

Suite à la note ministérielle N° 130, l'amazighe a intégré quelques centres de formation des instituteurs (CFI) (Al Hoceima, Rabat, Marrakech, ...) depuis 2006-2007. Cette nouvelle donne permet aux élèves-enseignants de bénéficier d'un module de « langue amazighe » réparti en deux unités : l'unité *langue* et l'unité *didactique*. Chaque unité est prise en charge par un formateur à raison de 90 heures/an (30 heures pour l'unité *langue* et 60 pour l'unité *didactique*). Selon un formateur du CFI d'Al Hoceima, les supports mis en œuvre dans cette formation émanent des formations continues organisées par le MEN en collaboration avec l'IRCAM au bénéfice des enseignants de l'amazighe. Il se base surtout sur les manuels de l'amazighe pour le volet *Didactique*. À l'université, des filières d'*Etudes amazighes* ont été créées pour initier les étudiants choisissant cette filière à préparer une licence et/ou un master en la matière. Il s'agit de filières créées à l'université Mohamed 1^{er} d'Oujda (2007-2008), de l'université Ibn Zohr d'Agadir et de l'université Mohamed Ibn Abdellah de Fès.

À Agadir par exemple, une 1^{ère} promotion des titulaires d'un master *Etudes amazighes* a vu le jour en 2009 tandis qu'à Oujda et à Fès, on parlera d'une 1^{ère} promotion des titulaires d'une licence en *études amazighes* en 2010. A la faculté des lettres et des sciences humaines d'Oujda, l'objectif assigné par les responsables de la filière est de former des professeurs qui seront destinés à l'enseignement de l'amazighe, des traducteurs, des guides touristiques, C'est pourquoi le contenu de la formation étalée sur 3 ans cible les domaines relatifs à

l'amazighe en particulier, à l'histoire, à la littérature, à la linguistique,.... (cf. au Site Web : <http://lettres.univ-oujda.ac.ma/>).

Cette formation initiale en *Etudes Amazighes* à l'université marocaine permet d'avoir un effectif des étudiants qui vont intégrer les CFI, CPR et ENS. Mais la question qui se posera est : si au niveau des CFI, on parle d'enseignants polyvalents qui enseignent l'arabe et l'amazighe ou le français et l'amazighe, au CPR et à l'ENS, peut-on parler d'un enseignant spécialisé en amazighe (la spécialité en amazighe est notée dans la note ministérielle N° 133 publiée en septembre 2007) ? Et aussi, est-ce que l'amazighe sera généralisé à tous les niveaux (surtout le cycle primaire et le cycle secondaire (collège et lycée)) pour trouver une place à ces nouveaux enseignants ? Entre temps, la formation continue veille à la conversion des enseignants en exercice comme nous allons le voir ci-dessous.

3.1.2.2. La formation continue en amazighe

Peu importe la terminologie, la 1^{ère} formation dont ont bénéficié les enseignants de l'amazighe s'est organisée en juillet 2003 à Taza et 81 enseignants en ont bénéficié. Elle a été prise en charge par des inspecteurs de l'enseignement secondaire et des universitaires. Ils ont abordé la culture, langue, civilisation,...amazighes sur une période de 15 jours. Après cette initiative et grâce à la convention-cadre signée le 26 juin 2003 entre le MEN et l'IRCAM et à l'ensemble des notes ministérielles qui ont été éditées à ce propos et qui ont été adressées aux différentes AREF (Académies régionales d'éducation et de formation), on a commencé à assurer d'autres formations et à cibler d'autres acteurs scolaires sans se limiter à l'enseignant seulement (directeurs des établissements scolaires, inspecteurs,...).

Actuellement, l'amazighe fait partie des formations initiales assurées à l'université dans le cadre des filières et masters « études amazighes » à Agadir, Oujda et Fès. Cette langue a intégré aussi les centres de formation des instituteurs (CFI) comme elle fait l'objet de plusieurs sessions de formation continue organisées par le MEN en collaboration avec l'IRCAM et à destination des enseignants exerçant au préalable dans les classes.

La formation continue cible les enseignants, les inspecteurs, les formateurs des CFI, les directeurs des établissements scolaires, les responsables académiques, etc. Si la tâche de l'enseignant est d'assurer des cours d'amazighe, la fonction de l'inspecteur est d'encadrer ces enseignants lors des visites de classe. Tandis que le formateur doit former, dans le cadre de la formation initiale, des élèves-enseignants en cette matière ; les directeurs des établissements

scolaires se chargent entre autres, de veiller à l'intégration de l'amazighe dans les cursus scolaires (emploi du temps, organisation des activités,...) ; et les responsables académiques (responsable de cellule, des formations continues, de la vie scolaire,...) sont formés pour faire le suivi de cet enseignement dans le cadre de cellules de suivi de l'enseignement de l'amazighe. Voyons en quoi consistaient ces formations.

3.1.3. La formation en amazighe : contenus

Dans les notes N° 130 et 133, sont ciblés par les formations en amazighe les enseignants natifs de la langue amazighe mais sur le terrain, les enseignants arabophones ont été aussi convoqués et impliqués dans ce projet d'enseignement de l'amazighe. C'est pourquoi, lors du choix des enseignants avec lesquels nous allons nous entretenir et faire des observations dans leurs classes, nous avons ciblé un enseignant arabophone pour voir comment un non-natif de la langue amazighe voit l'enseignement de cette langue, et surtout le tiffinaghe, et comment il organise ses cours.

Depuis les 15 jours de formation dont a bénéficié un nombre important d'enseignants, le MEN a collaboré avec l'IRCAM pour organiser un ensemble de sessions de formation au bénéfice des différents acteurs scolaires (enseignants, inspecteurs, ...). Ces formations sont organisées par l'académie régionale d'éducation et de formation (AREF) et assurées par les chercheurs de l'IRCAM dans la plupart du temps et par des chercheurs universitaires dans d'autres contextes (à Nador par exemple). Voyons en quoi consistaient ces formations.

3.1.3.1. La formation des enseignants, contenu et commentaire

D'après les données communiquées, dans la région Al Hoceima-Taza-Taounate (cf. Carte 6, Annexes 1), le nombre des bénéficiaires de la formation en amazighe a atteint 81 enseignants en juillet 2002 (une seule session de 15 jours) pour atteindre en 2004-2005 (session de novembre 2004) 80 enseignants (une seule session de 3 jours) dont 4 enseignants de Taounate, en 2005-2006, le nombre de sessions a évolué en 2 sessions de 3 jours chacune avec la participation de 104 enseignants dont 6 enseignants de Taounate ; en 2006-2007, 35 enseignants seulement ont bénéficié de 3 sessions de formation de 5 jours chacune. La cause de ce décalage est due au fait qu'en juillet 2002 par exemple, la formation en amazighe s'est organisée au niveau de l'AREF Al Hoceima-Taza-Taounate tandis qu'à partir de 2004-2005,

les formations s'organisaient au niveau des provinces comme Al Hoceima par exemple tout en étant gérées par l'AREF.

Sur le plan du contenu, à part la formation de juillet 2002 qui concernait la littérature, l'histoire, la civilisation amazighe, etc. (prise en charge par des universitaires), les formations qui ont suivi consacraient 2 modules : le module *Langue* et le module *Didactique*. Les données recueillies lors des sessions de formation consistent en des remarques, des commentaires d'enseignants (données opportunistes) et des documents. Ces formations sont en nombre de 4 dont 3 formations d'enseignants et une formation d'inspecteurs. Pour la formation des enseignants, nous avons assisté à 3 sessions dont 2 à Al Hoceima (AREF de : Al Hoceima-Taza-Taounate) l'une en novembre 2006 (du 13 au 17) et l'autre en avril 2007 (du 3 au 6) (2006-2007) ; et une session à Nador (AREF de la région de l'Orientale) (cf. Carte 6, Annexes 1) en novembre 2007. L'objectif de cette dernière session est de :

- voir s'il s'agit des mêmes contenus surtout que les formations qui s'organisaient à Al Hoceima s'inscrivaient dans le cadre de la collaboration entre le MEN et l'IRCAM alors, l'AREF se charge de l'organisation et l'IRCAM assure les chercheurs-formateurs tandis qu'à Nador, c'est la délégation du MEN qui organisent les formations en amazighe et ce sont des chercheurs universitaires qui se chargent de la formation ;
- les formations permettaient un contact direct avec les enseignants et les inspecteurs (encadrement du volet pratique de la formation des enseignants) donc, c'est une occasion pour voir les contraintes qui s'imposaient dans l'enseignement de l'amazighe et les comparer à celles notées à Al Hoceima ;

En novembre 2007 (du 26 au 30), nous avons assisté à une formation des inspecteurs organisée à Rabat par l'IRCAM en collaboration avec le MEN. L'objectif de cette présence est de s'entretenir avec les inspecteurs qui venaient de partout du Maroc, de voir leurs apports (personnels et professionnels) sur le tiffinaghe et comment ils encadrent les enseignants de l'amazighe sur le terrain ainsi que si le contenu de la formation est semblable aux formations des enseignants. Ces expériences de partout au Maroc permettent d'avoir une vision claire sur l'état des lieux de l'enseignement/encadrement en amazighe et s'il y a un décalage au niveau des résultats d'une région à une autre. Et pour identifier le contenu de ces formations, nous allons partir d'une session de formation pour arriver aux commentaires des enseignants qui en ont bénéficié.

3.1.3.2. Un exemple de session de formation

La session de formation dure au maximum 5 jours ou 3 jours au minimum. Sur les 5 jours, 3 jours sont consacrés au module *Langue* et 2 jours au module *Didactique* (sauf celle d'avril 2007 qui a duré 4 jours dont 2 jours pour le module *langue* et 2 jours pour le module *didactique*). Elle s'organise selon un horaire continu dont une partie est consacrée à la théorie et prise en charge par les chercheurs (universitaires ou de l'IRCAM) ; et une autre partie est consacrée à la pratique sous forme d'ateliers et prise en charge par les inspecteurs de l'enseignement primaire en tant qu'encadreurs de l'enseignement de l'amazighe.

Lors des formations auxquelles nous avons assisté (novembre 2006, avril 2007, novembre 2007), nous avons noté que le formateur utilise comme langues de formation : l'arabe marocain, l'arabe classique, le français ou l'amazighe (tarifit, dialecte amazighe de la région : Al Hoceima-Nador). Cette variation au niveau des langues de formation est due :

- à la formation francisante de certains formateurs ;
- à l'hétérogénéité du public : en présence d'amazighophones et d'arabophones, on opte pour la langue véhiculaire qui est l'arabe dialectal ;
- le contenu de la formation : pour les exemples, on se réfère à la langue amazighe et au dialecte tarifit pour expliquer surtout le passage de l'oral à l'écrit et les modifications qu'a atteint le mot suite à des phénomènes phonétiques comme par exemple, l'effacement systématique du [r] et l'allongement de la voyelle précédente [ā] (l'allongement compensatoire) en dialecte tarifit. Par exemple : on dit [dā] (pied) mais, à l'écrit, il faut restituer la forme de base et écrire « ⵎⵉⵔ » [aḍar]. Les exemples donnés sont transcrits en tifinaghe et en caractères latins puisque c'est le 1^{er} contact des enseignants avec tifinaghe-IRCAM. Mais, dans les 2^{ème} et 3^{ème} sessions. Les exemples sont notés directement en tifinaghe puisque l'enseignant est sensé pouvoir lire et écrire dans cette graphie. Nous allons dans ce qui suit d'abord, définir le cadre référeniel et les objectifs de la formation tels qu'ils sont abordés par les formateurs. Ensuite, nous allons traiter les contenus « langue » et « didactique » de la formation.

3.1.3.2.1. La formation en amazighe, cadre référentiel et objectifs

Le 1^{er} jour de la formation est consacré à l'ouverture, au cadre référentiel de l'enseignement de l'amazighe et de la formation (discours royaux, charte nationale d'éducation et de formation, dahir scellant la création de l'IRCAM), aux missions de l'IRCAM, aux objectifs et au programme de la présente formation. Ces formations en amazighe émanent de la convention-cadre signée entre l'IRCAM et le MEN (24 juin 2002) ayant comme objectif : la mise en œuvre des programmes communs pour intégrer l'amazighe dans les programmes scolaires au niveau des établissements sous tutelle du MEN. Et en se référant aux discours royaux (1994, 2001 et 2002), au texte de la charte nationale d'éducation et de formation (1999) et au dahir scellant la création de l'IRCAM (17 octobre 2001).

Ces formations s'organisaient selon les notes ministérielles en 3 sessions dont les objectifs diffèrent d'une session à une autre : la 1^{ère} session par exemple, à comme objectifs :

- la maîtrise de l'alphabet tifinaghe ;
- la maîtrise des règles d'orthographe ;
- la maîtrise des règles de grammaire ;
- connaître les approches pédagogiques ;
- connaître les supports didactiques de l'amazighe ;
- la maîtrise des méthodes d'enseignement des activités de l'amazighe ;
- la maîtrise du glossaire à mettre en œuvre pour enseigner les activités de l'amazighe. Et voici les contenus de cette formation.

3.1.3.2.2. La formation en amazighe : les modules *Langue et Didactique*

Les chercheurs-formateurs abordent les différentes faces de la langue amazighe sur les 3 sessions de formation organisées sur l'année. Donc, on consacre la 1^{ère} session à la présentation de la graphie tifinaghe, de l'orthographe amazighe et de la morphologie verbo-nominale (structure du nom et structure du verbe) tandis que la 2^{ème} et la 3^{ème} session sont consacrées à la phrase simple et la phrase complexe. Mais pour nos enseignants qui n'ont bénéficié que d'une seule session (E2, E4, E6), ils n'ont été formés que dans la graphie, orthographe et morphologie verbo-nominale, ce qui va se refléter dans leurs pratiques de classe comme nous allons le voir ultérieurement. Pour appuyer cette formation théorique par des exercices pratiques, il a été fourni aux bénéficiaires une documentation qui consistait en un polycopié pour le module *Langue*, des exercices ciblant le cours de tifinaghe et de

l'orthographe amazighe (exercice de segmentation d'un texte), le cours de morphologie verbo-nominale (exercices de grammaire) ; des manuels scolaires et des fiches pédagogiques pour le module *Didactique* ; et une fiche d'évaluation de la formation.

Dans le module *Didactique*, on a consacré 2 jours de la formation durant lesquels, les formateurs présentent aux bénéficiaires : en 1^{er} lieu, le manuel de la langue amazighe (couverture, conception,...), l'organisation des séances (activité de lecture, activité d'écriture,...) et l'explication des fiches relatives à chaque activité. En 2nd lieu, ils ont travaillé sur une unité didactique pour expliquer la terminologie spécifique aux fiches et pour insister sur les méthodologies et les approches d'enseignement des langues en général et de l'amazighe en particulier. Et en 3^{ème} lieu, les enseignants se sont répartis en groupes, dans des ateliers, avec l'encadrement des inspecteurs, des formateurs du CFI et des formateurs de l'IRCAM (les inspecteurs et les chercheurs universitaires pour la formation de Nador) pour l'élaboration pratique de fiches pédagogiques relatives aux différentes activités du cours d'amazighe en soulignant que, dans l'activité ludique par exemple, il faut adapter le conte aux spécificités locales pour mieux atteindre l'enfant. En quoi a consisté la formation des inspecteurs de l'amazighe qui, en dehors des visites de classe, doivent prendre en charge l'encadrement et la formation en amazighe ?

3.1.3.3. La formation des inspecteurs, contenu et commentaires

Lors de la formation des inspecteurs à laquelle nous avons assisté en novembre 2007 à l'IRCAM (Rabat), 68 inspecteurs ont participé à ces 5 jours de formation. Ils ont présenté leurs expériences dans l'enseignement/apprentissage de l'amazighe (8 académies sur 9 ont présenté leurs expériences). Les académies régionales d'éducation et de formation qui ont intégré l'amazighe et qui ont présenté leurs expériences lors de cette formation sont (cf. Carte7, Annexes 1) :

- l'académie de la région de Fès-Boulmane ;
- l'académie de la région d'Al Hoceima-Taza-Taounate ;
- l'académie de la région de Meknès-Tafilalt ;
- l'académie de la région de Souss-Massa-Draâ ;
- l'académie de la région Tadla-Azilal ;
- l'académie de la région de Marrakech-Tansift-El Haouz ;
- l'académie de la région de Laâyoune-Boujdour-Sakia El Hamra;

- l'académie de la région de Gharb-Chrarda-Béni Hssen ;

L'académie de la région orientale n'a pas présenté son expérience mais 2 inspecteurs de la région ont fait part d'un entretien où ils ont évoqué leur expérience dans l'encadrement de la langue amazighe (cf. E7, Annexes 5.3). L'objectif général de la formation était de former des inspecteurs qui ont déjà bénéficié d'une formation (une seule session ou plus) pour développer leurs compétences éducative et professionnelle et veiller, par conséquent, sur la réalisation et la préparation d'une stratégie nationale pour former les enseignants de l'amazighe au niveau national. D'une part, nous avons pu avoir une vision complète sur la formation : son organisation et sa réalisation effective et d'autre part, nous avons pu noter les besoins des enseignants d'amazighe à des formations en réponse aux demandes des académies régionales.

L'objectif spécifique de la formation est de viser « la consolidation des acquis des inspecteurs de la langue amazighe en matière de langue et de didactique en vue de les engager à prendre en charge l'encadrement et la formation au niveau régional » et ceci en :

- observant quelques expériences d'encadrement et de formation des enseignants de l'amazighe et les discuter ;
- construisant une stratégie de formation au niveau national en langue et didactique de l'amazighe ;
- construisant des fiches de formation ;
- consolidant les acquis des bénéficiaires dans le domaine de la langue et de la didactique.

Et comme la formation des enseignants, cette formation des inspecteurs s'est organisée en un module *Langue*, un module *Didactique* et des travaux pratiques dans des ateliers. En quoi consistent ces travaux ?

Dans le volet langue, il a été question de l'élaboration et de la présentation de 2 fiches en langue : alphabet tifinaghe et règles d'orthographe amazighe et introduction à la structure grammaticale du nom et du verbe en amazighe. Et dans le volet didactique, il s'agissait de : présenter et évaluer quelques expériences d'encadrement et de formation des enseignants de l'amazighe ; construire et établir des fiches de formation contenant les points suivants :

- +le cadre référentiel et organisationnel de l'enseignement de l'amazighe ;
- les références scientifiques,
- les références de droit,
- les références officielles et organisationnelles.

- +la méthodologie de l'enseignement des activités de l'amazighe selon les niveaux scolaires :
- la communication et le fonctionnement de la langue,
- la lecture,
- l'écriture,
- les activités ludiques,
- les activités d'évaluation.

En plus de ces 2 volets (*Langue* et *Didactique*), la formation a pris en compte le volet *Culture* amazighe en programmant 2 exposés en arabe dont l'un est sur l'histoire du Maroc ancien intitulé : *Le rôle de l'histoire du Maroc ancien dans l'institution de l'identité nationale* et l'autre dans la culture et la littérature amazighe intitulé : *La culture amazighe : de l'imitation à la modernisation*.

A l'encontre de la formation des enseignants qui s'organise en partie théorique et en partie pratique (ateliers) et ne concerne que les enseignants relevant d'une délégation et d'une académie donnée (niveau local), l'encadrement de cette formation des inspecteurs a pris la forme :

- d'exposés pour présenter, par exemple, les différentes expériences des inspecteurs vu qu'ils viennent de différentes régions du Maroc (niveau national) ;
- d'ateliers, pour discuter et approfondir les points à mettre en œuvre lors de la formation des enseignants dont des points à traiter dans le module *Langue* et comment élaborer des fiches et organiser le cours d'amazighe pour le module *Didactique* afin qu'ils puissent se réunir en commissions et rédiger un plan, une stratégie nationale d'encadrement en amazighe sous forme de fiches.

Les travaux lors de cette formation se sont basés sur les supports didactiques amazighes pour le volet *Didactique*, sur le rétroprojecteur pour la projection et la présentation des expériences. Et afin que les formateurs puissent évaluer la session, un questionnaire a été présenté à ces inspecteurs bénéficiaires pour dresser un bilan sur le profil des inspecteurs de l'amazighe, les difficultés et les obstacles rencontrés, l'ambiance du travail, les attentes, Et la lecture/l'écriture en tifinaghe occupe une place importante dans ces formations comme nous allons le voir ci-dessous.

3.2. La place de tifinaghe dans la formation

Lors de la formation des enseignants (formation continue) et avant de présenter les modules *langue* et *didactique*, la formation consacre une journée pour la présentation de l'alphabet tifinaghe et les règles orthographiques de l'amazighe. Les formateurs insistent sur 2 points :

- le choix des caractères tifinaghe-IRCAM basé sur la neutralisation des spécificités phonétiques régionales ;
- la transcription de la langue amazighe qui est à caractère phonologique. L'objectif est de justifier la neutralisation de certains traits phonétiques (spirantisme, rhotacisme,...) à caractère régional ou local (cf. Ameur M. *et al.*, 2006c ; Boukhris F. et al., 2008). Ce retour à la forme de base – avec la neutralisation des spécificités phonétiques régionales – est par économie de la langue pour éviter plusieurs entrées dans le dictionnaire amazighe et pour atteindre une langue standard. En liaison avec ce cours de tifinaghe et d'orthographe amazighe, le formateur a demandé aux bénéficiaires 2 exercices : d'abord, écrire leurs noms en amazighe en se référant à la prononciation amazighe et non pas à la forme écrite de leur nom en arabe ou en français en respectant les règles d'orthographe. Comme exercice donné aux enseignants pendant cette journée : l'écriture de son nom en tifinaghe. L'objectif est de les entraîner à écrire en tifinaghe. Et pour consolider leur savoir sur l'orthographe amazighe, ils sont amenés à segmenter un texte en se référant au sens des mots et aux règles d'orthographe (cf. Figure 1, Annexes 3).

De cette analyse des données documentaires et officielles, nous pouvons tirer les éléments d'informations suivantes :

- il est donné trois heures à l'enseignement de l'amazighe ;
- les progressions sont organisées année par année ;
- l'écriture tifinaghe n'est signalée que pour indiquer qu'il faut utiliser le tifinaghe-IRCAM.

On peut s'étonner de la quasi absence de directives didactiques dans ces documents officiels. On peut se demander si on attend des enseignants qu'ils calquent leur enseignement sur l'enseignement de l'arabe ou du français. La suite de notre analyse montre que c'est dans les manuels scolaires et les guides du maître que les enseignants devront chercher pour trouver quelques indications sur la didactique de l'amazighe. Dans la partie suivante, nous

verrons en particulier comment est reçu ce programme et si les enseignants en sont satisfaits ou pas.

Une fois nous avons présenté le contenu des formations auxquelles nous avons assisté, nous allons à présent relever les commentaires des acteurs scolaires et surtout les enseignants à propos de ces formations et des contraintes qui se sont imposées.

Chapitre 2 : L'analyse des données didactiques : discours didactique des enseignants et observations de classe

Après l'aspect institutionnel présenté par nos données documentaires, nous allons présenter ci-dessous l'analyse des premiers volets didactiques. Il s'agira d'une analyse de discours puisque nous avons étudié ce que disent les enseignants de l'amazighe et de tifinaghe en formation, dans nos entretiens. Deux parties composent ce chapitre : le thème de la formation précède celui des pratiques de classe. Dans les deux cas, ce sont les commentaires qui nous intéressent.

1. Les discours des enseignants sur la formation

Selon les données recueillies sur le terrain, sur les six enseignants-enquêtés, on a 2 groupes qui se répartissent selon la formation suivie : le 1^{er} groupe a bénéficié de la formation organisée en novembre 2006 (2006-2007) (Ens1, Ens3, Ens5) et le 2^{ème} groupe a été formé en décembre 2005 (Ens2, Ense4, Ens6). Si le 1^{er} groupe a bénéficié d'une seule formation en amazighe dans son parcours, le 2^{ème} groupe quant à lui a été formé à 3 reprises donc, il a bénéficié de 3 sessions de formation dont l'une en novembre 2006, l'autre en avril 2007 et la dernière en juin 2007.

Les entretiens ont eu lieu entre janvier et février 2007, les enseignants-enquêtés n'évoquent que la formation de novembre 2006 (la 1^{ère} formation). Voyons traiter de ce que les enseignants ont appris lors de ces formations et quelles sont les contraintes et les lacunes qu'ils notent dans les contenus de ces formations.

1.1. La formation en amazighe d'après les enseignants

La première remarque notée par les enseignants est par rapport à la durée de la formation. Ils ont tous soulevé le problème de son insuffisance puisque pour l'un de nos enseignants de la 1^{ère} année (Ens2), un autre de nos enseignants de la 2^{ème} année (Ense4) et un autre enseignant de la 3^{ème} année (Ens6), la seule formation dont ils ont bénéficié en amazighe n'a duré que 3 jours et a eu lieu en décembre 2005. Concernant le contenu de cette formation, les enseignants du 1^{er} groupe (Ens2, Ense4, Ens6), les formateurs ont d'abord présenté les objectifs de la formation.

- 40 **Ens2 :** (...) au début/ ils ont présentés leurs objectifs : pourquoi ils sont venus ? qu'est-ce qu'ils visent dans le cadre de la coopération entre le ministère et l'institut de l'amazighe ? /// l'amazighe est un composant linguistique / culturel du Maroc /// tu vois // le commencement / la présentation / (.. .)

Sur le plan des parties de la formation, la 1^{ère} partie a été consacrée au module *Langue* alors, ils ont d'abord découvert l'alphabet tifinaghe-IRCAM. Ensuite, on leur a donné comme exercice d'application l'écriture de son prénom en amazighe pour enchaîner après sur l'orthographe de l'amazighe en visant la maîtrise des règles orthographiques qui consistent à leur permettre de définir le mot graphique et c'est la raison pour laquelle ils avaient comme exercice pratique, la segmentation d'un texte (cf. Figure 1, Annexes 3).

- 40 **Ens2 :** (...) une formatrice a entamé l'alphabet /// (...) et après / on a passé beaucoup de temps dans les exercices : écrire son nom/ la correction // avec des exercices de soutien // on nous a donné des textes en amazighe dans le désordre /// tu vois // il fallait séparer les mots/ les pronoms // pour isoler les noms //

L'enseignant de la 1^{ère} année qui est l'un des bénéficiaires d'une session de formation en décembre 2005, dit qu'il n'a pas pu maîtriser les règles orthographiques, surtout celles liées à la délimitation du mot graphique ou à l'élément grammatical qui fait corps ou non avec le nom.

- 44 **Ens2 :** (...) on avait commencé à segmenter/ les pronoms/ la grammaire // il y a des pronoms qui font corps avec le mot / d'autres qui sont isolés à l'écrit // chaque pronom /// on n'avait pas le temps // je voulais te dire // moi /// moi / en personne // je n'ai pas maîtrisé ceci // par exemple // les pronoms seulement / il y a des pronoms qui sont liés au mot / d'autres qui s'écrivent seuls /// par exemple / le féminin/ le masculin/ le pluriel/ le singulier /// mais juste à titre indicatif (...)

Ces différents acquis en formation doivent être mis en œuvre en classe. Voyons la mise en œuvre de ces acquis dans les pratiques de classe de l'enseignant.

1.2. La mise en pratique des acquis de la formation

Sur les 2 modules de formation *Langue* et *Didactique*, les enseignants qui en sont bénéficiaires s'approprient ces contenus différemment. Nous allons voir ci-dessous comment les enseignants interviewés reçoivent ces formations en langue amazighe et ce qu'ils ont

approprié comme contenus à mettre en œuvre dans les pratiques de classe. L'objectif est d'identifier la place de tfinaghe dans ces acquisitions de formation.

1.2.1. Le tfinaghe

Dans tous les entretiens effectués, les enseignants ont tous appris tfinaghe au cours de la formation en amazighe. Cet apprentissage peut concerner chez certains le « tfinaghe » en tant que graphie de l'amazighe et pour d'autres, il s'agit d'un premier apprentissage de tfinaghe-IRCAM en tant que version officielle qu'ils doivent mettre en œuvre en classe. Nous allons voir ci-dessous leurs discours à ce propos.

La première chose apprise, par les enseignants, pendant la formation – la seule chose pour certains – est le tfinaghe-IRCAM, l'inventaire de ses caractères et son écriture.

- 45 **Obs. :** à propos // qu'est-ce que vous avez appris à partir de la formation et vous avez vu que ça vous a aidé en classe ? /// y-a-t-il une relation entre ce qui a été fait pendant la formation et ce qui se fait en classe ? /// y a-t-il une application ?
- 46 **Ens2 :** la formation m'a aidé dans ce que je t'ai dit // au lieu d'aller chercher les lettres moi-même / comment elles s'écrivent / comment // je les ai apprises pendant la formation

D'après un enseignant de la 1^{ère} année, la découverte des caractères amazighes se manifeste pour lui dans la distinction entre les graphèmes emphatiques/non-emphatiques, dans la gémination, et dans la place du schwa. Mais, pour mettre en œuvre ses acquis en classe, il trouve une difficulté puisque pour lui, il a appris le tfinaghe mais il n'a pas approfondi ses connaissances en langue amazighe :

- 47 **Obs. :** donc / vous avez appris les lettres à partir de la formation//c'est ce que vous avez trouvé à appliquer en classe ?
- 48 **Ens2 :** oui /// il y a plein de caractéristiques // par exemple // les lettres emphatiques // par exemple : une lettre emphatique / une autre non-emphatique // par exemple / tu les prononces /// par exemple : « ɛ » et « t » /// comme « ɔ » (s) et « ɔ » (ʃ) / comment les identifier /// il y a aussi // par exemple : la gémination // la lettre est doublée // il y a des choses comme ça /// par exemple : si tu donnes 3 lettres liées au début du mot / la lettre finale/ tu la sépare des 2 autres par un schwa « ɛ » (ə) // tu la sépare avec ce schwa // mais ceci est ce qui m'a resté en mémoire // pour les pratiquer en classe // non /// ça veut dire / je les ai noté/ vu /// mais pour les pratiquer en classe // disant / en avoir une connaissance approfondie // je ne le sais pas

Et pour une enseignante de la 2^{ème} année (Ense4), la seule chose qu'elle a apprise est la graphie tfinaghe-IRCAM même si le contenu de la formation a soulevé d'autres questions relatives à la grammaire et la conjugaison de la langue amazighe.

- 41 **Obs. :** **l'essentiel / concernant la formation / vous aviez travaillé sur la grammaire de la langue / les verbes //**
- 42 **Ense4 :** on a travaillé un peu sur le féminin et le masculin / et // comment on dit // le pluriel ///
- 43 **Obs. :** **et la conjugaison ?**
- 44 **Ense4 :** non // un peu // ils nous ont donné un texte pour le segmenter / on l'a segmenté comme ça / où commence la phrase //
- 45 **Obs. :** **la segmentation du texte //**
- 46 **Ense4 :** tout à fait // la segmentation //
- 47 **Obs. :** **pour l'alphabet seulement / il insistait sur l'alphabet seulement // vous avez travaillé seulement l'alphabet tifinaghe ?**
- 48 **Ense4 :** non // eux / ils ont travaillé mais / moi / j'ai insisté // j'ai appris l'alphabet seulement ///
- 49 **Obs. :** **l'alphabet seulement //**
- 50 **Ense4 :** c'était pas encore // je comprenais mais je ne savais pas quand on l'écrit // la 1^{ère} fois / tu vois / on n'avait pas l'amazighe ///

Pour elle, l'essentiel pendant la formation, est d'apprendre à lire et à écrire en amazighe (en tifinaghe). Pour la question du vocabulaire amazighe, elle se contente de ce qu'elle connaît en tarifit, étant donné qu'elle est native de la langue, même si elle ne comprend pas toute la terminologie amazighe utilisée.

- 40 **Ense4 :** (...) on n'a pas compris grand-chose // il y avait de la conjugaison / de la grammaire / la seule chose que j'ai appris c'était les lettres / j'écris / je sais lire / étant donné que je suis amazighophone / je comprends les termes / quelques termes s'ils n'étaient pas locales / du tarifit / je ne les comprends pas mais / l'essentiel / ils nous ont donné ces dépliants sans rien travailler avec nous / faute de temps (...)

Pour un enseignant de la 1^{ère} année (Ens1), ses acquis pendant la formation se limitent à l'alphabet tifinaghe-IRCAM puisque son action dans le cadre associatif lui a permis de découvrir le tifinaghe en tant que graphie 'naturelle' de l'amazighe et que la formation lui a donné d'autres connaissances sur le système d'écriture tifinaghe aménagé et adapté à l'amazighe du Maroc : tifinaghe-IRCAM.

- 31 **Obs. :** **donc / qu'est-ce que vous voyez que /// y-a-t-il quelque chose que vous avez appris de la formation et que vous appliquez en classe ?**
- 32 **Ens1 :** ce qu'on a appris / on essaie le possible pour l'appliquer //
- 33 **Obs. :** **qu'est-ce que vous voyez que vous avez appris à la formation ?**
- 34 **Ens1 :** pour moi // j'ai appris l'alphabet tifinaghe de l'IRCAM /// bref / j'ai appris un peu comment se comporter avec les élèves pour leur enseigner l'amazighe //
- 35 **Obs. :** **vous avez appris // à propos /// comment dire /// les fiches //**
- 36 **Ens1 :** oui // mais pour les fiches // je les ai prises avec ma propre façon / je les ai cherché moi-même seulement // c'était un travail personnel /// à la formation / ils nous ont rien donné///

Les enseignants donc, ont découvert le tifinaghe-IRCAM pendant la formation. Tandis que leur contact avec tifinaghe est antérieur à la formation puisque comme nous l'avons souligné

au début de cette thèse (Section I, Partie 2, Chapitre 2), l'environnement linguistique et les médias permettent ce contact. Et si le tfinaghe-IRCAM est le code issu d'un travail sur la codification de la langue, la formation permet aussi aux enseignants de prendre contact avec la langue amazighe en cours de standardisation et qui sera prise en charge par eux en classe.

1.2.2. La langue amazighe

En évoquant « la langue amazighe », il faut distinguer, comme nous l'avons souligné dans l'introduction de ce travail, les « dialectes » de « la langue ». Si l'objectif de l'IRCAM (cf. Section I, Partie 1, Chapitre 2) est d'atteindre une « langue standard » dans le cadre d'une « standardisation progressive », ce concept n'est pas encore assimilé par les acteurs scolaires, enseignants et inspecteurs. Par exemple, un enseignant de la 1^{ère} année (Ens1) formé en novembre 2006 souligne que dans le cadre de la formation, il s'agissait de *langue amazighe standard*.

- 21 Obs. : **5 jours /// qu'est-ce que vous avez fait pendant ces 5 jours ?**
22 Ens1 : la formation à propos /// bref / la pédagogie de l'enseignement de l'amazighe et un peu // comment manipuler l'alphabet tfinaghe // c'est parce que tout /// un peu de // le travail sur des exercices pour maîtriser rapidement les lettres en question //
- 23 Obs. : **donc / ils vous ont donné les lettres / un peu //**
24 Ens1 : ah oui /// et un peu de règles d'orthographe et de conjugaison de la langue amazighe // la langue standard bien sûr ///

Si pour cet enseignant, l'important dans la formation est la manipulation de l'alphabet tfinaghe et la découverte de la langue amazighe standard, un des enseignants de la 3^{ème} année (Ens6) voit que, dans tous les contenus de la formation, l'application atteint, pour lui, les 50% et il exige une autre formation plus longue pour qu'il puisse appliquer ces contenus à 100%.

- 77 Obs. : **oui // effectivement // et à propos de la formation qu'on vous a donné/ est-ce que //tu as trouvé qu'il sera possible de l'appliquer en classe/ disant/ ceci peut être appliqué en classe ? donc/ ceci/ils vous ont donné en formation juste l'alphabet // l'alphabet tfinaghe // et un peu de règles/ ils ne vous ont pas donné comment//les outils pédagogiques//**
78 Ens6 : la pédagogie/ ils l'ont fait//ils nous ont donné des fiches//
79 Obs. : **les fiches //**
80 Ens6 : comment présenter le cours/ ils nous ont donné//
81 Obs. : **est-ce que vous travaillez sur cette base/ disant/ ce que vous avez fait en formation vous a servi en classe ou// ?**
82 Ens6 : un pourcentage//50% comme ça//ce n'est pas à 100% disant/ parce qu'on avait besoin d'une autre session de formation//qui soit//pour continuer//

Pour un enseignant de la 1^{ère} année (Ens1), 70% des acquis de la formation sont appliqués. Il ne s'agit pas du contenu de la formation en elle-même mais plutôt, à l'usage du guide de l'enseignant et surtout à l'application des fiches pédagogiques.

- 47 **Obs. :** **Donc / vous appliquez les fiches qu'on trouve dans le guide de l'enseignant ?**
48 **Ens1 :** en général // j'applique presque 70% //
49 **Obs. :** **qu'est-ce que vous n'appliquez pas par rapport à ce qu'on trouve dans le manuel scolaire /// plutôt // le guide de l'enseignant ?**
50 **Ens1 :** il y a /// dans les étapes du cours de grammaire et de conjugaison / la structure de la langue amazighe // de ce cours / je fais presque // un peu seulement /// je ne fais pas tout

Cette élaboration de fiches pédagogiques relève, pour lui, d'un effort personnel en se basant sur le guide de l'enseignant et non pas sur la formation dont il a bénéficié.

- 37 **Obs. :** **donc // vous/vous les connaissez maintenant /// mais / lorsque vous enseignez / est-ce que vous élaborez des fiches ou ///**
38 **Ens1 :** je fais un effort // c'est vrai que c'est un peu difficile mais // on fait un effort personnel seulement //
39 **Obs. :** **je voulais vous dire // donc /// vous préparez des fiches ?**
40 **Ens1 :** oui // je prépare un peu //
41 **Obs. :** **vous les préparez en tifinaghe ?**
42 **Ens1 :** en tifinaghe oui /// même s'il me demande un effort // disant / ceci me demande beaucoup de temps et un effort énorme // rien que pour la terminologie ou les étapes du cours // comment écrire ceci avec un amazighe standard /// c'est un peu difficile //
43 **Obs. :** **donc / vous écrivez // vous élaborez les fiches en utilisant la terminologie qu'ils ont dans le programme et non la terminologie qu'on utilise ici / dans la région du Rif ?**
44 **Ens1 :** non/ce qu'il y a dans le programme // c'est relatif au programme //

Pour la majorité des enseignants dont un enseignant de la 2^{ème} année (Ens3), l'application de ce qui est appris lors de la formation, surtout pour l'élaboration et le travail avec des fiches pédagogiques, reste difficile. D'une part, parce que le niveau des élèves est bas étant donné que ces élèves arrivent en 2^{ème} année sans une maîtrise de l'alphabet tifinaghe qui doit être faite en 1^{ère} année.

- 29 **Obs. :** **à propos de la formation // vous avez appris quelque chose ?**
30 **Ens3 :** moi personnellement / j'ai appris quelque chose // mais pour le présenter aux élèves / c'est difficile un peu
31 **Obs. :** **ça veut dire//**
32 **Ens3 :** l'application est difficile // impossible /// parce que le niveau des élèves est nul
33 **Obs. :** **du côté de la pratique // quel est le problème qui vous empêche d'appliquer ce que vous avez appris pendant la formation ?**
34 **Ens3 :** pour l'appliquer // préparer les fiches et présenter les étapes l'une à la suite de l'autre // même si tu arrives à le faire // les élèves ne comprendront rien /// autrement dit / même si tu leur écris ceci // ils n'arriveront pas à le lire parce que // comme je te l'ai dit // au niveau de la 1^{ère} année / ils n'ont pas encore maîtrisé les lettres de tifinaghe

D'autre part, la question de la terminologie pose un autre problème pour l'enseignant surtout au niveau des fiches où il s'agit d'un amazighe standard ou 'standardisé', ce qui nécessite un dictionnaire et ceci est un problème d'un autre ordre puisqu'il est question de l'accès à la documentation car la majorité des enseignants de l'amazighe n'est pas mise à jour des travaux menés à l'IRCAM dans ce sens.

84 **Ens5** : il y a beaucoup de termes/ qu'on ne sait pas//premièrement/ on n'a pas de dictionnaire//disant/ il nous manque un dictionnaire/ on ne l'a pas//

Pour cet enseignant (Ens5) par exemple, la formation lui a permis de connaître le nombre en amazighe par rapport à l'arabe où on a le singulier, le duel et le pluriel, en amazighe on n'a que le singulier et le pluriel.

67 **Obs.** : **pour//a//tu trouves quelque chose applicable//ce que vous avez appris en formation/ vous trouvez que c'est possible de l'appliquer en classe ou//**

68 **Ens5** : jusqu'à maintenant// (hésitation) // je te dirai/ peut-être j'applique//40% à peu près //

69 **Obs.** : **disant//qu'est-ce que tu as appris en formation/ et tu trouves//qu'est-ce que tu as appris de la formation/ tu trouves qu'il t'a aidé en classe ?**

70 **Ens5** : a//il m'a aidé un peu //

71 **Obs.** : **oui //**

72 **Ens5** : pas trop //

73 **Obs.** : **il t'a aidé // est-ce que c'est juste au niveau des lettres ou//**

74 **Ens5** : oui/ les lettres//premièrement/ je connais les lettres/ et//comme maintenant/ par exemple//a//au niveau de la grammaire et de la conjugaison//voilà/ maintenant/ la personne sait par exemple comme //le pluriel et//le singulier// (silence)//le duel/ on ne l'a pas en langue amazighe//ce genre de choses //

Malgré les problèmes que l'enseignant rencontre en classe et malgré les connaissances non approfondies acquises en formation, il organise son cours, comme pour toutes les matières, en se fixant des objectifs et en se basant sur des supports didactiques. L'objectif est d'assurer le cours d'amazighe et atteindre ainsi l'apprenant marocain.

Pour mettre en parallèle le discours didactique des enseignants interviewés et les observations de classe, nous allons ci-dessous traiter de leurs pratiques de classe telles qu'elles sont décrites par eux.

2. Les pratiques de classe dans le discours didactique des enseignants

Une fois on parle de « pratiques de classe », les enseignants soulèvent les problèmes qu'ils rencontrent en classe et qui fait obstacle au bon déroulement de ces pratiques. Nous allons relever chacun de ces problèmes en se fixant sur ce que ces enseignants disent de leurs pratiques.

2.1. La langue d'enseignement en cours d'amazighe

Avant d'observer les différentes pratiques en classe d'amazighe, nous avons pris en considération dans nos entretiens avec les enseignants, la dimension de la langue d'enseignement en cours d'amazighe parce qu'on avait à faire à des enseignants natifs de la langue amazighe et un enseignant arabophone. En prenant en considération la variante tarifit dans la région, quelles sont les langues utilisées en classe d'amazighe ?

Pour ne pas confondre l'amazighe-dialecte avec l'amazighe-langue mère (cf. Introduction) et surtout pour identifier la langue d'enseignement en cours d'amazighe – le dialecte local ou l'amazighe standard présent d'une manière représentative dans les manuels selon le niveau scolaire – nous avons pris en considération cette dimension pour repreciser auprès des enseignants s'ils parlaient dans leurs discours de l'amazighe qu'on retrouve dans le manuel (amazighe-langue) ou le tarifit (amazighe-dialecte) qu'on emploie au quotidien dans la région. Par exemple, pour un enseignant de la 1^{ère} année (Ens1), l'emploi de l'arabe dialectal en cours d'amazighe est conditionné par l'usage de quelques expressions stéréotypées qu'il a l'habitude d'utiliser dans ces cours en général ; sinon c'est le tarifit qui prédomine.

67 **Obs. :** **vous parlez avec vos élèves en amazighe // l'amazighe du Rif ?**

68 **Ens1 :** en amazighe // mais jusqu'à maintenant / par exemple // pour un ensemble de termes et de concepts ou de mots / j'utilise ce qui est utilisé d'habitude à l'école // en dialectal / en langue arabe // par exemple //

69 **Obs. :** **donc / vous introduisez l'arabe dans le cours ?**

70 **Ens1 :** oui // par exemple : l'ardoise /// au lieu de leur dire : « levez l'ardoise (en amazighe) » parfois / j'utilise l'expression : « levez l'ardoise (en arabe) »

71 **Obs. :** **ça dépend de l'expression que vous utilisez**

72 **Ens1 :** ce qu'on trouve dans écoles marocaines // disant les expressions stéréotypées //.

Cette prédominance de tarifit et de l'arabe dialectal est due en principe au fait que le tarifit s'impose même si l'enseignant essaie de parler un amazighe standard, d'employer les consignes par exemple, telles qu'elles sont présentes dans le manuel scolaire ou le guide de

l'enseignant, surtout pour les termes que les enseignants et les élèves n'avaient pas l'habitude d'employer ou d'entendre dans leur environnement familial et par extension scolaire comme par exemple, « ⵜⵜⵏⵏⵏ ! » (= écoute !), « ⵜⵜⵏⵏⵏ ! » (ssnyl ! = copie !),

73 **Obs. :** vous n'utilisez pas seulement l'amazighe ?

74 **Ens1 :** non // pas l'amazighe seulement /// je fais des essais pour parler juste l'amazighe mais // je me trouve obligé //

75 **Obs. :** peut-être / vous trouvez que même si vous arrivez à parler en amazighe // vous allez employer l'amazighe du Rif ?

76 **Ens1 :** tout à fait // l'amazighe du Rif/ l'arabe dialectal ou l'arabe ou//

D'autres enseignants (Ens2 et Ense4), dont l'un de la 1^{ère} année et l'autre de la 2^{ème} année, ont déclaré que leurs cours se passent dans le parler local : le tarifit. Cet emploi de tarifit est lié pour l'un à la difficulté qu'il trouve en essayant de parler l'amazighe standard actualisé dans le manuel scolaire.

236 **Ens2 :** oui // tu en bénéficieras vite // de cette façon / la personne apprendra beaucoup // ce n'est pas comme la formation /// l'ouvrage est toujours là / à côté de toi // la personne saura beaucoup /// nous / il ne nous reste pas trop // il nous faut // juste /// pour moi / il faut comment lire vite le texte / comment maîtriser le temps pour apprendre et pour enseigner aux enfants comment // eux / ils s'expriment / ils se communiquent // ils n'ont pas de problème à ce niveau

237 **Obs. :** mais / en tarifit et non pas en amazighe ?

238 **Ens2 :** en tarifit /// ce n'est pas avec cette langue // cette langue est difficile // maintenant / moi-même / il faut que je lise le texte en dehors de la classe avant de venir le présenter en classe /// je voulais te dire // tu vois / maintenant // comment trouver du temps // il faut te destiner à ceci seulement.

Pour cet enseignant, les élèves arrivent facilement à communiquer en tarifit mais c'est la langue standard qui leur pose problème, y compris à lui-même. Tandis que pour l'autre enseignante de la 2^{ème} année (Ense4), la non-compréhension de la langue amazighe standard fait qu'elle emploie le tarifit en cours d'amazighe. Elle dit qu'elle ne comprend pas la langue du manuel scolaire.

73 **Obs. :** pendant le cours / tu communique avec eux en amazighe ?

74 **Ense4 :** en cours d'amazighe / oui // (...)

77 **Obs. :** l'amazighe d'ici ?

78 **Ense4 :** l'amazighe du Rif oui // il y a des mots que je ne comprends pas //

Si les enseignants amazighophones trouvent généralement que l'amazighe du manuel est difficile à actualiser en classe, que dira-t-on des enseignants arabophones qui ne maîtrisent ni le tarifit ni l'amazighe standard ?

D'après l'enseignant-enquêté de la 3^{ème} année (Ens6), c'est la communication en langue amazighe qui lui pose problème puisque son incompetence en tarifit l'empêche de distinguer ce qui est dialecte ou variante (tarifit) de ce qui est langue (amazighe).

- 136 **Ens6 :** a//en amazighe/ il y a des difficultés//il ya beaucoup de difficultés parce que/ généralement/ l'élève/ tu lui donnes/ par exemple/ une image par exemple pour s'exprimer ou//il te donne un équivalent//ce n'est pas en tfinaghe//celui de la région et//j'ignore s'il appartient au tfinaghe ou non//tu comprends//

Pour cet enseignant, tfinaghe est la langue amazighe, alors que tfinaghe n'est que le code de la langue. Donc, en classe, vu qu'il travaille dans la région depuis plus de 20 ans, il a appris certains termes en tarifit qu'il emploie en classe et ses élèves l'aident. Il compare cette situation de distinction tarifit-amazighe à la distinction d'arabe dialectal-arabe classique.

- 47 **Obs. :** **est-ce qu'ils ont pris en considération le fait que tu ne parles pas l'amazighe//mais l'arabe ?**
- 48 **Ens6 :** là-bas/ ils posaient des questions à propos de ceci//bref/ 22 ans ici dans la province/ j'ai un bagage en amazighe mais/ ça veut dire/ je le parle pas //disant/ couramment comme//
- 49 **Obs. :** **comme l'arabe //**
- 50 **Ens6 :** il y a des difficultés pour nous//au niveau de l'expression orale//à propos //avec les élèves//l'élève/ il est le fils de la région et pourtant/ il se trouve perdu//le fils de la région qui parle l'amazighe d'ici se trouve coincé avec// (...)
- 138 **Ens6 :** oui // comme par exemple/ je te donnerai un exemple en langue arabe//peut-être l'élève/ tu lui diras//tu lui donnes un verbe par exemple et tu lui demandes de te donner le nom qui signifie « julus » (l'action de s'asseoir en arabe)/ peut-être/ si c'était un arabe/ il te dira « gles » (assis-toi // en arabe) //
- 139 **Obs. :** **l'arabe dialectal //**
- 140 **Ens6 :** tout à fait // et ce « g » reste à l'origine un « j »/ même en langue arabe/ il y a une règle pour//

Par opposition à ces problèmes terminologiques liés à l'amazighe standard et par opposition à certains enseignants qui voient dans l'emploi du tarifit (Ens2, Ens5) une option qu'il faut faire valoir à présent en phase d'initiation à la langue amazighe, un enseignant de la 2^{ème} année (Ens3) insiste sur la nécessité de parler en amazighe, en tant que langue commune.

- 41 **Obs. :** **lorsque vous enseignez / vous enseignez en amazighe ?**
- 42 **Ens3 :** en amazighe /// moi / j'enseigne en amazighe /// je fais le possible pour utiliser des termes purement amazighes

Quand cet enseignant évoque les « termes purement amazighes », c'est pour parler de l'amazighe du manuel scolaire en tant que langue nouvelle pour l'élève en parallèle avec le français. Comment procéder pour l'amazighe standard qui représente une forme normée de l'amazighe parlé au quotidien (le tarifit par exemple) ?

- 44 Ens3 :** non // l'amazighe /// concernant le cours d'arabe / tu travailles en arabe // mais le français / on l'a même (dans les instructions officielles) « parlez avec eux en langue maternelle » // pour qu'ils arrivent à lire parce que le français et // comme l'amazighe actuellement /// car la langue est nouvelle /// si vous leur parlez en français // ils ne comprendront rien

Relativement au cours d'amazighe, cet enseignant utilise la terminologie propre au manuel. Autrement dit, si par rhotacisme comme explique les linguistes (cf. Ameer M. *et al.*, 2004b, 2006c), en tarifit le [l] devient [r], dans le cadre de la standardisation de la langue amazighe, il faut maintenir la forme de base qui est le phonème /l/.

- 45 Obs. :** mais vous leur parlez en tarifit /// ça veut dire // les consignes par exemple // vous utilisez votre propre terminologie et non pas celle du manuel ?
- 46 Ens3 :** concernant le cours d'amazighe ?
- 47 Obs. :** oui ///
- 48 Ens3 :** non // j'utilise la terminologie du manuel // ça veut dire // ici on dit : « awar nneY » (notre langue) / moi / je leur dit : « awal nneY » (notre langue) // ce qui veut dire que je fais ce qu'il y a dans le manuel // (...)
- 51 Obs. :** ils comprennent ?
- 52 Ens3 :** ils comprennent /// parce que je leur dit avant // on utilise au nord « r » mais on dit « l » pour ne pas trouver des problèmes dans l'avenir /// si on leur dit que c'est un « r » / quand ils découvriront que le terme en question s'écrit avec un « l » // ça leur poserait un problème /// dès maintenant / je les entraîne /// tu vois maintenant : « ⵜⴰⵏⴰⵏⴰⵏⴰⵏⴰ » (taddart = la maison) // nous/on dit « ⵜⴰⵏⴰⵏⴰⵏⴰⵏⴰ » // mais on ne peut pas lui dire ceci parce que s'il passe au tableau / il ne pourra pas l'écrire /// alors il faut qu'il écrive « ⵜⴰⵏⴰⵏⴰⵏⴰⵏⴰ » (taddart = la maison) sinon si je lui dis « ⵜⴰⵏⴰⵏⴰⵏⴰⵏⴰ » / il l'écrira avec un « ⵜ » ce qui n'existe pas dans les lettres de tifinaghe /// autrement dit /// il y a des lettres qui ont été neutralisées par l'IRCAM // par exemple /// nous prononçons « ⵜⴰ » / « ḡ » / « ⵜⴰ » // mais ça n'existe pas /// alors / l'enfant pour qu'il puisse assimiler l'amazighe et pour réussir / il faut lui parler avec la terminologie de son programme scolaire parce que si on lui en parle en tarifit : « qqim cek ⵜⴰ » // (assis-toi ici //) // il remarquera l'absence de ces termes en lisant le programme /// alors l'entraînement est indispensable //

D'après lui, les élèves, au moins dans sa classe, comprennent les termes standards qu'il utilise pendant le cours.

- 51 Obs. :** ils comprennent ?
- 52 Ens3 :** ils comprennent /// parce que je leur dit avant // on utilise au nord « r » mais on dit « l » pour ne pas trouver des problèmes dans l'avenir /// si on leur dit que c'est un « r » / quand ils

découvriront que le terme en question s'écrit avec un « l » // ça leur poserait un problème /// dès maintenant / je les entraîne /// tu vois maintenant : « ⵜⴰⵏⴰⵏⴰⵏⴰ » (taddart = la maison) // nous/on dit « daddad » // mais on ne peut pas lui dire ceci parce que s'il passe au tableau / il ne pourra pas l'écrire /// alors il faut qu'il écrive « ⵜⴰⵏⴰⵏⴰⵏⴰ » (taddart = la maison) sinon si je lui dis « daddat » / il l'écrira avec un « t » ce qui n'existe pas dans les lettres de tifinaghe /// autrement dit /// il y a des lettres qui ont été neutralisées par l'IRCAM // par exemple /// nous prononçons « ta »/ « ğ »/ « da » // mais ça n'existe pas /// alors / l'enfant pour qu'il puisse assimiler l'amazighe et pour réussir / il faut lui parler avec la terminologie de son programme scolaire parce que si on lui en parle en tarifit : « qqim cek da // » (assis-toi ici //) // il remarquera l'absence de ces termes en lisant le programme /// alors l'entraînement est indispensable //

Ils doivent s'entraîner à parler « standard » vu que l'objectif est de parler un amazighe commun en se débarrassant de l'emprunt à d'autres langues (espagnol, français,...) qu'on retrouve souvent en tarifit. Mais, est-ce que les apprenants ne seront pas mis devant l'alternative langue familiale (tarifit)/langue standard ?

- 54 Ens3 :** il n'en sortira jamais // parce que la plupart des mots utilisés dans le manuel sont des termes amazighes /// du tarifit/il y en a pas beaucoup // ce qui veut dire qu'on trouve l'amazighe du sud par exemple / du Sous ou /// tu vois // ce sont eux qui gardent un peu la langue amazighe pure dans l'absence de l'influence d'une autre langue /// ici / on a un mélange : l'espagnol/ l'arabe///

Cette question d'alternative s'est posée lors des formations organisées par les formateurs de l'IRCAM, en collaboration avec les académies régionales d'éducation et de formation au bénéfice des enseignants de la langue amazighe. La solution était d'opter à titre non systématique, dans l'activité d'expression orale et de communication, pour le dialecte local pour que l'apprenant s'y retrouve et pour qu'il ne se trouve pas détaché de son environnement familial. Autrement dit, c'est le dialecte parlé au quotidien qui est le pont entre la famille et l'école.

- 56 Ens3 :** (...) les gens de l'institut royal de la culture amazighe nous ont dit : parlez avec eux dans votre langue /// mais / on peut leur parler dans notre langue dans l'activité de l'expression orale/ la communication /// même si pendant l'activité de communication je fais le possible pour intégrer les dialogues et les répliques en amazighe tels qu'ils sont écrits // parce que /// les trois ou quatre élèves dont je t'ai parlé et qui sont à niveau // parlent tel qu'on l'a écrit dans le manuel // si un « l » un « l » si un « r » un « r »

Mais, selon cet enseignant, cette option est à écarter puisque son expérience en classe montre que, quand il respecte les règles de correspondance graphème-phonème en lecture par exemple, les élèves apprennent sans problème.

- 56 **Ens3 :** (...) même si pendant l'activité de communication je fais le possible pour intégrer les dialogues et les répliques en amazighe tels qu'ils sont écrits // parce que /// les trois ou quatre élèves dont je t'ai parlé et qui sont à niveau // parlent tel qu'on l'a écrit dans le manuel // si un « l » un « l » si un « r » un « r »
- 57 **Obs. :** **ils la comprennent ?**
- 58 **Ens3 :** ils la comprennent /// parce que moi / je leur explique quelques mots en leur donnant le sens général

Alors, si on explique des termes difficiles, les apprenants arrivent à apprendre un amazighe standard et arrivent à se retrouver dans le manuel. D'après un autre enseignant de la 3^{ème} année (E5), la langue standard est difficile à atteindre. C'est pourquoi il préfère employer en classe le tarifit, tout en essayant d'employer aussi une terminologie standard pour équilibrer entre le tarifit parlé par lui-même et par les élèves et la langue standard actualisée dans le manuel scolaire.

- 133 **Obs. :** **tu parles avec eux en quoi ? en tarifit seulement ?**
- 134 **Ens5 :** en tarifit (il est sûr de lui-même)
- 135 **Obs. :** **alors/ même les termes qu'on y trouve//par exemple/ les termes qui nous paraissent qui ne relèvent pas de la région/ est-ce que/ par exemple/ comment écrire/ comment//les consignes que vous avez dans le manuel scolaire//**
- 136 **Ens5 :** oui //
- 137 **Obs. :** **est-ce que tu utilises les termes qu'on a dans le manuel scolaire/ ou tu utilises notre langage à nous//par exemple/ du Rif//**
- 138 **Ens5 :** non/ je fais le possible pour employer les termes qu'on a nous//
- 139 **Obs. :** **notre langage à nous/ alors/ les termes qu'on trouve dans le manuel//**
- 140 **Ens5 :** non/ même ceux-là//parfois//j'essaie toujours d'équilibrer//l'équilibre//
- 141 **Obs. :** **ah //**
- 142 **Ens5 :** mais/ disant//a//la langue/ on dit/ est dialectalisée//disant/ le tarifit domine//

Cette prédominance du tarifit est due en principe à la difficulté que les élèves rencontrent pour comprendre un texte écrit en amazighe standard. Donc, pour lui, c'est la compréhension en langue standard qui fait défaut. Comment résoudre ce problème ?

- 144 **Ens5 :** ils ne peuvent pas comprendre le texte//le texte/ disant//comme on dit chez nous en amazighe/ il est pur//net//tu comprends // disant/ cette langue/ comme on dit nous/ est standard//celle-là/ on l'atteindra dans l'avenir//mais actuellement/ au début//c'est difficile de communiquer avec les élèves à travers cette langue standard//actuellement//généralement//a//en tarifit//en tarifit//a//parfois/ je lance des termes comme ça en leur disant/ ceci aussi est de l'amazighe/ parce que c'est celui-là l'origine//

Effectivement, en classe, ces enseignants (Ens1, Ens2 et Ense4) utilisent généralement le tarifit. Parfois les consignes sont prises du manuel scolaire (Ens1) et parfois on utilise l'arabe

dialectal, surtout quand il s'agit d'expressions stéréotypées que les enseignants ont l'habitude d'employer et que les élèves ont l'habitude d'entendre en cours d'arabe comme par exemple, « ارفعوا الألواح ! » (rfeu l'lwah = levez vos ardoises !), « اجمعوا أيديكم ! » (jmeu yddikum = croisez vos bras !),....

Maintenant que nous avons abordé la question de la langue d'enseignement en cours d'amazighe qui circule entre l'arabe dialectal, le tarifit et l'amazighe standard, nous allons traiter les pratiques de classe. L'analyse de ces pratiques de classe est basée en principe sur les propos des enseignants et sur la prise de notes des observations des huit classes d'amazighe.

2.2. Le cours d'amazighe, outils mis en œuvre et objectifs fixés

Nous allons traiter ci-dessous des objectifs fixés en cours d'amazighe et des outils qui sont mis en œuvre en classe d'amazighe d'après le discours didactique des enseignants.

2.2.1. Les objectifs pour enseigner l'amazighe

En synthèse des six entretiens effectués avec les enseignants, nous avons souligné que tous les enseignants sur la maîtrise de l'alphabet tifinaghe en tant qu'objectif principal des cours qu'ils assurent. Ainsi, l'objectif est : *l'apprenant doit être capable d'écrire/lire en amazighe voire, en tifinaghe*. Pour ces enseignants, il faut insister dans les cours d'amazighe sur l'alphabet tifinaghe. Pour eux, nous sommes en phase d'initiation à la langue amazighe donc, il faut que l'élève arrive d'abord, à lire et à écrire en tifinaghe.

- 99 **Obs. :** pour le cours d'amazighe / quel est l'objectif que vous visez atteindre ?
- 100 **Ens2 :** maintenant / moi // ce que je veux // le maximum // c'est de leur faire apprendre seulement les lettres
- 101 **Obs. :** qu'ils connaissent les lettres/l'alphabet // qu'ils écrivent et lisent ces lettres
- 102 **Ens2 :** qu'ils lisent des lettres / des mots / des phrases // qu'ils les lisent et les écrivent /// autre chose / j'ai trouvé que ce n'est pas encore // il me faut encore des formations
- 103 **Obs. :** vous voulez parler de la grammaire ou// ?
- 104 **Ens2 :** oui // la grammaire / la conjugaison / les pronoms // quand des pronoms font corps avec le mot quand d'autres non
- 105 **Obs. :** donc / vous voyez qu'il faut qu'il reste au niveau de l'alphabet // qu'il saura lire les mots / lire les phrases ?
- 106 **Ens2 :** les phrases // les écrire et les lire

Mais, au niveau de la structure de la langue (grammaire, conjugaison), cet enseignant se trouve incapable d'assurer de tels cours puisque c'est le niveau de l'enseignant qui compte.

- 107 **Obs. :** à propos // est-ce qu'il sépare entre les mots // entre le nom et le verbe//
 108 **Ens2 :** non /// moi-même / non /// peut-être / si je connaissais ça // ça sera possible//
 109 **Obs. :** ça dépend aussi du niveau de l'enseignant
 110 **Ens2 :** l'enseignant // effectivement.

Et même en lecture d'un texte en amazighe, cet enseignant se trouve incapable de déchiffrer un texte écrit dans la graphie tifinaghe.

- 58 **Ens2 :** (...) pour lire ce texte facilement et correctement comme l'arabe // non /// c'est difficile /// les élèves trouvent que toi aussi tu apprends // toi aussi tu syllabes // surtout que c'est la première fois où tu te mettes en contact avec un texte amazighe // pour le lire correctement /// impossible

Cette difficulté à lire un texte amazighe écrit en tifinaghe est due en principe à la graphie puisque pour lui, à l'encontre d'un enseignant arabophone qui sera formé pour enseigner l'amazighe et qui aura un problème de terminologie ou de vocabulaire, en tant qu'amazighophone, il ne trouve pas de problème. Mais, quand il est question de la lecture d'un texte en tifinaghe, il n'arrive pas à déchiffrer le texte. Il lui fallait un entraînement. Pour l'élève, l'enseignant est son prototype donc, si ce dernier n'arrive pas à lire correctement le texte, lui non plus ne sera pas motivé pour le faire.

- 242 **Ens2 :** par exemple // qu'il y est un instituteur arabophone qui ne sait ni le tachelhit // ni ceci / ni cela // le processus de sa formation sera difficile // ce n'est pas comme le tarifit//
 243 **Obs. :** il lui faut la terminologie
 244 **Ens2 :** maintenant // nous / on a seulement le problème de la graphie // comment la lire / comment l'écrire et // maintenant // moi / j'utilise les pronoms / la grammaire // disant la langue est standardisée /// mais / on n'est pas encore conscient // par exemple / moi // si tu me donnes un amazighe étrange // moi-même / je peux séparer entre les pronoms//
 245 **Obs. :** vous pouvez les séparer vous-mêmes ?
 246 **Ens2 :** oui /// je te l'ai dit // je me souviens seulement de quelques signes // il y a des pronoms qui s'écrivent seuls / d'autres qui font corps avec le mot /// pour te dire : lesquels ? / je ne sais pas // même si / ils nous en ont parlé // je ne me souviens pas /// si j'ai noté // dans une feuille / quelque chose mais // c'est pas suffisant /// la conscience n'a pas de règle /// toi / tu cherche / tu te perdras sans connaître les pronoms qui font corps avec le mot // et ceux qui sont isolés /// ceci / moi-même / je ne le sais pas / je ne peux pas lire le texte vite / rapidement // il faut que je le lise 3 ou 4 fois avant // pour que je puisse moi-même le lire
 247 **Obs. :** pour pouvoir le présenter à l'élève
 248 **Ens2 :** oui ///
 249 **Obs. :** donc / pour l'élève // son enseignant est le prototype /// donc si//
 250 **Ens2 :** s'il voit que tu lises encore de cette façon // tu syllabes /// il fera du bruit /// je voulais te dire // il n'y aura pas de gain/d'intérêt//

Un autre enseignant, cette fois-ci de la 2^{ème} année (Ens3), distingue ses objectifs selon l'activité en question. Autrement dit, s'il est question de l'activité de lecture, son objectif est

que ses élèves « puissent lire correctement en amazighe (déchiffrer les caractères du tiffinaghe) » (lecture-diction). Dans cette activité, il distingue la lecture silencieuse où l'élève syllabe le mot de la lecture à haute voix où il lit le mot couramment sans syllabation. Cette lecture des élèves ne doit pas être accompagnée, obligatoirement, d'une compréhension.

- 73 **Obs. :** avant de présenter un cours // vous vous tracez un objectif ?
 74 **Ens3 :** c'est obligatoire
 75 **Obs. :** en ce qui concerne l'amazighe // quand vous préparez un cours // quel est l'objectif que vous mettez devant vous et que vous visez atteindre ?
 76 **Ens3 :** ça dépend du cours et de l'objectif visé /// par exemple // si j'ai à présenter une activité de lecture // moi / mon objectif est que les élèves puissent lire correctement et en bloc les syllabes et les mots // même s'ils n'en comprennent pas le sens // par exemple : « ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ » (tamaziɣt = l'amazighe) // ils liront « t » (t) avec « a » (a) « ta » (ta) / « m » (m) avec « a » (a) « ma » (ma) /// moi / je leur lis en segmentant ce mot et après // ils le lisent en bloc
 77 **Obs. :** donc / l'objectif de l'activité de lecture est de //
 78 **Ens3 :** c'est la lecture /// lire le mot correctement//
 79 **Obs. :** le prononcer en bloc et non en syllabes//
 80 **Ens3 :** oui ///
 81 **Obs. :** ce n'est pas comme des cas qui prononcent le mot en syllabes

Par contre, dans l'activité d'expression orale et de communication, l'objectif est que les élèves « puissent acquérir un vocabulaire de l'amazighe standard ».

- 82 **Ens3 :** non /// je leur dit : quand vous prononcez // prononcez le mot en syllabes « ta » / « ma » mais quand vous le lirez à haute voix // lisez-le correctement /// en un seul bloc /// ça concerne la lecture // pour l'expression orale / mon objectif à moi est que l'élève puisse // quand je lui donne un mot amazighe /// en saisir la signification // ce que les termes signifient /// la majorité des termes sont nouveaux par rapport à notre tarifit // par exemple /// maintenant / on n'a pas le terme « ⵙⴰⵎⴰⵏⵉⵏⵉⵙ » (iskkiln = les lettres) / « ⵙⴰⵎⴰⵏⵉⵏⵉⵙ » (izwiln = les nombres) /// on nous les a pas /// donc / il faut les définir et vous vous en rendrez compte qu'ils s'en souviennent /// par exemple /// les jours de la semaine : lundi/ mardi /// ceux-là / on ne les utilisait pas avant /// maintenant / si vous leur demandez de les dire // ils n'hésiteront pas à les réciter /// parfois / quand je les oublie / je leur dit : dites-moi en amazighe // on est à quel jour de la semaine ? // ils le disent /// les nombres aussi // ils comptent de un/ deux // jusqu'au dix /// en plus / ils ont les noms des saisons de l'année /// si vous leur dites : comment appelle-t-on l'automne ? // ils te diront « ⴰⵎⵓⵎⵉⵏ » (amwan = l'automne) comment appelle-t-on le printemps ? // ils te diront « ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ » (tafsut = le printemps) /// comment appelle-t-on l'hiver ? // ils te diront « ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ » (tagrest = l'hiver) /// comment appelle-t-on l'été ? // ils te diront : « ⴰⵎⵓⵎⵉⵏ » (anbdu = l'été) // ce dernier / on l'utilise chez nous ici // les autres termes on les trouve en amazighe mais on les emploie pas ici///

Il distingue l'amazighe standard qu'on trouve dans le manuel scolaire mais qu'on ne retrouve pas dans notre dialecte tarifit. Il faut que les apprenants acquièrent ce nouveau vocabulaire.

En liaison avec l'acquisition du vocabulaire en activité d'expression orale et de communication, un autre enseignant, de la 3^{ème} année (Ens6) cette fois-ci, a noté qu'en

s'inscrivant dans le cadre d'une pédagogie par compétences, il faut distinguer les objectifs généraux des objectifs décisionnels pour parler de l'acquisition d'un nouveau vocabulaire en activité d'expression orale et de communication lié à un thème donné comme par exemple « la santé », « le sport »,.... Et l'objectif de cette acquisition est de permettre à l'apprenant d'employer ces nouveaux termes pour en rédiger une phrase par exemple.

- 141 **Obs. :** à propos/ disant/ avant le cours/ ça veut dire/ tu prépares le cours//vous visez un objectif à atteindre à la fin du cours/ alors/ l'élève doit être capable de savoir ceci et cela//pour l'amazighe/ vous visez un objectif à atteindre avec eux à la fin du cours ou//
- 142 **Ens6 :** bien sûr // chaque cours a un objectif/ n'importe quel cours//
- 143 **Obs. :** donc/ ça dépend du thème//
- 144 **Ens6 :** ça dépend du thème/ comme maintenant/ si on dit par exemple/ cette semaine/ il avait le thème du sport//
- 145 **Obs. :** oui //
- 146 **Ens6 :** l'alimentation et la santé et le sport///alors/ il lui faut //l'élève doit/ à travers l'expression orale/ cette expression orale qui explique les différents types de sport/ leur objectif/ quelles sont les conditions du sport/ donc/ la propreté/ s'intéresser à la santé/ et ainsi de suite//alors/ comme ceci//ceci// notre objectif/ c'est que/ le 1^{er} objectif//parce qu'il y a des objectifs décisionnels du cours et il y a des objectifs généraux comme « la santé » et « la sauvegarde de la santé » celui-là est un objectif général mais notre objectif principal du cours c'est de faire circuler un ensemble de mots/ des synonymes qui sont nouveaux pour l'élève/ qu'il peut être capable de construire une phrase avec ces mots et comment//
- 147 **Obs. :** alors/ cette situation est relative au cours d'arabe/ et l'amazighe//
- 148 **Ens6 :** pareil // presque // parce qu'il y a un seul thème//
- 149 **Obs. :** donc/ l'objectif visé dépend de chaque cours/ chaque//à la fin de chaque cours ou ça dépend des cours de chaque semaine/ à la fin de la semaine ou// ?
- 150 **Ens6 :** non // chaque cours à son objectif/ mais/ pour dire vrai/ nous maintenant/ on n'enseigne pas avec les objectifs/ maintenant on enseigne des compétences//
- 151 **Obs. :** les compétences//
- 152 **Ens6 :** mais/ il faut travailler par objectif parce que/ comme on dit nous/ les objectifs décisionnels nous permettent de savoir si on est arrivé à l'atteindre ou non//

Pour un autre enseignant de la 3^{ème} année (Ens5), son objectif primordial est que ses élèves apprennent tous les graphèmes constitutifs de l'alphabet tfinaghe avant d'enchaîner sur d'autres apprentissages. Autrement dit, ils ne peuvent apprendre par exemple la structure morphologique de la phrase en amazighe s'ils n'ont pas intériorisé le système d'écriture tfinaghe.

- 145 **Obs. :** pour les objectifs//donc//chaque cours tu lui assignes un objectif/ il faut atteindre un objectif/ pour les cours d'amazighe/ quel//quel est l'objectif que tu mets devant toi/ et il faut atteindre ?
- 146 **Ens5 :** a//l'objectif//actuellement/ mon objectif c'est qu'ils apprennent l'alphabet//les lettres/ il faut qu'ils apprennent l'alphabet//
- 147 **Obs. :** il faut qu'ils connaissent les lettres/ les écrire//
- 148 **Ens5 :** tout à fait // les lettres//qu'ils sachent écrire les lettres/ qu'ils sachent toutes les lettres du tfinaghe//quand ils maîtriseront les lettres/ à partir de ce moment là//actuellement/ c'est mon objectif à moi //.

Donc, même en 3^{ème} année, nous restons au niveau de l'apprentissage de l'alphabet tifinaghe. Et si, pour cet enseignant, la raison est qu'il a commencé les cours en décembre, nous estimons qu'il y aura une évolution au niveau des objectifs assignés dans les mois suivants. Par contre, pour un autre enseignant (Ens2), nous sommes encore en phase d'initiation.

93 Obs. : **c'est l'initiation** ///

94 Ens2 : initiation /// je voulais te dire / même celui-là / il est encore difficile pour l'enfant // il faut qu'il y est /// par exemple / le texte peut contenir 4 ou 6 lignes // dialogue simple et facile /// moi par exemple je suis tel / ma mère s'appelle telle / mon père s'appelle tel / c'est tout // tu as compris /// dans un autre texte / ils peuvent mettre par exemple / j'habite // voilà où j'habite / notre maison a // tu les trouves//

Alors, il faut être tolérant vis-à-vis des différentes prononciations des élèves. Autrement dit, les spirantes neutralisées par la graphie tifinaghe-IRCAM en vue d'une écriture phonologique de la langue sont susceptibles de réapparaître au niveau de l'oral. On peut accepter une correspondance graphème-son où les spirantes représentent des sons, voire des variantes phonétiques et non pas des phonèmes.

207 Obs. : **à propos des lettres // ils les prononcent correctement comme dans // ou ils confondent entre « t » et « Ƨ » qu'on a au Rif ?**

208 Ens2 : non // disant // je les guide parce que le « Ƨ » par exemple // on peut l'utiliser pour lire / par exemple // « ƧiƧawin » (les yeux) /// on dit / ça y est / nous // on le lira « ƧiƧawin » (les yeux) /// c'est possible de le lire avec « ti » ou avec « Ƨi » / nous / on dit « ƧiƧawin » (les yeux) // ça y est on le garde comme ça//

209 Obs. : **donc / vous // même s'il est écrit avec un « t » de tifinaghe // vous le lisez avec un « Ƨ » « ƧiƧawin » (les yeux) /// comme on le prononce ici ?**

210 Ens2 : comme on dit ici

211 Obs. : **mais vous prononcez « Ƨ » // cette lettre « Ƨ » n'existe pas dans l'alphabet tifinaghe /// il faut prononcer « t »**

212 Ens2 : non // maintenant / c'est l'initiation

Mais, cette tolérance à l'oral ne peut pas être systématique :

214 Ens2 : non /// maintenant au début // c'est comme ça et après//

215 Obs. : **vous voulez dire si au début il prononce « Ƨ » // ça ne sera pas grave//**

216 Ens2 : oui // tu ne lui diras pas que ce n'est pas juste // « ƧiƧawin » (les yeux) c'est « tiƧawin » (les yeux) // c'est pareil

217 Obs. : **vous voulez dire // comme « Ƨ » comme « t » // tu lui diras que les 2 sont justes // c'est après qu'il saura que//**

218 Ens2 : justement // maintenant // tu vois // nous-mêmes / il y a des textes qu'on n'arrive pas à utiliser / moi-même // quand je veux lire un texte pour l'enfant // je babille /// je voulais te dire // une demie heure passe seulement en essayant que l'instituteur puisse lire le texte /

que dire donc qu'il fasse un dialogue avec les enfants/un//

Si pour ces enseignants, l'objectif des cours est généralement, d'aider leurs élèves à apprendre à lire et à écrire en amazighe en s'appropriant comme 1^{ère} phase d'apprentissage du code tifinaghe, pour une enseignante de la 2^{ème} année (Ense4), on ne peut pas spécifier ses objectifs tant qu'on se limite à faire du graphisme seulement. Autrement dit, elle essaie, dans son cours d'amazighe, d'aider les élèves à écrire en tifinaghe et surtout à réussir le traçage des lettres.

79 Obs. : à propos de la méthodologie / avant de venir en classe d'amazighe / tu prépares le cours avant / donc / tu t'assignes un objectif ?

80 Ense4 : non // je ne me prépare pas // j'ai pas // moi / je ne fais pas l'amazighe avec les élèves / ce n'est pas parce que tu leur fais du graphisme / ça y est tu fais de l'amazighe // je fais du graphisme seulement / je ne fais pas d'expression orale / la lecture / ou les chants //

Pour elle, on ne peut pas considérer son cours comme un cours d'amazighe puisqu'elle se limite à l'activité du graphisme.

D'après un autre enseignant de la 3^{ème} année (Ens6), nous sommes en phase de sensibilisation où il faut insister chez l'apprenant sur l'apprentissage de l'alphabet tifinaghe.

76 Ens6 : il y a quelques uns qui ne savent pas l'alphabet//j'étais obligé de leur donner une photocopie du document/ du dépliant/ tu comprends // l'essentiel/ c'est de pouvoir/ au moins/ se familiariser avec cet alphabet chez lui//si quelqu'un l'aide/ Maintenant/ nous/ dans le cadre//disant/ on est dans une étape de sensibilisation au début et non//

Après ces discours sur les objectifs d'un cours d'amazighe qui montrent que l'objectif primordial est : « que l'élève soit capable de lire/écrire en tifinaghe », analysons notre corpus sur les outils mis en œuvre en classe. Notre objectif est de souligner l'évolution des supports didactiques dans la classe d'amazighe de la 1^{ère} année jusqu'à la 3^{ème} année.

2.2.2. Les outils utilisés en classe d'après le discours des enseignants

Les observations permettent de définir plus facilement, les outils dont se sert l'enseignant en classe d'amazighe mais, nous nous sommes aussi intéressée à la description que ces enseignants nous donnaient de leurs pratiques de classe et du déroulement d'un cours d'amazighe. Ainsi, il devient nécessaire de connaître les outils dont ils se servent en classe. Si nous nous référons aux instructions officielles, surtout aux notes ministérielles organisant l'enseignement de l'amazighe, pour chaque niveau scolaire, nous avons un ensemble

pédagogique dont un manuel scolaire à destination de l'apprenant et un guide pédagogique à destination de l'enseignant (cf. Section III, Partie 2, Chapitre 1).

Pour ces raisons, nous avons interrogé en premier lieu, les enseignants sur les outils qu'ils mettent en œuvre en cours d'amazighe. Et en deuxième lieu, lors des observations de classe que nous avons menées auprès de ces enseignants, nous avons pris en considération les outils mis en pratique. Ce public-cible est composé de deux enseignants de la 1^{ère} année, deux enseignants de la 2^{ème} année et deux enseignants de la 3^{ème} année (cf. Section III, Chapitre 2). Donc, en principe, les premiers doivent utiliser le manuel « *ⵜⴰⴷⴰⵏ ⵜⴰⴳⴰⵎⴰⴷⵓⵢⵜ ⵏ ⵜⴰⴷⴰⵏ ⵜⴰⴳⴰⵎⴰⴷⵓⵢⵜ 1* » (tifawin a tamaziɣt 1 = *Bonjour l'amazighe 1*)⁴⁹⁹ ; les seconds doivent employer « *ⵜⴰⴷⴰⵏ ⵜⴰⴳⴰⵎⴰⴷⵓⵢⵜ ⵏ ⵜⴰⴷⴰⵏ ⵜⴰⴳⴰⵎⴰⴷⵓⵢⵜ 2* » (tifawin a tamaziɣt 2 = *Bonjour l'amazighe 2*) tandis que les troisièmes sont amenés à mettre en œuvre « *ⵜⴰⴷⴰⵏ ⵜⴰⴳⴰⵎⴰⴷⵓⵢⵜ ⵏ ⵜⴰⴷⴰⵏ ⵜⴰⴳⴰⵎⴰⴷⵓⵢⵜ 3* » (tifawin a tamaziɣt 3 = *Bonjour l'amazighe 3*). En 1^{ère} année, les deux enseignants-enquêtés (Ens1 et Ens2) utilisent le manuel scolaire « *ⵜⴰⴷⴰⵏ ⵜⴰⴳⴰⵎⴰⴷⵓⵢⵜ ⵏ ⵜⴰⴷⴰⵏ ⵜⴰⴳⴰⵎⴰⴷⵓⵢⵜ 1* » (tifawin a tamaziɣt 1 = *Bonjour l'amazighe 1*) tandis que pour le guide de l'enseignant relatif à ce manuel, l'un d'eux (Ens1) note qu'il utilise une copie du guide pour élaborer des fiches pédagogiques. Par contre, l'autre enseignant (Ens2) n'utilise pas de guide.

Après quelques séances d'observation, cet enseignant nous a montré deux fiches didactiques élaborées par lui-même, l'une pour l'activité d'écriture et l'autre pour l'activité de lecture (cf. Fiches 1.1, 1.2 et 2, Annexes 5.3).

- 37 **Obs. :** **donc // vous/vous les connaissez maintenant /// mais / lorsque vous enseignez / est-ce que vous élaborer des fiches ou ///**
- 38 **Ens1 :** je fais un effort // c'est vrai que c'est un peu difficile mais // on fait un effort personnel seulement //
- 39 **Obs. :** **je voulais vous dire // donc /// vous préparez des fiches ?**
- 40 **Ens1 :** oui // je prépare un peu //
- 41 **Obs. :** **vous les préparez en tfinaghe ?**
- 42 **Ens1 :** en tfinaghe oui /// même s'il me demande un effort // disant / ceci me demande beaucoup de temps et un effort énorme // rien que pour la terminologie ou les étapes du cours // comment écrire ceci avec un amazighe standard /// c'est un peu difficile ///
- 43 **Obs. :** **donc / vous écrivez // vous élaborer les fiches en utilisant la terminologie qu'ils ont dans le programme et non la terminologie qu'on utilise ici / dans la région du Rif ?**
- 44 **Ens1 :** non/ce qu'il y a dans le programme // c'est relatif au programme //
- 45 **Obs. :** **donc / vous travaillez avec le guide de l'enseignant ?**
- 46 **Ens1 :** je travaille avec le guide de l'enseignant // je l'ai obtenu avec des efforts personnels seulement /

⁴⁹⁹Lors des entretiens et des observations, le marché du manuel scolaire de langue amazighe était libéré mais nos enseignants-enquêtés travaillaient encore avec l'ancienne version du manuel de 1^{ère} année à savoir, « *ⵜⴰⴷⴰⵏ ⵜⴰⴳⴰⵎⴰⴷⵓⵢⵜ ⵏ ⵜⴰⴷⴰⵏ ⵜⴰⴳⴰⵎⴰⴷⵓⵢⵜ 1* » (tifawin a tamaziɣt 1 = *Bonjour l'amazighe 1*).

Malgré les difficultés dans l'élaboration des fiches pédagogiques surtout au niveau de la terminologie à employer et des étapes à suivre, l'enseignant fait des efforts personnels pour construire des outils personnels (Ens1) et applique 70% de la fiche qu'on trouve dans le guide de l'enseignant :

- 47 **Obs. :** **Donc / vous appliquez les fiches qu'on trouve dans le guide de l'enseignant ?**
48 **Ens1 :** en général // j'applique presque 70% //
49 **Obs. :** **qu'est-ce que vous n'appliquez pas par rapport à ce qu'on trouve dans le manuel scolaire /// plutôt // le guide de l'enseignant ?**
50 **Ens1 :** il y a /// dans les étapes du cours de grammaire et de conjugaison / la structure de la langue amazighe // de ce cours / je fais presque // un peu seulement /// je ne fais pas tout
51 **Obs. :** **pourquoi ? /// est-ce que c'est dû au niveau atteint par les élèves ?**
52 **Ens1 :** non // vu le niveau des élèves // mon propre niveau // donc / la possibilité //
53 **Obs. :** **donc // vous faites seulement ce que vous voyez que vous avez compris et ce qui est possible de donner aux élèves ///**
54 **Ens1 :** je veux donner aux élèves ce que j'ai compris et ce que je connais moi seulement // ce que je ne connais pas et ce que je ne peux pas comprendre // je ne peux pas le leur donner
55 **Obs. :** **oui // effectivement / parce que /**
56 **Ens1 :** celui qui ne possède pas la chose // il ne peut pas la donner
57 **Obs. :** **à propos des outils que vous mettez en œuvre /// le guide de l'enseignant et le manuel de l'élève /**
58 **Ens1 :** non // le manuel de l'élève seulement / pour le guide de l'enseignant // j'ai une photocopie seulement //
59 **Obs. :** **vous voyez que les fiches qu'on trouve dans le guide/ peuvent être appliquées ?**
60 **Ens1 :** non /// si on les applique/ça nous donnera de bons résultats //

En classe de 1^{ère} année (N1C2), l'Ens2, comme il le note, se sert d'abord des dessins, des images et de la théâtralisation.

- 53 **Obs. :** **ok professeur /// concernant le cours d'amazighe // de quoi vous vous servez vous /// les outils pédagogiques ?**
54 **Ens2 :** les outils // les dessins/les images ou // la théâtralisation

Il n'utilise pas des posters ou des images tirées du manuel scolaire mais il tient à dessiner au tableau les images qui correspondent aux mots qu'il veut expliquer aux élèves.

- 59 **Obs. :** **concernant les images/ les posters // vous les tirez du manuel scolaire ou on vous les donne ?**
60 **Ens2 :** non /// on n'a rien // seulement / si on fait un effort personnel pour chercher des choses / des outils // par exemple / il y en a ceux qui préparent des images/ des dessins // moi / je les dessine sur le tableau // j'écris le mot et je dessine le référent qui lui correspond // si j'écris « ⵎⵏⵏⵓ » (/afus/ = la main) / je dessine la main sur le tableau (il passe au tableau : on est assis en face)

Lors des observations effectuées dans sa classe (N1C2), nous avons remarqué qu'effectivement, il leur dessinait des objets sur le tableau en mettant le mot correspondant en-dessous.

55 **Obs. :** ou // vous vous basez juste sur le manuel scolaire ?

56 **Ens2 :** non /// maintenant // le manuel scolaire de l'élève /// en réalité / je voulais te dire / s'il n'y a pas le guide avec lequel je pouvais travailler moi // c'est difficile//

Par rapport au manuel scolaire, il trouve qu'il est difficile d'enseigner, en l'absence d'un guide de l'enseignant surtout pour le glossaire qui définit les mots difficiles.

57 **Obs. :** donc / vous n'avez pas le guide de l'enseignant ?

58 **Ens2 :** lorsqu'on était en formation // ils nous ont donné le livre // le guide qui est subdivisé en 3 types de textes : un texte / par exemple / proche des chleuhs // un texte proche / par exemple / des tarifits /// nous par exemple / on choisira celui-là /// quand on le choisira // il y a par exemple / une langue standard // tu découvre qu'ils ont mélangés // dans le même texte / tu ne trouveras pas seulement l'amazighe des tarifits // tu en trouveras un mélange /// le mélange est appuyé par un glossaire qu'on trouve dans le guide de l'enseignant et qui explique les mots // il t'aide / il t'explique /// quand je prends le manuel de l'élève et je trouve des mots // j'en trouve rien à dire parce que je n'ai pas le glossaire en question /// le guide de l'enseignant aide /// je te l'ai déjà dit // dans ce glossaire / on trouve par exemple // l'explication des mots nouveaux /// qui présente la langue standard qu'ils sont entrain de former // une langue standard et unique au Maroc /// un seul amazighe /// pour expliquer aux enfants ces mots / c'est difficile // en plus / pour lire ce texte facilement et correctement comme l'arabe // non /// c'est difficile /// les élèves trouvent que toi aussi tu apprends // toi aussi tu syllabes // surtout que c'est la première fois où tu te mettes en contact avec un texte amazighe // pour le lire correctement /// impossible

Mais, un enseignant de la 3^{ème} année (Ens5) trouve que le guide est difficile à comprendre, d'une part parce qu'il est en graphie tifinaghe et d'autre part, parce que la terminologie est difficile. Il ne trouve pas de dictionnaire pour expliquer et ainsi comprendre les termes qui lui posent problème.

119 **Obs. :** Hm // pour le guide de l'enseignant/ tu l'as ?

120 **Ens5 :** le guide/ je l'ai mais je ne l'ai pas apporté avec moi //

121 **Obs. :** ah non // je sais // je voulais te dire/ est-ce que//donc/ tu en as appris quelque chose ou// ?

122 **Ens5 :** a//il est difficile //

123 **Obs. :** le fait qu'il est écrit en tifinaghe seulement//

124 **Ens5 :** oui/ trop de difficultés/ il est difficile//

125 **Obs. :** comment tu l'utilises ?

126 **Ens5 :** les difficultés//les termes//on ne comprend pas les termes //

127 **Obs. :** alors/ tu peux//

128 **Ens5 :** ils nous ont donné des choses en formation/ mais/ ce n'était pas suffisant//on le regarde comme ça/ mais//tu regardes quelque chose et tu ne la comprends pas/ tu cherche un dictionnaire/ tu ne trouves pas/ tu comprends ou non //

L'Ens3 se sert à la fois du manuel de la 1^{ère} année et du manuel de la 2^{ème} année selon l'activité programmée. Par rapport au contenu de la formation dont il a bénéficié et vu le niveau bas des apprenants, il est obligé de rendre le cours plus facile et de se baser sur le manuel de la 1^{ère} année.

29 Obs. : à propos de la formation // vous avez appris quelque chose ?

30 Ens3 : moi personnellement / j'ai appris quelque chose // mais pour le présenter aux élèves / c'est difficile un peu

31 Obs. : ça veut dire//

32 Ens3 : l'application est difficile // impossible /// parce que le niveau des élèves est nul

Entre autre, la raison de ce niveau bas est la non-maîtrise par les élèves de l'alphabet tiffinaghe :

33 Obs. : du côté de la pratique // quel est le problème qui vous empêche d'appliquer ce que vous avez appris pendant la formation ?

34 Ens3 : pour l'appliquer // préparer les fiches et présenter les étapes l'une à la suite de l'autre // même si tu arrives à le faire // les élèves ne comprendront rien /// autrement dit / même si tu leur écris ceci // ils n'arriveront pas à le lire parce que // comme je te l'ai dit // au niveau de la 1^{ère} année / ils n'ont pas encore maîtrisé les lettres de tiffinaghe

Alors, même en travaillant avec des fiches pédagogiques, les élèves ne vont pas suivre l'enseignant, même s'ils sont en 2^{ème} année.

35 Obs. : même en 2^{ème} année ?

36 Ens3 : non non /// moi / la plupart // maintenant je travaille avec eux avec le manuel de la 1^{ère} année /// chaque jour / je leur donne une lettre puis une comptine ou un jeu ou // pris du manuel de la 1^{ère} année et non pas de celui de la 2^{ème} année parce que j'ai seulement / dans ma classe / trois ou quatre élèves qui peuvent lire un texte pris du manuel de la 2^{ème} année // ça veut dire / ils sont à niveau /// trois jusqu'à quatre lisent correctement / écrivent correctement // mais la majorité non

Cela explique que l'enseignant utilise le manuel de la 1^{ère} année.

38 Ens3 : le manuel de la 1^{ère} année pour qu'ils puissent maîtriser les lettres de tiffinaghe parce que dans le manuel de la 2^{ème} année // on ne trouve pas les lettres // on entre directement dans le texte / le dialogue / la grammaire / la conjugaison /// mais ils n'ont pas encore atteint cette étape pour l'appliquer

Il fait ainsi des efforts personnels pour comprendre les mots difficiles en l'absence d'un dictionnaire spécialisé.

- 40 **Ens3 :** l'activité de lecture est celle de la 2^{ème} année // parce qu'au niveau de la 1^{ère} année / ils ont l'expression orale / la communication // ils assimilent ceci facilement // mais / ce que je fais avec eux en 2^{ème} année / c'est la lecture et l'expression orale / la communication existe même dans le livre de l'enseignant mais moi // je leur donne les dits de cette région du nord mais // tu vois /// tu trouves quelques obstacles au niveau de quelques mots /// il y a parmi nous ceux qui ne comprennent pas // même si tu cherches un dictionnaire /// autrement dit / on fait souvent des efforts personnels // on cherche jusqu'à ce qu'on trouve à quelque chose

Par contre, une enseignante de la 2^{ème} année (Ense4) souligne dans son discours qu'elle n'utilise pas de manuel scolaire parce qu'elle a l'habitude de travailler avec le manuel de la 1^{ère} année et les élèves avaient un manuel de 2^{ème} année. Finalement, elle travaille sans manuel et suffit de donner les lettres de tifinaghe et des mots comme exemples.

- 58 **Ense4 :** le manuel scolaire / on ne l'utilise pas / je ne l'utilise pas / je ne l'ai pas //
- 59 **Obs. :** **donc / tu n'utilise pas le manuel scolaire ?**
- 60 **Ense4 :** moi // quand j'ai venu la 1^{ère} semaine (de l'année scolaire) / ils n'avaient pas encore commencé les cours / j'étais malade et j'avais un certificat // j'ai trouvé qu'ils ont acheté le manuel de la 2^{ème} année / moi / quand je viens en 2^{ème} année / ma méthode / c'est que je leur demande d'apporter le manuel de la 1^{ère} année (...)

La raison de ce choix c'est que la plupart de ces élèves n'ont pas bénéficié d'un cours d'amazighe au niveau de la 1^{ère} année.

- 60 **Ense4 :** (...) les élèves qui sont en 2^{ème} année n'ont pas fait de cours d'amazighe en 1^{ère} année //
- 61 **Obs. :** **ils n'ont pas appris l'amazighe l'année dernière / en 1^{ère} année ?**
- 62 **Ense4 :** non // tu trouves en classe / un élève l'a appris / 2 autres non / les enseignants en 1^{ère} année / un a bénéficié d'une formation / un autre n'est pas formé / un te dit / moi / je suis natif / un autre non natif / maintenant / la note concerne les natifs ///

Cette discontinuité au niveau de l'enseignement/apprentissage de l'amazighe de la 1^{ère} année à la 2^{ème} année ou même à la 3^{ème} année, comme nous allons l'explicitier ultérieurement, fait que, dans la plupart des cas, l'enseignant se sert du manuel de la 1^{ère} année même si le contenu est jugé 'facile' et 'simple' chez certains enseignants.

- 257 **Obs. :** **ce qu'on trouve dans le manuel scolaire // l'élève à l'âge de 7-6 ans peut-il l'apprendre ?**
- 258 **Ens1 :** il peut l'apprendre oui // il peut l'apprendre //
- 259 **Obs. :** **le problème qui se posera pour lui / c'est que c'est trop chargé ou //**
- 260 **Ens1 :** non // ce qu'on en trouve est facile // c'est ça //
- 261 **Obs. :** **c'est déjà simple // on ne peut pas simplifier encore plus // (rire)**
- 262 **Ens1 :** il n'y a rien à simplifier encore plus //

Cette simplicité du manuel fait qu'on l'utilise aussi en 3^{ème} qu'en 4^{ème} année.

- 90 **Ens2 :** voilà /// tu vois // il apprend / il écrit // il te faut du temps // un peu de patience pour maîtriser ceci // non / eux / je te l'ai dit // ils sont motivés en cours d'amazighe // ce n'est pas comme en cours d'arabe mais /// eux / ils espèrent apprendre l'amazighe /// mais // nous // on n'a pas /// eux / ils ont tous acheté les manuels // une preuve qu'ils veulent apprendre /// mais maintenant / ce manuel pour travailler avec // il contient des choses qui ne sont pas // en plus // il contient beaucoup d'informations // seulement / s'ils se sont limité à//
- 91 **Obs. :** **ça veut dire // il n'est pas simplifié ?**
- 92 **Ens2 :** qu'il soit simple // qu'il soit écrit avec une graphie plus grande au niveau de la forme que cette graphie // maintenant / il y en a ici des niveaux où l'enseignant demande à ses élèves d'acheter le manuel de la 1^{ère} année // pourquoi ? // il ne peut pas acheter celui de la 3^{ème} / la 4^{ème} année // celui-là est plus facile //

En partant du fait que les élèves ne connaissent rien en amazighe, un des enseignants de la 3^{ème} année (Ens5) souligne qu'il n'utilise pas le manuel de la 3^{ème} année mais celui de la 1^{ère} année vu le niveau de ses élèves.

- 103 **Obs. :** **ou tu travailles avec eux sur le principe qu'ils ne connaissent rien ?**
- 104 **Ens5 :** moi/ je travaille avec eux sur la base qu'ils ne connaissent rien //
- 105 **Obs. :** **c'est comme s'ils sont encore en 1^{ère} année d'amazighe ?**
- 106 **Ens5 :** oui/ comme ça //
- 107 **Obs. :** **mais/ tu travailles avec le manuel de l'élève ?**
- 108 **Ens5 :** non/ la 1^{ère} année //
- 109 **Obs. :** **tu travailles avec le manuel de l'élève de la 1^{ère} année ?**
- 110 **Ens5 :** la 1^{ère} année //
- 111 **Obs. :** **le manuel de la 3^{ème} année/ tu ne l'utilises pas du tout ?**
- 112 **Ens5 :** parfois/ de temps en temps/ je l'ai pris pour voir quelques//textes/ comme ça // mais/ j'ai trouvé que c'était difficile
- 113 **Obs. :** **alors/ tu es resté en classe//au niveau du manuel de l'élève de la 1^{ère} année seulement ?**
- 114 **Ens5 :** oui // la 1^{ère} année

Un enseignant de la 3^{ème} année (Ens6) note qu'il utilise le manuel de la 3^{ème} année « *ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 3* » (tifawin a tamaziɣt 3 = *Bonjour l'amazighe 3*). Dans sa conception, chaque niveau scolaire est un pont entre le niveau qui le précède et le niveau qui le suit.

- 116 **Ens6 :** le guide de la 4^{ème} année/ moi maintenant/ je me suis servi//
- 117 **Obs. :** **même la 4^{ème} année//tu regardes//**
- 118 **Ens6 :** je regarde//en fait/ la personne lorsqu'elle prend en charge un niveau/ c'est un pont/ je dois connaître//
- 119 **Obs. :** **tous les niveaux/ ce qu'il a fait avant et ce qu'il fera après//**
- 120 **Ens6 :** ce que je dois lui donner pour qu'il soit en 4^{ème} année à niveau//je suis un pont//pour la 3^{ème} année et la 4^{ème} année//entre la 4^{ème} année et la 5^{ème} année et ainsi de suite//moi/ pour moi/ même en langue arabe//même en langue arabe/ on avait//moi/ j'avais de la chance parce que je changeais de classe presque //j'ai changé d'établissement//et je prends la dernière classe qui reste//ceci dit//j'ai travaillé en 1^{ère} année/ j'ai travaillé en 2^{ème} année/

j'ai travaillé en 3^{ème} année/ j'ai travaillé en 4^{ème} année//tu acquières une expérience//tu acquières une vision sur le niveau de toutes les classes/ ce qu'il doit être donné/ par exemple/ la 3^{ème} année/ je sais ce que l'élève a apporté avec lui/ ce que je dois lui donner/ ce qu'il doit faire en 4^{ème} année //

Ainsi, vu son expérience et son exercice dans les classes de la 1^{ère} année jusqu'à la 4^{ème} année, cet enseignant est devenu capable de définir le contenu qui doit être présenté à chaque niveau ainsi que le profil d'entrée de l'élève en 3^{ème} année (ce qu'il a appris en 2^{ème} année) et le profil de sortie (ce qu'il faut qu'il apprenne en 3^{ème} année) qu'il doit avoir pour accéder à la 4^{ème} année.

Lors d'une observation effectuée dans la classe en question (N3C2), l'enseignant nous explique qu'il ne faisait plus de cours d'amazighe. Nous avons été obligée de passer par le directeur de l'établissement pour l'inciter à programmer un cours d'amazighe qui nous permettrait d'observer ses pratiques de classe. Ainsi, lors de la seule séance avec lui, nous nous sommes rendu compte qu'il n'utilisait pas tous les supports dont il avait parlé en entretien. Il avait le manuel de la 3^{ème} année seulement. Il nous a expliqué qu'il utilisait dans ses cours un imagier « ⵉⵏⵏⵓⵎⵉⵏ ⵉⵎⵓⵔⵉⵏ » (iskkiln n tfinay = *l'alphabet tfinaghe*) qu'il empruntait à un enseignant d'une autre classe (N3C3) vu qu'il y a un seul exemplaire dans la bibliothèque de l'école. Les élèves eux, n'utilisent pas de manuel et le seul support est un dépliant fourni à tous les enseignants de l'amazighe lors des formations organisées par le MEN en collaboration avec l'IRCAM (cf. Tableau 6, Annexes 3).

Dans cette classe de 3^{ème} année (N3C2) comme dans une autre classe de 2^{ème} année (N2C1), les enseignants (Ens6 et Ens3) ont recommandé à leurs élèves de coller le tableau en question (dépliant) sur leurs cahiers pour y revenir de temps à autre lors des exercices d'écriture amazighe. Ce document leur permet de voir la correspondance arabe-français-amazighe et ainsi de faciliter la correspondance phonème-graphème pour écrire en amazighe ou la correspondance caractère arabe ou caractère français-caractère amazighe pour retranscrire de l'arabe ou du français vers l'amazighe (tfinaghe). Nous nous sommes rendu compte qu'il y avait un grand écart entre le discours didactique de cet enseignant et ses pratiques de classe. Voyons comment ces enseignants organisent-ils leurs cours.

2.3. Le déroulement d'un cours d'amazighe d'après les enseignants

Afin de procéder par une analyse thématique des discours didactiques des enseignants, nous allons classer ces enseignants-enquêtés en deux catégories : la catégorie des enseignants qui organisent des cours de « langue amazighe » sans spécifier les activités (Ens2, Ense4, Ens6) et la catégorie des enseignants qui organisent les six activités d'enseignement/apprentissage de l'amazighe (Ens1, Ens3, Ens5). Chaque catégorie sera abordée en thèmes (relativement à l'horaire consacré à l'amazighe, relativement à la méthodologie de l'enseignement de l'amazighe,...) et sous-thèmes (le discours didactique de l'enseignant, l'observation, les commentaires). L'objectif est de comparer, le discours didactique de l'enseignant avec l'observation de classe pour les commenter ensuite.

2.3.1. Thème 1 : L'horaire consacré à l'amazighe

Nous avons noté d'une part, que les enseignants Ens1, Ens3 et Ens5 consacrent 6 séances à l'amazighe comme les notes ministérielles l'ont défini (3 heures/semaine) et d'autre part, que les enseignants Ens2 et Ense4 ne consacrent que 2 séances à l'amazighe de 45 minutes chacune (1h30/semaine). Voyons ce que disent les enseignants de cet horaire et ce qui se fait effectivement en classe (observation).

Pour une enseignante de 2^{ème} année (Ense4) qui organise des cours de « langue amazighe » 2 fois/par semaine à raison de 45mn/séance, il s'agit d'un problème d'information parce qu'elle ne savait pas que la tranche horaire allouée à l'amazighe est définie dans les notes ministérielles.

- 81 Obs. :** ah bon // donc / tu ne fais rien du tout // tu leur donnes les lettres / les mots seulement ? // six séances par semaines //
- 82 Ense4 :** ça fait longtemps / je ne savais pas qu'on a six séances // c'est / juste / avant-hier que j'étais informé / dans l'emploi du temps / on avait « la langue amazighe » en général / on écrit « la langue amazighe » / 45 minutes d'amazighe / 45 minutes / maintenant // en jetant un coup d'œil sur les références / j'ai trouvé qu'en amazighe / il y a six séances : communication / lecture ///.

Dans son emploi du temps, elle introduit la langue amazighe en tant que matière sans définir les différentes activités (lecture, écriture,...) consacrées dans les notes ministérielles (N° 82, N° 90, N° 116, N° 108, N° 130, N° 133) (catégorie 1).

- 83 **Obs. :** lecture / écriture //
- 84 **Ense4 :** on les considère maintenant comme étant des matières // la langue amazighe n'est plus maintenant « langue » d'une manière générale comme ça //
- 85 **Obs. :** donc / même l'année dernière / tu travaillais sur l'amazighe d'une manière générale ?
- 86 **Ense4 :** c'est comme le français mais quand même / en français / on a les références //
- 87 **Obs. :** tu choisis ce que tu leur enseignes ?
- 88 **Ense4 :** je n'ai pas les références de l'enseignant / moi / maintenant / je prends le texte comme ça (elle me montre un document) pour le lire // je ne peux pas / j'ai l'impression que c'est du chinois /// il faut encore le prononcer en syllabes / mais non // la lecture/ tu peux lire parce que nous aussi / on est formé mais la structure / la conjugaison non // c'est une langue / alors / il ne lui faut pas 3 jours de formation //

Quand nous avons observé la classe de cette enseignante de 2^{ème} année, nous avons noté d'une part, que les 45 minutes dont elle avait parlé dans son discours didactique (entretien) sont réduites à 20 minutes de cours d'amazighe effectif et d'autre part, que ses élèves sont motivés pour apprendre l'amazighe : ils s'amuse à écrire sur les ardoises les lettres et les syllabes et à copier sur leurs cahiers ce que l'enseignante écrit sur le tableau.

Sur les 6 enseignants interviewés, 2 enseignants programment 2 séances de l'amazighe à raison de 45mn/séance (Ens2, Ense4). Tandis que les autres (Ens1, Ens3, Ens5, Ens6) organisent 6 séances à raison de 30mn/séance. Ce décalage est dû en général à un manque d'informations ou à l'absence d'une diffusion large d'une note ministérielle. La variation des pratiques didactiques des enseignants peut être soulevée aussi en évoquant leurs méthodes d'enseignement. Nous allons voir ci-dessous, comment ces enseignants conçoivent l'enseignement de l'amazighe à la lumière de leurs expériences dans l'enseignement de l'arabe et du français, ce qui pourrait avoir des implications sur le traitement des 3 codes : arabe, latin et tifinaghe.

2.3.2. Thème 2 : Les langues pour enseigner l'amazighe

Nous avons remarqué lors des entretiens que certains enseignants ont tendance à comparer la situation de l'amazighe à la situation des autres langues (Ens1, Ens3, Ense4, Ens5, Ens6). Cette comparaison concerne différents plans : un plan politique où la non-officialisation de l'amazighe s'oppose à l'officialisation de l'arabe (Ens3) ; un plan linguistique où la diglossie possible amazighe standard/amazighe-dialecte est sur le même niveau que la diglossie arabe classique/arabe dialectal (Ens6), et où le code arabe est différent du code tifinaghe (Ens1, Ens5). Ces comparaisons s'enchaînent avec une comparaison des outils didactiques consacrés à l'enseignement/apprentissage du français et ceux consacrés à

l'amazighe. Dans ce cadre, une enseignante de 2^{ème} année (Ense4) dit qu'elle a, en français, toutes les références qu'il faut pour l'enseigner. En amazighe, elle n'a pas le guide de l'enseignant et elle est incapable de lire un texte en tifinaghe – pour elle, le tifinaghe, c'est du « chinois »⁵⁰⁰. Elle est démotivée pour enseigner cette langue car, même si elle arrive à lire le texte en syllabant, elle ne peut aborder la conjugaison de la langue par exemple (grammaire). Par rapport au français qu'elle enseigne depuis 3 ans dont elle dit qu'il a évolué parce que c'est une « langue », par contre l'amazighe « vient de paraître » donc c'est « une langue nouvelle » dans l'enseignement.

171 Obs. : depuis quand vous l'enseignez ?

172 Ense4 : presque 3 ans/ mais depuis le jour où il a fait sa rentrée/ il est venu avec ses références de l'enseignant/ avec le manuel de l'élève/ c'est pour ça qu'on l'a travaillé parce que l'élève passe et la trouve en 3^{ème} année/ tu vois le français est une langue/ ce n'est pas comme l'amazighe qui vient de paraître/ Il existe des gens qui te disent : on ne savait pas qu'il existe un alphabet en amazighe/ peut-être/ moi-même je fais partie d'eux // ils disent d'où elle vient//ce n'est pas parce que//maintenant/ si on nous donne l'anglais/ on l'enseignera en 2^{ème} année //

L'Ens6 se réfère à la méthode d'enseignement de l'arabe pour noter qu'à partir d'un texte, il extrait une phrase-clé dans laquelle les élèves repèrent la lettre à apprendre. Ensuite, il insère les voyelles pour obtenir les syllabes. Et concernant le dessin des graphèmes de l'amazighe, l'enseignant le compare aux lettres arabes.

172 Ens6 : tout à fait // une seule graphie/ c'est ce que//mais nous/ il y a//on part du fait que c'est comme le français ou comme l'arabe//tu trouves/ par exemple/ des lettres qu'on écrit en grandes lettres/ d'autres petites//même en arabe/ il n'y a pas de minuscule mais/ l'élève/ on lui montre que la lettre « l »/ il ne faut pas l'écrire petite/ parce que parfois/ il écrit « l »/ on dira « b »/ comme un « b » sans un point en dessus seulement//tu comprends//c'est pourquoi//le « l »/ il faut 3 traits/ petits par exemple//

173 Obs. : autrement dit/ l'espace que la lettre doit occuper//

174 Ens6 : on les appelle les intercales//et la ligne sur laquelle on écrit la lettre et il y a la lettre qu'on écrit en descendant du niveau de la ligne et il y a là la lettre qui//pour l'amazighe non/ toutes les lettres sont identiques/ une seule/ mais le « b » ne s'écrit pas comme « a »//

175 Obs. : donc/ il faut qu'ils prennent en considération////

176 Ens6 : « b » (« b ») par exemple n'est pas comme celui-là//le symbole qui signifie « a »//

Cet enseignant voit dans la présentation de l'alphabet tifinaghe une transposition de la méthode suivie en arabe lors de l'enseignement de l'alphabet arabe. Ce ne sont pas les méthodes d'enseignement de l'arabe et du français seulement qui influencent l'enseignement

⁵⁰⁰Une élève de la 3^{ème} année note lors d'une observation de classe (N3C3) « en famille, on me dit que c'est comme le chinois ».

de l'amazighe et surtout de tfinaghe, mais la réception de cette langue à l'école a des implications sur la présence/absence de l'amazighe à l'école marocaine.

2.3.3. Thème 3 : La réception de l'amazighe, langue à enseigner

Pour une enseignante de 2^{ème} année (Ense4), la langue amazighe pose un grand problème à l'école parce qu'elle est mal reçue en tant que « langue » à enseigner. Ce désaccord vis-à-vis de l'enseignement de l'amazighe est dû au fait qu'en dehors de la classe et par extension à l'école, les gens ne l'acceptent pas.

- 128 Ense4 : rien // même les directives sont différentes // juste la différence entre le natif et le non natif // juste hier / on s'est discuté / dans la cour / ils disent que l'amazighe est sponsorisé par l'Amérique pour séparer entre les Amazighes en 1^{er} lieu / autrement dit / entre les Chleuhs / les Tarifits //
- 129 Obs. : **donc / l'amazighe a toujours une face politique derrière / en 1^{er} lieu //**
- 130 Ense4 : ils disent encore / pour séparer // tu vois //

Les enseignants sont devant l'obligation d'enseigner l'amazighe.

- 131 Obs. : **chacun voit de son propre point de vue //**
- 132 Ense4 : oui // chacun//mais lorsque tout sera disponible // parce que nous on travaille avec l'état/ si l'amazighe est apparu pour // être enseigné / tu l'enseigneras / l'inspecteur en faire un rapport alors tu l'enseigneras malgré toi //
- 133 Obs. : **donc / c'est parce que c'est obligatoire//c'est ça//**
- 134 Ense4 : disant/ quand elle s'imposera/ peut-être/ quelqu'un qui ne la parle pas te dira : je suis amazighophone //

En dehors des questions politiques liées à l'amazighité et aux réactions des gens, l'enseignement de l'amazighe et sa réussite sont liés au côté « matériel ». Autrement dit, quand les enseignants seront récompensés pour leur prise en charge de l'enseignement de l'amazighe, cette langue sera bien reçue par les acteurs scolaires et par extension, les acteurs sociaux.

- 175 Obs. : **c'est le problème de l'amazighe en tant que langue amazighe seulement //**
- 176 Ense4 : ils disent : d'où vient cette langue ? la langue est en relation avec le travail/ donc/ l'amazighe s'il a un poids/ tout le monde l'apprendra//
- 177 Obs. : **tu veux dire/ si l'amazighe n'est pas une source de financement//personne ne l'enseignera//**
- 178 Ense4 : c'est la matière qui fait avancer tout //

D'après les propos des enseignants, la question amazighe était et restera toujours une question politique (cf. Introduction). Mais, la réussite du projet de l'enseignement de l'amazighe est

liée, en principe, à l'encouragement des acteurs scolaires hormis les réactions défavorables à ce sujet. Et nous allons voir plus loin les solutions que les enseignants proposent pour faire avancer cet enseignement. Avant d'arriver à ce stade, nous allons décrire les pratiques des enseignants en classe.

2.3.4. Le déroulement d'un cours d'amazighe d'après le discours des enseignants

Chacun des enseignants interviewés a ses propres pratiques de classe et ce n'est pas le niveau qu'il prend en charge (1^{ère}, 2^{ème}, ou 3^{ème}) qui définit les activités faites en classe mais c'est le niveau de réception des élèves. Si nous avons noté, en évoquant les outils mis en œuvre en classe, que les enseignants d'un même niveau utilisent des outils différents, dans les pratiques de classe, chaque enseignant à sa propre méthode de travail.

Selon l'organisation évoquée dans l'analyse des données documentaires (cf. Section IV, Partie 1, Chapitre 1), les cours d'amazighe débutent par des activités d'expression orale, des activités de lecture, des activités d'écriture, des activités de langue (grammaire et conjugaison), et des activités ludiques. Un des enseignants de la 1^{ère} année (Ens1) souligne que dans les activités d'expression orale, ses élèves sont invités en étape 1, à observer l'image, à écouter le dialogue lu par l'enseignant et à répondre aux questions posées. Dans l'étape 2, les élèves théâtralisent les répliques du dialogue.

113 **Obs. :** en expression orale par exemple // vous leur donnez un dialogue ?

114 **Ens1 :** un dialogue oui//

115 **Obs. :** vous leur donnez au début un dialogue // et après ?

116 **Ens1 :** par exemple / je leur lit le texte/moi-même /// au début et avant ceci / ils observent une image // un paysage et généralement / je me base sur les paysages qu'on trouve dans le manuel scolaire parce que je n'ai pas de paysages // des posters pour les coller au tableau /// après / ils ramassent les manuels et m'écoutent seulement // ensuite / ils ouvrent de nouveau le manuel pour regarder l'image et l'écriture ou le texte en-dessus /// je leur lit le texte mais // disant / eux / ils regardent l'écriture mais ils ne peuvent pas la lire // ils écoutent seulement /// après // le dialogue // à propos // des personnages qu'on a dans le texte // sur les événements/ les faits // surtout /// des questions simples bien sûr / vu leur capacité

117 **Obs. :** le niveau //

118 **Ens1 :** ça dépend du niveau des élèves /// ensuite // je prends quelques passages de ce texte // surtout que les textes de la communication sont sous forme de dialogues /// je prends un petit passage // ils le répètent // l'un questionne l'autre ou l'un parle avec l'autre

119 **Obs. :** ils pratiquent la théâtralisation ?

120 **Ens1 :** la théâtralisation // tout à fait / oui /// au passage au tableau

En lecture, ces élèves travaillent sur une phrase-clé pour extraire les lettres-objets d'apprentissage et pour trouver des mots les actualisant (la chasse aux mots).

- 121 **Obs. :** **ensuite // pour passer à la séance de lecture ?**
 122 **Ens1 :** le lendemain // j'écris un passage sur le tableau // on le segmente petit à petit / on le lit et bien sûr / je leur donne quelques mots qui comportent les lettres // la lettre-objet d'apprentissage // quelques mots / surtout // je me base seulement sur le manuel même si mon savoir linguistique en amazighe // est /// disant / le savoir standard de l'IRCAM // je n'ai pas trop /// un savoir faible /// trop faible //
- 123 **Obs. :** **ça dépend de ce qu'on trouve dans le manuel scolaire//**
 124 **Ens1 :** effectivement // ce qu'on trouve dans le manuel scolaire : 3 mots/ 4 // seulement / ils répètent /// bref / ils lisent ceci

En écriture, ils copient une ou deux lettres (lettres-objets d'apprentissage), des mots, ou une phrase en se basant sur le manuel de la 1^{ère} année et sur les pages réservées au graphisme et au copiage (cf. Figures 5, 6, 10,11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 22, 23, 24, 25, Annexes 7).

- 125 **Obs. :** **Ensuite // le graphisme // vous leur donnez cette lettre à écrire ?**
 126 **Ens1 :** effectivement /// à partir de cette phrase ou de ces mots // on dégage la lettre /// cette lettre // ils s'entraînent à la lire et l'écrire /// en plus / ils l'écrivent sur les ardoises tout d'abord // lettre par lettre ou actualisée dans un mot / après // on passe à l'application sur le manuel scolaire
- 127 **Obs. :** **à ce moment là/ ils écrivent la lettre seulement ou le mot ?**
 128 **Ens1 :** ils écrivent // il y a des endroits où il faut écrire la lettre toute seule /// l'entraînement sur//
 129 **Obs. :** **il y a l'endroit où il faut écrire le mot //**
 130 **Ens1 :** où ils écrivent le mot // où ils écrivent la phrase

Les autres enseignants (Ens2, ENs3, Ense4) suivent les mêmes étapes sauf pour un enseignant de 3^{ème} année (Ens5) qui ne programme pas des activités d'expression orale mais fait les activités de lecture et d'écriture.

- 297 **Obs. :** **tu leur donnes juste des mots et pas de phrases ?**
 298 **Ens5 :** je leur donne quelques phrases/ tu vois//des petites//seulement
 299 **Obs. :** **des dialogues ou quelque chose comme ça//**
 300 **Ens5 :** de petits //
- 301 **Obs. :** **et la séance d'expression orale ?**
 302 **Ens5 :** les séances d'expression orale/ je les ai pas faites jusqu'à maintenant //
 303 **Obs. :** **tu ne les as pas encore faits ?**
 304 **Ens5 :** non //
- 305 **Obs. :** **donc/ tu ne te base pas ni sur le dialogue ni sur//**
 306 **Ens5 :** je t'ai dit/ je me base sur quelques phrases/ des lettres et des exemples/ je leur donne par exemple une lettre puis je leur donne des exemples de mots//les ardoises//j'utilise les ardoises souvent //
- 307 **Obs. :** **donc/ tu leur fait//**
 308 **Ens5 :** mais maintenant/ peut être ce mois-ci//de//le mois prochain//après ces vacances-ci//je commencerai à leur faire des dialogues et//
- 309 **Obs. :** **donc/ tu leur fais juste l'écriture et la lecture ?**
 310 **Ens5 :** oui //

Cet enseignant envisage la programmation d'activités d'expression orale dans l'avenir. Chose que nous allons relever dans les observations de classe qui ont été faites 2 mois après les entretiens. Par contre, un autre enseignant de la 3^{ème} année (Ens6) transpose la méthode de l'enseignement de l'arabe sur l'amazighe et suit les mêmes étapes que les enseignants de 1^{ère} et 2^{ème} année (Ens1, Ens2, Ens3, Ense4) sauf qu'il se base sur un texte et non pas un dialogue.

- 159 **Obs.** et comment tu présentes l'alphabet à l'élève ? est-ce que tu écris seulement la lettre sur le tableau//
- 160 **Ens6 :** l'année dernière/ avant la formation/ je travaillais avec la méthode d'on appelle nous//Bogmakh/ avec laquelle on a été formé/ cette méthode consiste à commencer par la partie pour arriver au tout/ autrement dit/ la lettre seulement/ on l'extrait de quelques mots mais maintenant/ non//maintenant/ c'est possible de//
- 161 **Obs. :** donc/ vous leur donnez la lettre//
- 162 **Ens6 :** tout à fait // la lettre/ l'écrire et la lire seulement//
- 163 **Obs. :** ils ne donnent pas de mots ou//des phrases ou// ?
- 164 **Ens6 :** non //non // l'année dernière non mais/ cette année/ oui/ ils ont commencé à présenter//
- 165 **Obs. :** alors/ est-ce que vous les présentez sur le tableau/ puis eux/ ils copient ?
- 166 **Ens6 :** non // l'année dernière/ cette année//c'est comme la méthode de la langue arabe//tu as un texte//
- 167 **Obs. :** tu en extraits une phrase //
- 168 **Ens6 :** tu en extraits une phrase//de cette phrase/ tu extraits//disant/ la phrase principale/ clé//à partir de la phrase principale/ clé//tu extraits la lettre qui se répète plusieurs fois dans la phrase/ généralement/ tu choisis les phrases où on trouve par exemple/ la lettre « b »//qu'on trouve dans le 1^{er} mot/ le 2^{ème}/ le 3^{ème} et le 4^{ème}/ ils l'extrait et s'entraînent à l'écrire//en plus//on dit en arabe les voyelles en arabe/ disant/ « d-ḍemma » (« u »)/ « l-fetha » (« a »)/ « l-kesra » (« i »)//

Pour vérifier si les discours didactique des enseignants présentent un écart par rapport aux notes prises dans leurs classes à propos des pratiques de classe, nous allons, ci-dessous, nous baser sur notre journal d'enquête pour relever d'une part, les outils didactiques mis en œuvre effectivement en classe et d'autre, part, nous allons décrire le déroulement de quelques activités en classe.

3. Les pratiques de classe d'après les observations

Dans les entretiens, les enseignants ont fait part de leurs pratiques en classe en décrivant les étapes qu'ils suivent pour enseigner l'amazighe. Pour qu'on puisse comparer, plus loin, leurs discours sur ces pratiques avec les activités observées en classe par nous-même, il fallait d'abord, évoquer les outils que ces enseignants mettent en œuvre en classe.

3.1. Les outils mis en œuvre en classe d'amazighe

Lors des observations de classe, nous avons relevé le fait que 4 enseignants (Ens1, Ens2, Ense4, Ens5) emploient le manuel de la 1^{ère} année « *ⵜⴰⵛⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵜⴰⵏⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1* » (tifawin a tamaziɣt 1 = *Bonjour l'amazighe 1*) à des degrés différents ; un enseignant (Ens3) utilise le manuel de la 2^{ème} année « *ⵜⴰⵛⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵜⴰⵏⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2* » (tifawin a tamaziɣt 2 = *Bonjour l'amazighe 2*) ; et un autre enseignant (Ens6) qui met en œuvre « *ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵏ ⵜⴰⵏⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ* »⁵⁰¹ (iskkiln n tfinay = *l'alphabet tfinaghe*).

Malgré la référence au manuel de la 1^{ère} année dans la majorité des classes observées (N1C1, N1C2, N2C1, N2C2, N3C1), nous avons assisté à un cours d'amazighe de la 2^{ème} année (N2C3) où l'enseignante et ses élèves utilisent le manuel de la 2^{ème} année « *ⵜⴰⵛⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵜⴰⵏⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2* » (tifawin a tamaziɣt 2 = *Bonjour l'amazighe 2*). Cette observation nous fait voir deux pratiques : d'une part, l'enseignante dit en expliquant les mots difficiles du dialogue de départ de l'expression orale et de la communication : « nous, on dit... ici on dit... ». Ceci dit, qu'elle veut leur expliquer que l'amazighe parlé par les élèves est une version de l'amazighe à apprendre à l'école (cf. El Barkani B., 2010). D'autre part, quand les élèves s'expriment en arabe dialectal, l'enseignante leur dit qu' « on est en cours d'amazighe donc, il faut parler 'amazighe' ». La variation est présente dans ce cours car, les élèves tiennent à donner les différentes réalisations phonétiques en usage en famille. C'est ce qui fait la richesse de la langue amazighe sur le plan intradialectal comme c'était le cas dans cet exemple où une élève a noté qu'en famille, son père dit [icen^{ne}f] (= il fait griller) tandis que sa mère dit [i^kennef] (= il fait griller) (variation intradialectale) ou sur le plan interdialectal où l'emploi par exemple du mot « *ⴰⵣⵓⵏ* » (azul = salut) est utilisé par les Kabyles. Si cette enseignante utilise le manuel de la 2^{ème} année. Si dans les 1ères situations d'enseignement-apprentissage, un seul support est mis en œuvre : soit « *ⵜⴰⵛⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵜⴰⵏⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1* » (tifawin a tamaziɣt 1 = *Bonjour l'amazighe 1*) (Ens1, Ens2, Ense4, Ens5) soit « *ⵜⴰⵛⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵜⴰⵏⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2* » (tifawin a tamaziɣt 2 = *Bonjour l'amazighe 2*) (N2C3), dans deux classes de 3^{ème} année (N3C2, N3C3), ce n'est pas le manuel qui est mis en œuvre mais, c'est le support « *ⵉⵙⵙⵉⵏⵏ ⵏ ⵜⴰⵏⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ* » (iskkiln n tfinay = *l'alphabet tfinaghe*).

⁵⁰¹Glossaire qui donne des mots illustrés par des images actualisant chaque lettre de l'alphabet tfinaghe.

mémorisation du dialogue chez les élèves. Ensuite, il demande d'observer l'image (cf. Figure 18, Annexes 7) et de la décrire en répondant aux questions : quels sont les personnages de l'image ? Qu'est-ce qu'ils font ?.... Puis, il commence à lire le dialogue.

Après, l'enseignant écrit une phrase sur le tableau que les élèves lisent des yeux et puis, à voix haute : « ԼօԹԹօ ՚օԼօ : օ՚՚Ֆ%Ֆ օ չՊՊչ օ ԻօԹԹԻ չՏ չԸԼԼ » (/massa yamna : ayyuz a illi a tarbat inu icnan/=Madame Yamna : Bravo mon adorable fille)

Pour que les élèves apprennent à lire, ils passent au tableau pour lire la phrase mot à mot avant qu'il leur demande de la segmenter (consigne : « mettez un point rouge à la fin de chaque mot ! »). Cette segmentation est suivie par l'enseignant qui encadre les mots et leur demande de se souvenir des mots déjà appris en expression orale (activité axée sur la mémoire des élèves). Du mot, il va vers la lettre et à ce propos, il colorie les lettres-objets d'apprentissage avec deux couleurs différentes pour que les élèves puissent les distinguer facilement.

Ensuite, les élèves procèdent de deux manières : d'une part, ils passent au tableau un par un pour lire les mots qui actualisent les lettres-objets d'apprentissage coloriées par l'enseignant. Ainsi, ils lisent par exemple : « չՊՊչ » (illi = ma fille) actualisant le graphème « Պ » (l), « ԻօԹԹԻ » (tarbat = la fille) qui actualise le graphème « Թ » (r). D'autre part, l'un d'eux efface les mots du tableau en gardant seulement les lettres-objets d'apprentissage : « Պ » (l) et « Թ » (r). Après la lecture de leur enseignant, ils procèdent à la lecture des lettres (l'appellation /yal/ pour « Պ » (l) » et /yar/ pour « Թ » (r)).

A partir de la délimitation des mots d'une phrase, de l'extraction de la lettre-objet d'apprentissage des mots, l'enseignant écrit sur le tableau les syllabes et ensuite ils lisent « Պօ, Պչ, ՊՖ, ՊՊ, Թօ, Թչ, ԹՖ, ԹԹ » (la, li, lu, ll, ra, ri, ru, rr). On demande aux élèves, de chercher des mots où s'actualisent les lettres : « Պ » (l) et « Թ » (r). Pour vérifier si les élèves ont compris, l'enseignant écrit, sur le tableau tout en expliquant en tarifit, un mot nouveau en le lisant : « ԻօԸօԹ » (tamart = le menton) et les élèves passent au tableau et lisent le mot en syllabes « ta/ma/rt » et en bloc.

Après la phase de la lecture sur le tableau, les élèves passent à la lecture sur le manuel. Ainsi, ils lisent la phrase-clé et les mots illustrés mot à mot et en mettant leurs doigts dessous. La lecture va de la lecture silencieuse (syllabation) à la lecture à haute voix (le mot en bloc).

qu'il travaille à base de fiches surtout que ce sont les seules séances où il avait à faire à des fiches.

Dans la fiche d'écriture (cf. Fiche 2, Annexes 5.3), l'enseignant organise son cours en 4 étapes dont :

- 1- la présentation ;
- 2- trouver les lettres dans la phrase-clé ;
- 3- commencer l'écriture ;
- 4- correction et soutien.

Dans la lecture comme dans l'écriture, l'enseignant ne s'est pas basé sur l'organisation de la fiche dans le guide de l'enseignant. Par exemple, il a noté seulement le type de l'activité (« †ΞΥΟΞ » (tiyri = lecture) ; « †ΞΟΟο » (tirra = écriture), les lettres-objet d'apprentissage « И, О Ɔ » (l, r, y), les étapes, et les activités de l'enseignant et de l'élève.

Ainsi, si toutes les fiches se présentent en : le type d'activité, la compétence à développer, le thème, la séquence, la semaine, et l'objet de la séance (phrase-clé, lettres-objets d'apprentissage,...) la fiche consacrée à la lecture par exemple, doit contenir les capacités à développer, les étapes, les activités de l'enseignant et de l'élève et les outils pédagogiques à utiliser. Et en écriture, on garde la même organisation sauf qu'on distingue les activités de l'enseignant de celles de l'élève. L'essentiel est de travailler la littéracie !

3.2.2. Pratique 2

Ces pratiques observées et à analyser à présent sont celles des activités de lecture et d'écriture. Il s'agit de la même séquence observée précédemment mais, cette fois-ci, dans une classe de 3^{ème} année (N3C2). Nous allons en premier lieu, décrire une séance de lecture. Et en second lieu, nous allons voir comment cet enseignant organise une activité d'écriture.

1)-Séance de lecture

En lecture, cet enseignant (E5) procède comme suit :

Dans la 1^{ère} étape, l'enseignant révise la séance d'expression orale. Dans la 2^{ème} étape, il extrait la phrase-clé : « □.○◎○. Ɔ.□. : ○ƆƆЖ. ◦. ξИИξ. ◦. †.○Θ.† ξИ ξ□.□ » (massa yamna : ayyuz a illi a tarbat inu icnan=Madame Yamna : Bravo mon adorable fille). Ensuite, il lit la phrase et les élèves répètent. Dans la 3^{ème} étape, l'enseignant procède d'abord, à la segmentation de la phrase en encadrant les mots. Ensuite, il demande aux élèves de passer au tableau un par un pour lire les mots encadrés qu'il leur présente dans le désordre. L'objectif

est de vérifier si les élèves reconnaissent la forme écrite du mot pour lui attribuer telle prononciation ou s'ils apprennent la forme orale (phonie) du mot sans reconnaître les mots écrits (correspondance graphie/phonie et vice-versa).

Dans la 4^{ème} étape, l'enseignant extrait les lettres-objets d'apprentissage «И» (l) et «О» (r) (avec l'appellation « yal » et « yar ») et demande aux élèves de lui montrer les mots qui contiennent ces lettres et de les réécrire sur le tableau dans des encadrés (l'enseignant colorie la lettre en question en rouge). Ainsi, on note la lettre à 3 reprises : d'abord, en coloriant le graphème en rouge. Ensuite, en effaçant les mots de la phrase et ne gardant que la lettre-objet d'apprentissage. Et puis, en recopiant ces lettres isolées dans la forme simple et dans la forme géminée («И» (l), «ИИ» (ll), «О» (r), «ОО» (rr)). Dans la 5^{ème} étape, l'enseignant demande aux élèves de chercher des mots actualisant les lettres «И» (l) et «О» (r) comme par exemple : «+ξ+Οξ+» (titrit = Titrit), «οΟΟΟΛ» (asrrad = le savon), «ξΛξΟ» (idir = Idir) pour la lettre «О» (r) et «οΛИξΟ» (adlis = le livre), «ξИΟ» (ils = la langue), «+οЖЖИο» (tazzla = la course) pour la lettre «И» (l). Et enfin, les élèves écrivent les mots qui conviennent au-dessous des images qu'ils ont dans le manuel (p.46) : «ξИΟ» (ils = la langue), «+ξИИοΟ» (tillas = les ténèbres), «+οΓοΟ+» (tamart = le menton), «οΟΟΟΛ» (asrrad = le savon).

2)-Séance d'écriture

Dans l'activité d'écriture, l'enseignant se réfère à cette phrase-clé et aux lettres pour faire apprendre l'écriture (graphisme, écriture et copiage) d'abord, des lettres et ensuite, des mots et de la phrase. Dans la 1^{ère} étape, il demande aux élèves de se souvenir de la phrase-clé et des lettres-objets d'apprentissage qui sont successivement : la phrase « ΓοΟΟο ροΓο : ορρξЖ ο ξИИξ ο +οΟΘο+ ξИ ξΓοΓ » (massa yamna : ayyuz a illi a tarbat inu icnan=Madame Yamna : Bravo mon adorable fille) et les lettres «И» (l) et «О» (r). Dans la 2^{ème} étape, il leur demande d'identifier oralement, les mots qui actualisent les lettres en question : «ξИИξ» (illi = ma fille) et «+οΟΘο+» (tarbat = la fille). Et en 2^{ème} lieu, il dessine, en compagnie des élèves, dans l'air les lettres «И» (l) et «О» (r) et les mots : «ξИИξ» (illi = ma fille) et «+οΟΘο+» (tarbat = une fille). Dans la 3^{ème} étape, il demande d'autres exemples de mots actualisant les lettres en question comme par exemple : «οΟИΓοΛ» (aslmad = l'enseignant), «+οΟИΓοΛ+» (taslmadt = l'enseignante), Puis, il leur explique les étapes à suivre dans le cours : d'abord, écrire la phrase-clé et extraire les mots qui contiennent les lettres-objets d'apprentissage. Ensuite, copier les mots en question sur les ardoises. Ainsi, dans la 5^{ème} étape, les élèves passent au

tableau pour écrire les mots de la phrase-clé en prenant en considération la dimension de chaque lettre en s'aidant du tableau tracé par des lignes verticales et des lignes horizontales. Puis, ils copient ces mots sur leurs cahiers en respectant les intercales et en copiant la date, les lettres et les mots «ⵍ» (l), «ⵉⵍⵍⵉ» (illi = ma fille), «ⵝ» (r), «ⵜⵏⵔⵉⵏⵜ» (tarbat = la fille).

Lors de cette activité de lecture, nous faisons deux remarques : d'abord, l'enseignant insiste sur l'appellation amazighe des lettres (« yal » pour «ⵍ» (l) et « yar » pour «ⵝ» (r)) et quand il demande aux élèves d'identifier les mots écrits sur le tableau qui actualisent les lettres «ⵍⵏⵍ» [yal] et «ⵍⵏⵝ» [yar], ils cherchent les mots contenant la lettre «ⵍ» (y). Ensuite, en leur donnant les voyelles «ⵏ, ⵉ, ⵓ» (a, i, u) et en formulant les syllabes «ⵍⵏ, ⵉⵍ, ⵓⵍ» (la, li, lu) et « ⵝⵏ, ⵝⵉ, ⵝⵓ » (ra, ri, ru), l'enseignant dit aux élèves qu'en amazighe, « on n'a pas beaucoup de voyelles comme en arabe » et lors de cette notification, l'enseignant a omis le schwa «ⵏ» (e) du système vocalique de la langue amazighe.

Cette comparaison entre les systèmes vocaliques arabe et amazighe a été aussi noté entre l'amazighe et les mathématiques, surtout quand l'enseignant dit aux élèves que les lettres de l'amazighe sont des formes géométriques comme en mathématiques (exemple de l'enseignant Ens5 qui compare le «ⵝ» (r) en amazighe à un cercle en mathématiques) comme elle note entre l'amazighe et le français, surtout quand on évoque la question de l'orientation de l'écriture : comme le français, l'amazighe s'écrit de gauche à droite (Ense4).

Lors de cette activité d'écriture, nous soulignons deux choses : d'abord, quand l'enseignant a demandé aux élèves d'extraire oralement les mots de la phrase-clé, ces derniers considèrent les expressions « ⵏ ⵉⵍⵍⵉ » (a illi = ma fille) et « ⵏ ⵜⵏⵔⵉⵏⵜ » (a tarbat = la fille) comme des mots. Comme dans ses deux dernières expressions où la voyelle «ⵏ» (a) est un vocatif à séparer à l'écrit du nom et à l'oral, on y introduit une semi-consonne [y] pour éviter l'hiatus entre les voyelles « ⵏ » (a) et « ⵉ » (i).

Ce travail fait à l'oral a des implications sur l'écrit puisque lors de l'écriture, les élèves n'arrivent pas à identifier le mot graphique et ainsi, à identifier les espaces à laisser entre les mots. L'enseignant corrige la position d'écriture et ensuite, il tient à leur expliquer qu'il faut, à l'écrit, séparer le pronom et le nom sans noter les cas où le pronom peut faire corps avec le nom comme les noms de parenté par exemple (cf. Ameer M. *et al.*, 2006c). Nous allons souligner certains points :

- en séance de lecture, si l'enseignant Ens5 lors de la segmentation de la phrase-clé, met les mots dans des encadrés, l'enseignant Ens1 recommande à ses élèves (N1C1) de mettre un point en rouge à la fin de chaque mot avant d'encadrer les mots contenant les lettres-objets d'apprentissage qui seront coloriées en rouge.

- une fois les élèves se souviennent de la phrase-clé et une fois l'enseignant note celle-là sur le tableau, l'extraction des mots actualisant les lettres-objets d'apprentissage puis l'extraction des lettres en question sont suivies de l'effacement des mots en gardant les lettres puis, la construction de d'autres blocs avec ces lettres, en y ajoutant les voyelles « o, o, ξ » (a, u, i) pour obtenir les syllabes et ensuite en cherchant dans le vocabulaire des élèves de nouveaux mots contenant ces lettres.

Il est à noter qu'en cours d'amazighe, quand l'enseignant demande aux élèves des exemples de mots actualisant une lettre donnée, il donne des exemples en langue arabe comme le cas des élèves des enseignants Ens1 et Ens2 (N1C1, N1C2) et un enseignant de la 3^{ème} année a noté que lors du cours d'arabe, les élèves donnent des exemples en amazighe.

4. Entre le discours didactique de l'enseignant et les observations de classe

Sur les 6 enseignants interviewés et observés en classe, les pratiques de trois enseignants (Ens2, Ense4, Ens6) en classe nous donnent l'exemple d'une part, d'un non-respect de l'horaire officiel consacré à l'amazighe (de 3h/semaine à 1h30/semaine). D'autre part, la programmation d'un cours de « langue amazighe » (Ens2, Ense4) deux fois/semaine remplace la répartition en six activités/semaine. Tandis que ces enseignants témoignent d'un certain décalage entre les instructions officielles (notes ministérielles, guide de l'enseignant,...), d'autres enseignants essayent de se baser sur le manuel scolaire en tant que document indispensable dans l'enseignement/apprentissage des langues en général et de l'amazighe en particulier.

Dans les observations de classe, nous avons relevé le fait que les apprenants se réfèrent souvent aux langues arabe et amazighe pour donner des exemples à l'enseignant comme le cas des apprenants de la 2^{ème} classe de 2^{ème} année (N1C2). Cette interférence peut être expliquée d'une part, par l'environnement scolaire et social dans lequel ces élèves apprennent (apprenants amazighophones et arabophones) et d'autre part, par leur savoir dans les deux langues. Autrement dit, quand l'enseignant demande un exemple, l'apprenant

cherche dans son répertoire un exemple sans distinguer ce qui appartient à l'amazighe de ce qui relève de la langue arabe.

Lors de l'observation des élèves d'une classe de 2^{ème} année (N2C2), nous avons noté que l'enseignante nous prend pour une inspectrice parce qu'elle travaille avec ses élèves un cours déjà fait – la lettre « X » (x) - alors que dans son emploi du temps, elle programme le « A » (h) : peut-être c'était pour susciter la participation des élèves ? Son cours est susceptible d'être réparti en deux parties : dans la 1^{ère}, il s'agit de la révision de la lettre « X » (x) où les élèves sont amenés à écrire la lettre, les syllabes « Xo, X8, Xξ » (xa, xu, xi) (sans leur donner le schwa « 8 » (e)) et à en donner des mots l'actualisant ; et dans la 2^{ème} partie, elle leur a présenté une nouvelle lettre : le « A » (h).

Pour expliquer aux élèves la programmation du « X » (x) après le « A » (h) (dans le manuel de la 1^{ère} année, le « X » (x) est programmé dans la liste des lettres « D, G, I, J, X, Z » (h, c, j, y, x, z) et le « A » (h) dans la liste « X^w, A, H, Z, K, R^w » (g^w, h, γ, q, k, k^w),. L'enseignante (Ense4) leur a dit : c'est parce qu'en arabe, le « ح » (le h) en arabe) et le « خ » (le x) en arabe) par ordre alphabétique, se suivent et se distinguent seulement par le point suscrit. Elle se réfère à la liste des correspondances arabe-latin-tifinaghe pour donner aux élèves le correspondant de la lettre qu'ils sont en train d'apprendre en arabe et en français. Autrement dit, les codes arabe et tifinaghe sont différents alors, on ne peut pas faire apprendre les mêmes lettres en cours d'arabe et en cours d'amazighe ni même en cours de français parce qu'il s'agit de trois codes différents.

En leur écrivant une phrase actualisant le « A » (h) sur le tableau : « A8 ξOoA oO A8oO » (hmu irah ar hnnas = Hemmou est allé chez sa grand-mère) que les élèves doivent copier sur leurs cahiers, nous avons noté que : d'abord, le « C » (m) dans le prénom « A888 » (hmmu) doit être géméné. Ensuite, au lieu de « oO » (ar) elle devait écrire la particule d'orientation « HO » (yr) ou « HOo » (yar) : « A888 ξOoA HO/HOo A8oO ». Cet emploi de « oO » (ar) est dû au fait qu'en tarifit, on dit, selon les parlers, soit [hmmu irah a hnnas] ou [hmmu irah ya hnnas] et le tarifit est connu, linguistiquement parlant, par l'effacement du [r] et l'allongement du [a] (l'allongement compensatoire) (cf. Ameur M. *et al.*, 2006c ; Boukhris F., 2008).

Quand les élèves donnent des exemples de mots ou de phrases que l'enseignante écrit sur le tableau, ils se basent sur leurs savoirs en tarifit : « ⵏⵍⵍ ⵏⵍⵍ » (aman ḥman = l'eau est tiède), « ⵏⵍⵍⵍ » (ḥmama = nom propre), « ⵏⵏⵍⵍⵍ » (aḥamuc = le garçon), Donc, sans omettre leur motivation, les élèves de cette classe (N2C2) se limitent à apprendre l'alphabet tifinaghe-IRCAM sans s'initier au lexique commun de la langue standard.

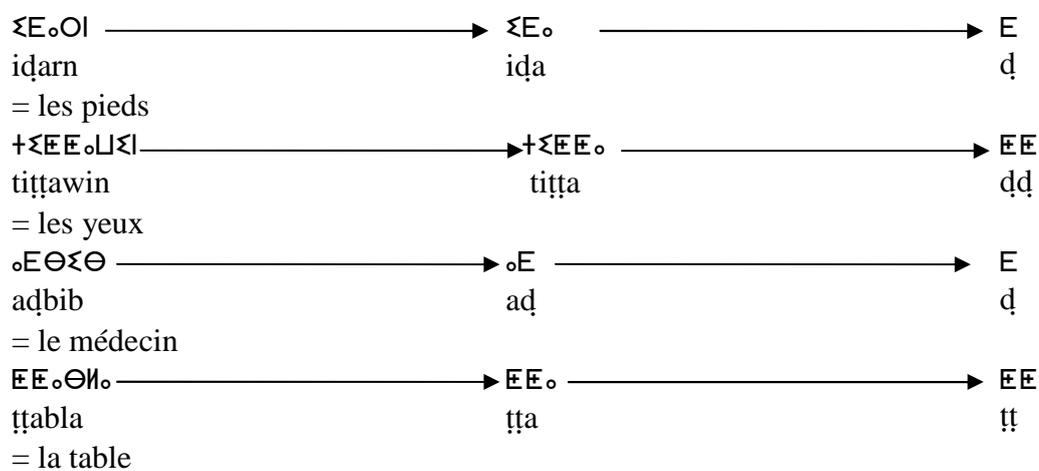
Lors de l'observation d'une classe de 3^{ème} année (N3C2), un enseignant (E6) a attiré notre attention sur le fait qu'il ne fait plus de cours d'amazighe depuis fin mars 2007. Et après l'observation, nous avons noté que, à l'opposé de ce qui a été dit lors de l'entretien, l'enseignant donne aux élèves juste l'alphabet tifinaghe en leur demandant des mots que les élèves écrivent sur les ardoises et sur les cahiers. D'abord, il se réfère au dépliant des correspondances arabe-latin-tifinaghe et ensuite, il met en dessous de chaque mot son synonyme en arabe comme nous allons le voir dans l'analyse des écrits des élèves de sa classe.

Pour une classe de 1^{ère} année (N1C2), le problème qui se pose est au niveau des mots utilisés en classe : d'une part, l'enseignant (Ens2) dit qu'il donne aux élèves par exemple le mot « ⵏⵏⵍ » (fus = la main) qui doit être écrit et lu « ⵏⵏⵍ » (afus = la main) parce que la règle dit que la plupart des mots amazighes commencent par une voyelle. D'autre part, en classe, lors de notre observation, nous avons souligné le fait que l'enseignant organise son cours comme suit :

- il écrit sur le tableau 2 lettres : « ⵏ » (t) et « ⵍ » (d) en employant les deux appellations (arabe et amazighe) ;
- il donne un mot au singulier et leur demande le pluriel : exemple « ⵏⵍⵍ » (ṭar), les élèves disent [iṭaren]. Deux remarques à souligner dans cet exemple : l'enseignant a confondu « ⵏ » (d) et « ⵏ » (t), « ⵍ » (r) et « ⵍ » (r) et il n'a pas noté la voyelle (il fallait écrire « ⵏⵍⵍ » (aḍar = le pied) dont le pluriel est « ⵏⵍⵍⵍ » (iḍarṇ = les pieds) ;
- il leur demande des exemples de mots actualisant les lettres-objet d'apprentissage et ils disent par exemple : « ⵏⵍⵍⵍⵍ... » (baḥāḥa,... = pomme-de-terre,...) ;
- devant l'incapacité des élèves à écrire les exemples au tableau, l'enseignant s'en charge de les noter lui-même ;

- au sein des exemples demandés, les élèves donnent de temps en temps des exemples en arabe actualisant la lettre-objet d'apprentissage et ainsi par exemple, ils disent [ṭabibun] (le médecin), [ṭawilatun] (la table), [ṭamaṭimun] (les tomates),...).

Si les élèves donnent des exemples en se référant à leur répertoire en tarifit qui ne correspond pas tout à fait à l'amazighe standard (règles de formulation du pluriel, règles d'écriture des mots, ...), certains d'autres donnent des exemples en arabe en cours d'amazighe et parfois des exemples amazighes (à savoir tarifit) en cours d'arabe. Et à propos de cette référence au tarifit, l'enseignant a écrit des exemples sur le tableau que nous avons tenu de copier pour les soumettre à l'analyse :



Dans les exemples ci-dessus, « ⵛⵉⵔⵉ » (iḍarn = les pieds), « ⵜⵉⵛⵉⵔⵉⵙ » (tiṭṭawin = les yeux), « ⵏⵉⵃⵔⵉⵃ » (aḍbib = le médecin), « ⵜⵉⵃⵔⵉⵃ » (ṭṭabla = la table), l'enseignant segmente chaque mot pour extraire la lettre-objet d'apprentissage. Ces exemples où l'enseignant extrait la consonne « E » (ḍ) simple puis la consonne géminée « EE » (ṭṭ) sont lus par lui-même et les élèves répètent collectivement et puis un par un en passant au tableau. Lors de la lecture sur le tableau, l'élève met son doigt au-dessous de chaque lettre en syllabant. Ensuite, l'enseignant écrit sur le tableau l'appellation du « E » (ḍ) : « ⵢⵏⵉⵃ » (yaḍ) puis il écrit aussi :

—————→ ⵣⵓE (yaḍ)
 —————→ ⵣⵓⵉ (yaṭ)
 —————→ ⵣⵓEE (yaḍḍ)
 —————→ ⵣⵓⵉⵉ (yaṭṭ)

Mais, quand il a demandé aux élèves d'écrire le graphème « E » (ḍ), ils ont écrit sur leurs ardoises l'appellation « ⵣⵓE » (yaḍ). Il faut noter aussi que contrairement à ce que l'enseignant a dit à propos de l'utilisation du manuel de la 1^{ère} année, les élèves n'ont pas utilisé le manuel pendant cette séance et se sont limités à écrire sur leurs ardoises et sur le tableau. Par contre, l'enseignant utilise le dépliant des correspondances arabe-latin-tifinaghe et retranscrivait ce qu'il écrit sur son cahier en amazighe, en graphie arabe. Lors de l'entretien, quand on lui a demandé s'il prend en considération auprès de la production des élèves, la dimension des lettres qu'ils écrivent, il a noté qu'il s'agit d'un objectif secondaire par contre, il tient en compte le côté esthétique de l'écriture.

- 128 Ens2 :** non /// on prend en considération l'esthétique // la beauté de l'écriture mais // avec précision /// par exemple / les lignes / les intercales / non // comme si//
129 Obs. : **il faut que l'écriture soit belle seulement**
130 Ens2 : tout à fait /// par exemple / comme j'écrirai /// maintenant / moi // j'écris la lettre « E » (m) sur le tableau par exemple // exactement /// une fois /// tu vois / la personne se perd / oublie // une fois / l'objectif que je vise est qu'il la saura seulement // la savoir / la connaître et l'écrire // et maintenant / comment // il l'écrira / combien de lignes / d'intercales qu'il doit compter est // disant / un autre objectif / secondaire // ce n'est pas essentiel / principale // il faut qu'il apprenne la lettre // savoir lire et savoir écrire//

Lors de l'observation, cet enseignant nous a demandé de le renseigner sur les dimensions de la lettre « E » (ḍ) en expliquant aux élèves lors de l'exercice de l'écriture de ne pas dépasser trois intercales. Comme 2^{ème} exercice d'écriture, l'enseignant demande aux élèves d'écrire la lettre « E » (ṭ) géminée « EE » (ṭṭ). L'élève l'ayant écrite correctement passe au tableau pour montrer son ardoise à ses camarades pour que ces derniers puissent corriger leur production.

Lors d'une autre séance, l'enseignant programme un cours de « langue amazighe » en faisant de l'expression orale, de la lecture et de l'écriture. Il a procédé comme suit : d'abord, en activité d'expression orale, il a montré aux élèves une image qui illustre un dialogue dans le manuel « ⵜⴰⴳⴷⴰⵏ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏ ⵜⴰⴳⴷⴰⵏ » (tifawin a tamaziyt 1 = Bonjour l'amazighe 1) (p.70) en leur demandant de lui décrire de quoi il s'agit. Ensuite, il a lu le dialogue difficilement en

essayant de le déchiffrer. Puis, il a écrit sur le tableau les mots suivants : « ⵜⵓⵎⵎⵓⵏⵉⵜ » (tabaṭaṭt = la pomme-de-terre), « ⵜⵉⵊⵉⵏ » (ṭṭajin = le tajine), « ⵏⵉⵣⵣⵓⵏ » (aḍil = les raisins), « ⵉⵔⵓⵔⵏ » (iḍuḍan = les doigts). Après, les élèves passent au tableau à tour de rôle pour lire les mots et pour colorier les lettres-objet d'apprentissage qui sont le « ⵎ » (d) (à colorier en rouge) et le « ⵜ » (t) (à colorier en bleu). L'étape suivante était en 1^{er} lieu, de lire les lettres d'abord isolés et ensuite en syllabes (consonne + voyelle). En 2^{ème} lieu, l'enseignant segmente les mots comme par exemples : « ⵜⵓⵎ/ⵏⵉⵣⵣⵓⵏ » (tab/aṭa/ṭt = une pomme-de-terre) et « ⵏⵉⵣⵣⵓ/ⵏ » (aḍi/l = les raisins). Cette question de segmentation ne peut être utile pour les élèves de 1^{ère} année du primaire puisqu'il faut se baser sur le sens du mot, ce qui exige des compétences en langue amazighe.

Contrairement à la 1^{ère} séance observée et contrairement à ce que l'enseignant a dit lors de l'entretien à propos de la dimension de la lettre qu'il considère comme objectif secondaire, dans cette 2^{ème} séance, il a tracé, sur le tableau, des lignes horizontales et verticales en expliquant aux élèves la dimension ou les intercales que le dessin de la lettre ne doit pas dépasser en partant de l'exemple de « ⵎ » (t) où il ne faut pas dépasser 3 intercales. Nous estimons, qu'après avoir traité de cette question lors de l'entretien que l'enseignant l'a prise en considération en classe.

À l'opposé de la 1^{ère} séance où les élèves utilisent les ardoises et le tableau seulement, dans cette 2^{ème} séance, l'enseignant insiste sur le graphisme en demandant aux élèves en plus de l'écriture des lettres « ⵎ » (d) et « ⵎ » (t) sur les ardoises, de se baser sur la page consacrée dans le manuel au graphisme (cf. Figures 5, 10, 12, 15, 22, Annexes 7). L'objectif est de respecter la dimension de chaque graphème en suivant les pointillés (cf. traces écrites des élèves de la 1^{ère} année, Annexes 6.2.2).

Contrairement à la 1^{ère} séance où les élèves copient seulement, durant cette 2^{ème} séance, l'enseignant a demandé à ses élèves d'écrire le mot « ⵏⵉⵣⵣⵓ » (aḍu = le vent) sans leur donner un modèle à suivre (dictée). Certains élèves ont pu l'écrire, d'autres non. Cette question d'exercices de copiage et de dictée sera reprise en détail lors de l'analyse des écrits des élèves.

L'entretien a été effectué en janvier 2007 et les observations ont eu lieu les 6, 7 et 8 mars 2007. Donc, lors de l'entretien, l'enseignant a noté qu'il ne fait pas de séance d'expression orale et en classe, il a programmé ce cours qui consiste à : dans la 1^{ère} étape,

l'enseignant demande aux élèves d'observer et de décrire l'image illustrant le dialogue de départ (cf. Figures 18 et 19, Annexes 7) et après leurs réponses (collectives) aux questions posées relativement au dialogue (nom des personnages,...), l'enseignant lit le dialogue tandis que les élèves l'écoutent attentivement. Dans la 2^{ème} étape, l'enseignant explique les termes difficiles en arabe marocain et en tarifit (les parlers des élèves sont pris en considération) et lit chaque réplique du dialogue. Les élèves tiennent à répéter chaque réplique après l'enseignant. Dans la 3^{ème} étape, l'enseignant théâtralise d'abord, les répliques du dialogue et ensuite, il demande aux élèves de passer 2 à 2 au tableau pour théâtraliser en leur expliquant d'une part, les répliques et d'autre part, en leur posant des questions sur le contenu du dialogue.

Sur le plan du dessin des lettres, un enseignant de 1^{ère} année (E2) confond « E » (d) et « E » (t) comme l'enseignante (Ense4) qui dessine le « E » (m) en le faisant pivoter à gauche de 180°. Ces confusions au niveau du dessin des graphèmes chez les enseignants est liée en principe, à la non maîtrise de l'alphabet tifinaghe.

Ainsi, lors de l'observation d'une classe de 1^{ère} année (N1C2), nous avons noté que : d'une part, l'enseignant ne maîtrise pas l'état du nom en amazighe puisqu'il ne distingue pas l'état libre de l'état d'annexion comme par exemple : « ⵜⴰⵔⴰⵏⵜ » (tabuqalt = le sou) dans l'état libre qui devient dans l'état d'annexion « ⵏ ⵜⴰⵔⴰⵏⵜ » (di tbaqalt = dans le sou). Donc, la 1^{ère} voyelle chute dans le passage du nom à l'état d'annexion. D'autre part, les élèves à l'oral, dans la correspondance graphème-phonème, introduisent les spirantes (à caractère phonétique) où on arrive par exemple, à 2 réalisations phonétiques du « t » (t) : [t] et [d]. Dans par exemple : « ⵜⴰⵎⴰⵔⴰⵏⵜ » , ils prononcent : [damasrayt] pour [tamsrayt].

L'écart que nous venons de souligner entre le discours didactique de l'enseignant (entretien) et les pratiques de classe (observations de classe) peut être expliqué par les compétences des enseignants et par le niveau atteint par les élèves. Ceci dit que ces enseignants rencontrent certaines difficultés qui les empêchent de suivre les directives ministérielles et les directives du guide de l'enseignant à la lettre. Nous allons traiter de ces difficultés ci-dessous en soulignant les solutions que ces enseignants proposent pour résoudre ces problèmes.

5. Obstacles et propositions d'après les enseignants

Outre leurs commentaires sur leurs pratiques et leurs expériences didactiques, les discours de nos enquêtés pointent aussi des dysfonctionnements dans le système institutionnel. Ils vont parfois jusqu'à proposer des pistes de solutions ou de remédiation. Nous allons classer les divers éléments issus de leurs discours.

5.1. Obstacles répertoriés par les enseignants

Dans leurs discours didactiques, les enseignants notent lors des entretiens que différents obstacles entravent l'enseignement de l'amazighe. Ces obstacles sont liés d'une part, à leurs compétences professionnelles et à leur capacité à assurer un cours d'amazighe. D'autre part, certains problèmes d'ordre général défavorisent la situation de l'amazighe dans la vie social, ce qui a des retombées sur la diffusion de cette langue et son enseignement. Nous allons à présent relever ces obstacles en se référant aux discours des enseignants.

5.1.1. Les contraintes dues à la formation

Parmi les obstacles rencontrés par les enseignants, des obstacles liés à la formation en amazighe et, par conséquent, à leurs compétences professionnelles dans le domaine de l'enseignement de cette langue. Ainsi, lors de la session de décembre 2005, les trois enseignants-enquêtés qui ont bénéficié de cette session (Ens2, Ense4, Ens6) notent qu'il y avait des problèmes d'organisation. Il y a d'abord hétérogénéité des niveaux dans les sessions, avec des enseignants débutants et d'autres déjà formés.

- 35 **Obs. :** **bref // qu'est-ce qu'ils (les formateurs) ont travaillé avec vous pendant les 3 jours ?**
36 **Ens2 :** les 3 jours en question /// les formateurs étaient un peu perturbés // comme s'ils attendaient /// eux / ils étaient venus pour former un groupe qui a déjà bénéficié d'une session pour achever la formation /// ils ont trouvé un nouveau groupe /// comme s'ils ont trouvé une autre réalité /// ils avaient des enseignants qui ont déjà bénéficié de 5 jours de formation /// ils attendaient à ce qu'ils développent leurs connaissances en faisant une autre session mais les formateurs ont trouvé des gens nouveaux // c'est comme s'ils ne se sont pas mis d'accord avec les gens de la délégation ou//
37 **Obs. :** **des problèmes d'organisation**
38 **Ens2 :** oui /// on a passé beaucoup de temps à régler le micro //

Ensuite, les bénéficiaires ont été convoqués pour 6 jours de formation qui a été réduite en 3 jours et on leur a promis une autre formation en avril 2006 qui n'a pas eu lieu.

- 36 **Ens6 :** on a été formé sur le principe qu'il y aura 2 étapes/ la 1^{ère} étape//on estimait 6 jours/ cette période a été réduite en 3 jours//ceci//
- 37 **Obs. :** **ça veut dire/ on vous a averti qu'il y aura 6 jours de formation/ après ceci est devenu//**
- 38 **Ens6 :** elle est devenue après/ 3 jours //
- 39 **Obs. :** **c'était quelle période ?**
- 40 **Ens6 :** a //en décembre // sur le principe qu'on aura une autre formation le mois d'avril et lorsqu'on a fait cette formation/ ils nous ont donné//quelques feuilles//disant//à propos de l'amazighe : la méthodologie et la méthode d'enseignement//et ils nous ont donné aussi//a//des dépliants où il y a les lettres et comment les lire/ leurs synonymes en arabe et en français//

À part la documentation qui a été fournie à ces enseignants (dépliants, fiches,...) et à part les problèmes d'ordre organisationnel, il y a des problèmes techniques qui perturbent un peu le déroulement de la formation (ajustement du micro, nombre important d'enseignants-bénéficiaires et un seul formateur, ...) ainsi que des malentendus entre les personnes présentes (enseignants, inspecteurs, cadres associatifs,...) à propos de tfinaghe et de l'amazighe à enseigner (que faut-il enseigner, un amazighe standard ou les dialectes ?).

- 41 **Obs. :** **vous avez travaillé seulement sur les lettres ?**
- 42 **Ens6 :** non/ ils nous ont donné//ils nous ont fait ces 3 jours//ils nous ont fait//ce qu'il peut se faire en 6 jours/ ceci ils l'ont fait en 3 jours mais/ c'était insuffisant parce que ce qui s'est passé//il y avait beaucoup d'enseignants//
- 43 **Obs. :** **c'était trop //**
- 44 **Ens6 :** oui // et une seule personne qui explique/ et//tu sais//l'organisation de la délégation///à la dernière minute//
- 45 **Obs. :** **que//**
- 46 **Ens6 :** le son se coupait//comme ça//il y avait des gens qui m'ont étonné/ des gens de la région qui refusait le tfinaghe/ ça veut dire//ils voulaient avoir l'amazighe de la région et non pas celle de//ceci est suite aux informations qu'on a pu recueillir lors de la formation/ à propos du tarifit/ tachelhit//

Ce n'est pas la durée de la formation qui pose problème mais, la programmation des sessions de formation surtout pendant les vacances scolaires (vacances du printemps, vacances de l'été, vacances trimestrielles, ...) qui présente une entrave pour eux.

- 161 **Insp3 :** //on note un autre problème/ la période consacrée à la formation//généralement/ la formation est programmée//la mal programmation des sessions de formation//par exemple/ les vacances trimestrielles/ les fêtes//les bénéficiaires disent que ceci est exprès//

D'après un enseignant de 1^{ère} année par exemple, il fallait une formation initiale en amazighe au CFI et à l'ENS par exemple.

- 28 **Ens1 :** non // vis-à-vis du gain/ du contenu /// bien sûr // pour qu'il y est un enseignement de l'amazighe réussi / il faut qu'il y est une formation // comme ils consacrent une formation ///

bref / au centre de formation des instituteurs (CFI) ou des enseignants (ENS) / à la langue arabe ou française ou aux autres matières // un grand temps / il faut /// consacrer à la formation en amazighe le même temps //

En évoquant la « langue amazighe pratiquée » ou l'amazighe familial et en notant qu'il faut encore travailler « la langue standard », l'enseignant voit, peut-être, dans l'amazighe qu'il parle au quotidien, un amazighe autre que la langue « standard » et que la période de 5 jours de formation n'est pas suffisante pour accorder à l'enseignant cette charge par rapport à sa formation en langue arabe.

Ces formations en amazighe ciblent chaque année une centaine d'enseignants en exercice mais les enseignants exigent de nouvelles ressources humaines et plus de facilités au niveau des administrations du MEN pour aider ces enseignants à assurer les cours d'amazighe dans de bonnes conditions de travail.

5.1.2. Ressources humaines et problèmes institutionnels

D'après une inspectrice et coordinatrice de l'enseignement de l'amazighe à Fès, au niveau de l'académie régionale d'éducation et de formation de Fès-Boulmane (cf. Carte 6, Annexes 1), les ressources humaines font obstacle à la généralisation de l'enseignement/apprentissage de l'amazighe au niveau horizontal.

74 Inspe5 : c'est sur le plan horizontal//enseigner l'amazighe à tout le monde//c'est le problème qui se pose//la direction des ressources humaines/ ils nous disent : on n'a pas une solution //et c'est le grand problème //

Ce problème de gestion des ressources humaines d'une part est lié à la non application des notes ministérielles ou à la fluidité des décisions ministérielles puisque le fait de « proposer » un enseignant spécialisé en amazighe quand le nombre des classes concernées atteint huit classes n'oblige pas les académies régionales, les délégations et les directeurs des écoles à charger un enseignant des cours d'amazighe (se spécialiser).

58 Insp7 : à Taza/ il y a un problème//et pour cette raison/ on a la spécialité//le problème/ on peut lui trouver une solution avec la spécialité//si le ministère à une volonté//avoir une spécialité pour toutes les matières//il faut qu'il y ait une décision définitive et claire/ on a la circulaire 130/ la circulaire 133 de 2007/ les deux évoquent la spécialité//mais/ ils disent : si c'est possible // la possibilité/ si c'est possible // cette expression a laissé certaines personnes/ les délégués/ les directeurs du service des ressources humaines/ les directeurs du service

des affaires éducatives//il n'y a pas une décision définitive pour qu'il y ait la spécialité//

Il y a donc une insuffisance du corps enseignant, ce qui implique ensuite, une non généralisation de cet enseignement sur le plan horizontal et sur le plan vertical, on parle alors de discontinuité dans l'enseignement/apprentissage de l'amazighe.

Cette absence de ressources humaines susceptible de prendre en charge l'enseignement de l'amazighe est liée aussi à l'absence d'enseignants natifs surtout dans les régions arabophones comme à Taounate (académie Al Hoceima-Taza-Taounate, cf. Carte 6, Annexes 1) par exemple.

- 92 **Insp7 :** non/ c'est bien//à Taounate/ on a un problème parce que/ la région est arabophone donc/ il y a un problème//il n'y a pas une continuité au niveau des classes d'amazighe//il n'y a pas un pourcentage important qui concerne la généralisation au niveau vertical et horizontal//
- 93 **Obs. :** **il y a des enseignants spécialisés à Taounate ?**
- 94 **Insp7 :** non //

Le déplacement des enseignements pose problème aussi. Comment ?

- 57 **Obs. :** **donc/ maintenant à Kénitra/ il y a seulement le niveau : 1^{ère} année ?**
- 58 **Insp6 :** non/ on a atteint la 5^{ème} année//ça dépend des écoles/ il y a des écoles qui ont bien avancé//un certain décalage//
- 59 **Obs. :** **donc/ vous voulez dire qu'on peut trouver dans une école qu'il y a la 1^{ère} année mais/ non pas la 2^{ème} année//.**
- 60 **Insp6 :** voilà // vous pouvez même trouver des écoles où il y a les niveaux : 1^{ère}/ 2^{ème} et 3^{ème} année//parce que ceci est dû au problème des ressources humaines//comme vous connaissez/ ceci est dû aussi aux formations/ les déplacements des enseignants//tout ceci/ en plus de la carte scolaire//et c'est un problème de gestion/ pourquoi ? parce que cet élève qui a appris l'amazighe/ est-ce que je le garde dans le même groupe et les 30 élèves passent ensemble en 2^{ème} année ou je les distribue sur les classes//
- 61 **Obs. :** **donc/ est-ce qu'on garde la même classe//**
- 62 **Insp6 :** est-ce qu'on la garde ou non/ c'est un problème auquel il faut y trouver une solution définitive//il faut des comités pour réfléchir sur ce genre de problèmes et y prendre une décision sinon/ il reste un problème//les raisons : on a dit : un manque au niveau des ressources humaines spécialisées//le déplacement des enseignants//on a maintenant des enseignants qui expriment leur désir d'enseigner l'amazighe et après une année/ une année et demie ou deux ans de travail/ ils demandent de les dispenser//

Comme le souligne cet inspecteur, le déplacement des enseignants pour une raison quelconque (regroupement familial,...) interrompt le processus d'enseignement-apprentissage de l'amazighe, surtout si un enseignant formé en amazighe se déplace dans un autre établissement où l'enseignement de l'amazighe n'a pas été encore introduit, sa formation dans cette langue devient passive et la formation d'un autre enseignant pour le remplacer

indispensable. C'est la raison pour laquelle, les responsables, d'après un inspecteur de l'Académie de Taza-Al Hoceima-Taounate (cf. Carte 6, Annexes 1), refusent de former des enseignants spécialisés uniquement en amazighe.

54 Insp7 : le problème des élèves ne se pose pas parce qu'un élève non-natif apprendra l'amazighe//soit au niveau de l'écriture ou la lecture//le problème maintenant/ est l'enseignant//. Sinon on ne pourra pas enseigner le français ou l'espagnol//c'est la même chose//c'est une langue//la langue amazighe/ tous ce qui la touche/ touche les autres langues//donc/ le problème est : est-ce qu'on a l'enseignant ou non ? donc/ les régions//il y a des régions qu'on appelle : région transitaire où il y a des enseignants qui pensent toujours à se déplacer//donc/ tu formes les enseignants mais cet enseignant pense toujours à se déplacer donc/ quand il se déplacera : est-ce qu'il a quelqu'un d'autre qui le remplacera ? donc//Aknoul/ même si c'est une région amazighophone mais/ c'est une région transitaire parce qu'on n'a pas beaucoup d'enseignants originaires de la région//ils partent à l'étranger//donc/ l'enseignement//

Lié au problème du déplacement de l'enseignant en général et de l'enseignant de l'amazighe en particulier, cet enseignant évoque aussi : d'une part, la question de l'émigration de ces acteurs scolaires et son impact sur l'enseignement en général et sur l'enseignement de l'amazighe tout particulièrement et d'autre part, la situation des régions dites « transitoires » comme Aknoul (les alentours de Taza, cf. Carte 6, Annexes 1) par exemple, où les enseignants ne restent pas pour longtemps. En dehors de ces problèmes de ressources humaines, les enseignants de l'amazighe relèvent des obstacles liés au contenu du manuel scolaire comme nous allons le voir ci-dessous.

5.1.3. Le problème lié au contenu du manuel scolaire

Pour certains acteurs scolaires (enseignants et inspecteurs), il faut poser la question de la langue standard présentée à travers le contenu du manuel scolaire dans son rapport à l'amazighe familial parlé au quotidien par l'enseignant, un inspecteur voit que dans ce contenu, c'est le dialecte tachelhit (tassouit) qui prédomine.

95 Insp2 : une autre chose//le programme de la langue amazighe/ le tassouit et/ approximativement/ le dialecte envahisseur // le tassouit//tu as vu/ dans le manuel de la 1^{ère} année et de la 2^{ème} année/ on trouve des couleurs//des couleurs//si tu as remarqué//

Les élèves ne reconnaissent pas dans certains termes leur dialecte tarifit et la terminologie fait donc obstacle à l'apprentissage de la langue et de la graphie.

- 85 **Obs. :** **donc / maintenant // c'est le problème de la lecture qui se pose ?**
 86 **Ens2 :** en lecture / oui /// maintenant / la prononciation // quand tu prononces / tu trouves que ce n'est pas encore // en plus // le problème des mots / il trouve des mots qui ne sont pas les nôtres // pour comprendre // pour comprendre ce mot et l'utiliser // il lui faut l'explication // l'explication // moi-même / je ne la connais pas
 87 **Obs. :** **donc / ils ont juste le problème de la lecture et de la terminologie ?**
 88 **Ens2 :** oui ///

Les élèves n'ont pas de problème à apprendre l'écriture tifinaghe car ils sont motivés.

- 89 **Obs. :** **et concernant l'écriture / ils n'ont pas // de problème ? /// ils écrivent avec//**
 90 **Ens2 :** voilà /// tu vois // il apprend / il écrit // il te faut du temps // un peu de patience pour maîtriser ceci // non / eux / je te l'ai dit // ils sont motivés en cours d'amazighe // ce n'est pas comme en cours d'arabe mais /// eux / ils espèrent apprendre l'amazighe /// mais // nous // on n'a pas /// eux / ils ont tous acheté les manuels // une preuve qu'ils veulent apprendre /// mais maintenant / ce manuel pour travailler avec // il contient des choses qui ne sont pas // en plus // il contient beaucoup d'informations // seulement / s'ils se sont limité à//

La difficulté qui s'impose à ce niveau est présentée dans les textes qu'on trouve dans le manuel de la 2^{ème} année. Pour cet enseignant, les dialogues qu'on trouve dans le manuel de la 1^{ère} année sont plus faciles et beaucoup plus appréciés par ses élèves. C'est l'une des raisons parmi lesquelles, l'équipe du CRDPP de l'IRCAM a tenu de simplifier les textes dans la 2^{ème} version de « ⵜⴰⴳⴷⵓⵏ ⵜⴰⴷⵓⵏⵜ ⵏ ⵜⴰⴷⵓⵏⵜ ⵏ ⵜⴰⴷⵓⵏⵜ 2 » (tifawin a tamaziyt 2 = Bonjour l'amazighe 2) en fonction des réactions des enseignants manifestées lors des formations organisées à leur profit (d'après Myriam Demnati, chercheuse à l'IRCAM). La simplification des textes de lecture ne résout pas les problèmes liés au déchiffrement de tifinaghe et à la référence aux caractères latins pour lire/écrire en tifinaghe.

5.1.4. Le problème de la référence à la graphie latine

Le problème de la référence à la graphie latine n'est pas noté dans les classes seulement, comme nous allons le voir ultérieurement, puisque même dans les formations, cette remarque a été relevée. Ainsi, lors de la formation des enseignants et dans un exercice de segmentation, la remarque qui a été notée est que les enseignants, en se référant au tableau des correspondances tifinaghe-caractères arabes-caractères latins et suite à la non-maîtrise de l'alphabet tifinaghe, font des correspondances tifinaghe/arabe et tifinaghe/français pour déchiffrer un texte et pour pouvoir le segmenter selon le sens des mots. Par exemple, une enseignante réécrit le texte à segmenter en caractères latins pour ainsi définir les mots

graphiques et appliquer les règles orthographiques liées à l'amazighe. En dehors de ces problèmes liés aux enseignants (formation, ressources humaines,...), aux supports didactiques (manuels,...), ou aux pratiques d'enseignement/apprentissage (la référence à la graphie latine,...), des obstacles liés à l'implantation de l'enseignement de l'amazighe interviennent pour mener le processus de l'enseignement/apprentissage de cette langue vers la discontinuité qui empêche la généralisation de ce processus.

5.1.5. Le problème de la discontinuité

La discontinuité dans l'enseignement/apprentissage de l'amazighe consiste dans le fait qu'un élève qui a suivi des cours d'amazighe en 1^{ère} année par exemple, peut ne pas suivre ces cours en 2^{ème} année à cause de l'absence d'un enseignant qui prendra en charge l'enseignement de cette langue dans cette classe. A Fès par exemple, ce manque d'enseignants qui peuvent prendre en charge l'amazighe a fait que ce projet (l'enseignement de l'amazighe) s'est arrêté au niveau de la 3^{ème} année.

- 76 **Inspe5 :** voilà/ maintenant le projet s'est arrêté à la 3^{ème} année//sinon on a pu atteindre la 5^{ème} année//parce que/ maintenant/ je n'ai personne qui peut prendre en charge l'amazighe en 5^{ème} année//
- 77 **Obs. :** **donc/ maintenant/ à Fès/ on trouve l'amazighe jusqu'à la 3^{ème} année seulement ?**
- 78 **Inspe5 :** jusqu'à la 3^{ème} année // donnez-moi quelqu'un qui prendra en charge la 4^{ème} et la 5^{ème} année//ils étaient formés//ils ne leur accordent que la 1^{ère} année//celui qui enseigne l'amazighe en 1^{ère} année si tu lui accorde un autre niveau/ il n'y a personne qui peut le remplacer//

Cela s'ajoute aux problèmes de formation et de mobilité.

- 52 **Insp6 :** ça dépend des régions//maintenant/ on a des problèmes d'ordre un peu spécial : on a des élèves qui apprennent l'amazighe en 1^{ère} année//au niveau de la 2^{ème} année/ ils s'intègrent dans différentes classes//par exemple/ 40 élèves/ on peut les trouver au niveau de la 2^{ème} année dans 4 classes//c'est ce qui pose problème//
- 53 **Obs. :** **comment ?**
- 54 **Insp6 :** par exemple/ en 1^{ère} année/ ces élèves ont appris l'amazighe et ils ont réussi leur 1^{ère} année/ au niveau de la 2^{ème} année//nous/ on travaille d'une certaine manière/ on distribue les élèves qui ont réussi sur les classes/ on les laisse pas dans une même classe de 2^{ème} année//donc/ on se trouve avec 5 classes de 2^{ème} année//4 élève dans telle classe/ 4 élèves dans telle autre classe//donc/ ces élèves qui ont bénéficié d'un cours d'amazighe/ ils se trouvent éparpillés // un autre enseignant enseigne l'autre classe/ tu comprends//et les élèves n'en bénéficient plus //

Cette discontinuité peut être liée aux problèmes soulevés précédemment puisque l'absence d'une formation en amazighe pour des enseignants de 2^{ème} année peut impliquer une absence

de cours d'amazighe dans les classes de 2^{ème} année où on trouve de l'amzighe en 1^{ère} et 3^{ème} année par exemple. Donc, le problème des ressources humaines est fortement lié à cette discontinuité. Nous allons ci-dessous traiter des propositions des enseignants-enquêtés pour résoudre ou éviter entre autre ce genre de problèmes.

5.2. Propositions des enseignants

On peut dégager quatre pistes de solutions pour améliorer la situation des enseignants de l'amazighe, si on les écoute. Le plus grand nombre de propositions concerne la formation des enseignants : il faudrait améliorer l'accès à la documentation, prévoir des formations adaptées aux non-amazighophones et susciter quelques vocations par des avantages financiers. Une deuxième piste concerne des mesures plus larges au niveau de tout le pays, en termes de mobilisation, de généralisation et d'officialisation de l'amazighe. Enfin quelques propositions concernent la didactique de la langue proprement dite, comme on le verra plus loin. Nous allons développer ci-dessous les points que nous venons de résumer.

5.2.1. Par rapport à la formation

Pour résoudre les problèmes liés à la formation des enseignants soulevés plus haut, les enquêtés, inspecteurs et enseignants, exigent ci-dessous de prendre des mesures appropriées pour que l'enseignant soit capable d'assurer les cours d'amazighe. Parmi ces mesures, nous allons traiter ci-dessous de la question de l'auto-formation, de la documentation et de la motivation des acteurs scolaires, enseignants et élèves et amazighophones et non-amazighophones.

5.2.1.1. La formation et l'auto-formation en amazighe

Les enquêtés, inspecteurs et enseignants, demandent une documentation en amazighe qui leur permettrait de développer leurs connaissances en cette langue, de s'auto-former, de répondre aux questions qu'ils se posent au niveau de la structure ou l'orthographe de la langue amazighe sans être obligé de revenir sur le contenu de la formation continue assurée dans le cadre de la coopération MEN/IRCAM. Ils parlent de 2 types de formation : la formation continue et la formation initiale. En 1^{er} lieu, ils demandent une formation initiale en amazighe, comme c'est le cas en arabe et en français.

116 Insp6 : non/ cet institut/ il faut s'ouvrir de plus en plus et il faut que la formation soit //prolongée/ parce que ce n'est pas possible : pour enseigner le français/ on vous forme à l'ENS (école nationale des enseignants) une année ou deux ans/ au centre de formation des instituteurs (CFI) ou au CPR (centre pédagogique régional)/ la même chose pour// l'arabe/ on en apprend la littérature arabe//et l'amazighe/ on lui accorde 5 heures/ plutôt/ 5 jours et dire après : je suis formé //

Cet inspecteur par exemple, exige l'ouverture de l'IRCAM dans le cadre de la formation en amazighe. Cette question de formation initiale en amazighe est pensée autrement par un autre inspecteur qui voit dans l'introduction de l'amazighe au CFI une opportunité pour les enseignants-élèves d'effectuer un stage dans les écoles marocaines.

92 Insp6 : les ressources humaines//pour moi/ s'il y a//il faut qu'il y ait une longue formation//une expérience a été faite à Taza//par exemple/ ces enseignants qu'on forme/ qu'ils soient natifs ou non-natifs//pourquoi/ par exemple/ ne pas les intégrer dans le centre de formation des instituteurs pour passer 6 ou 7 mois ou//pourquoi pas ? au lieu de cette formation d'un jour/ de 2 jours/ une semaine//l'enseignant se formera//au moment de sa formation au centre de formation des instituteurs/ on accorde aux élèves-enseignants du centre de les remplacer sur terrain//la 2^{ème} année ou//celui-là il découvrira le terrain pour l'expérience et l'autre restera cette période au centre//cette période de 6 mois ou//bref/ il faut qu'il ait une formation longue/ avec un diplôme//et les encouragements//les encouragements au niveau moral et au niveau matériel pour se sentir//parce que maintenant/ qu'est-ce qu'on fait/ telle personne travaille l'amazighe pendant une telle période et après/ il te dira/ c'est une charge de plus//et je trouve des difficultés//tu comprends//

En 2^{ème} lieu, vu que tous nos enquêtés, enseignants et inspecteurs, notent que la durée de la formation en amazighe est insuffisante, la solution est pour certains est de prolonger la durée de la formation continue.

Concernant le contenu de la formation, le module *Langue* d'après une inspectrice (Inspe6) est très demandé par les enseignants, d'autant plus qu'on parle de « langue amazighe standard » avec ses règles de grammaire, de conjugaison,... Par contre, le volet *Didactique* est susceptible d'être développé lors des visites de classe que les inspecteurs effectuent durant l'année scolaire : ils ne le mettent pas peut-être à tout, comme une urgence.

40 Inspe5 : Le contenu...nous, à l'académie, on leur demande de convoquer les enseignants chercheurs dans les domaines de la civilisation et de la culture amazighes mais lors des questionnaires, on trouve que ce que les enseignants demandent, c'est juste la didactique...on nous a dit : nous, ce qui nous intéresse, c'est la grammaire, la didactique de la séance de l'expression orale...les modules de la langue amazighe...nous, on n'a pas cette civilisation et cette culture qu'on peut lire dans les ouvrages...on a besoin de la didactique...alors, toutes les formations qui ont été faites en 5 jours ont été consacrées à la didactique et à l'alphabet Tifinaghe...et la pratique...

41 Obs. : Et la langue// ?

- 42 **Inspe5 :** C'est ce que je t'ai dit : le nom, le verbe,...qui fait partie de la didactique, c'est avec quoi on commence...lors de l'ouverture, on présente les cadres référentiels...tu connais ! les références politiques, le cadre juridique relatif à la langue amazighe... tu connais ! les discours de sa majesté, la charte nationale, les circulaires ministériels,...on commence par ceci...et après, on arrive à l'alphabet tifinaghe et son histoire...d'où il vient et pourquoi on a choisi l'alphabet...tifinaghe-IRCAM...son histoire et sa marque mondiale ISO de l'alphabet amazighe...ensuite, on commence la pratique...ils découvrent d'abord les lettres et après, on arrive à la structure grammaticale, la phrase, c'est quoi la gémination...on laisse la didactique pour les deux derniers jours...tu as compris...parce que tu iras les voir dans les classes et tu leur diras ceci...(rire)

En dehors de la formation en amazighe, qu'elle soit initiale ou continue, certains de nos enquêtés pensent à développer un autre volet de la formation qui serait, l'auto-formation. Comment s'auto-former en amazighe ?

- 113 **Insp3 :** à travers les aprioris qu'on a//il y a des gens qui font de l'inspection en amazighe//je te donnerai un cas//on a un inspecteur qui a bénéficié de deux jours de formation/ les deux jours dont je t'ai parlé tout à l'heure/ en 2003 et il a pu s'auto-former//maintenant/ il encadre avec nous//quand on a une formation/ il nous aide à encadrer//mais malheureusement//nous/ on n'attaque pas l'IRCAM/ l'IRCAM fait des efforts incroyables//nous on note ceci// mais/ malheureusement/ parfois la mal gestion//ou la distribution//ou ce qu'on appelle nous/ l'encadrement//disant la gestion de l'encadrement//ça empêche des collègues de bénéficier de la formation//

Qu'on soit inspecteur ou enseignant, l'auto-formation peut exister et montrer, comme dans l'exemple de cet inspecteur à Nador, du dynamisme et de la réussite dans le projet d'encadrement en langue amazighe.

- 196 **Ens2 :** maintenant // petit à petit /// l'attention et la formation continue et // personne ne peut // moi / ce que je sais / je le présente // moi / j'aimerai connaître plus en amazighe mais je te disais // maintenant / tu cherches un ouvrage qui traite des pronoms // je n'ai pas trouvé /// un dictionnaire//
- 197 **Obs. :** **maintenant / ceci existe // reste le problème de la distribution de ces ouvrages seulement**
- 198 **Ens2 :** nous // on n'a rien ici // si j'arrive à trouver un ouvrage / je le lirai // je n'aurai pas besoin de formation

En insistant sur l'auto-formation en amazighe, les enquêtés exigent une documentation qui sera mise à leur disposition pour chercher et pour découvrir la langue amazighe et surtout ses règles, sa grammaire, sa conjugaison,....

5.2.1.2. La documentation

En général, ces enseignants ont besoin, pour le bon fonctionnement de leur nouvelle tâche « l'enseignement de l'amazighe », d'un dictionnaire de la langue amazighe.

- 209 **Obs. :** **donc // en bref / pour réussir ce projet / il faut / pour toi / avoir des dictionnaires d'amazighe // en tifinaghe / ce qui veut dire que tel mot aura telle signification ///**
- 210 **Ens3 :** ce mot / voilà ce qu'il signifie // en tifinaghe et après /// même en arabe / pour que l'enseignant comprenne mieux ///
- 211 **Obs. :** **même en arabe // il n'y aura pas de problème ?**
- 212 **Ens3 :** il sera écrit en tifinaghe / et il n'y aura pas de problème si vous les écrivez même en arabe ///
- 213 **Obs. :** **parce que s'ils l'expliquent en un autre mot en tifinaghe / ce mot doit être expliqué aussi ///**
- 214 **Ens3 :** tu dois encore l'expliquer // non // maintenant/ par exemple : tu écris le mot en tifinaghe / tu l'expliqueras en tifinaghe / tu l'expliqueras en tifinaghe // (silence) / je voulais te dire / pour nous / peut-être / on comprendra mais probablement / ils l'expliqueront par un autre mot ambiguë que tu ne connais pas // tu passeras du temps à chercher de nouveau /// parce que même si / comme ils nous ont dit lors de la formation / ils nous ont parlé d'un dictionnaire // nous cherchons encore // ils tombent sur des régions où ils trouvent des mots nouveaux / autrement dit / s'il publie un dictionnaire maintenant // quelqu'un dans telle région le consultera / il se dira : non // ceci s'appelle aussi comme ça // en amazighe /// ils doivent rassembler un nombre pertinent pour élaborer un dictionnaire commun //

La nécessité de ce dictionnaire est liée essentiellement, à l'insuffisance et à la non-exhaustivité des glossaires qu'on trouve dans les guides de l'enseignant.

- 390 **Ens5 :** pour que je connaisse la langue standard/ ok // //disant//j'aimerais bien qu'on aie une langue standard//pour qu'il y est un contact//la communication avec tout le monde//parce que ce n'est pas possible d'apprendre la langue locale ici par exemple/ le tarif/ un autre l'apprendra en tassouit ne comprendra pas//non//la langue standard/ c'est quoi ?//la langue standard est l'origine de la langue amazighe alors/ pour qu'on arrive à lire une langue standard/ qu'il y est une intercompréhension//la langue donnera de bons résultats//
- 391 **Obs. :** **donc/ l'essentiel maintenant/ c'est qu'il y est un dictionnaire**
- 392 **Ens5 :** il faut qu'il y est//au moins//des dictionnaires/ a//des publications dans ce domaine de l'amazighe/ a//plein de choses //

Cela signifie qu'ils sont d'abord tous, favorables à la standardisation dont l'objectif primordial est l'intercompréhension entre les différents locuteurs de la langue.

- 100 **Inspe5 :** oui/ tu as raison/ il y a une formation initiale/ une formation continue et une auto-formation//l'auto-formation/ c'est la recherche/ moi/ quand je trouve/ par exemple/ un ouvrage au marché/ je l'achète // tu trouveras du nouveau//voilà/ maintenant/ avec les formations//on rencontre d'autres enseignants//on trouve d'autres publications//et ainsi de suite //

Ensuite, c'est parce que, comme le souligne cette inspectrice, c'est la recherche documentaire et la rencontre avec d'autres praticiens qui engage l'auto-formation (solution) en amazighe. Et le terrain montre que la documentation existe surtout avec les dernières publications du CAL/IRCAM sur « la nouvelle grammaire de l'amazighe », « le vocabulaire de la langue

amazighe », « le vocabulaire grammatical »,... mais, le problème primordial se pose au niveau de la diffusion de ces ouvrages puisque la majorité de nos enquêtés ne sont pas au courant de l'existence de ces publications. La présence de cette documentation impliquera une recherche de la part des acteurs scolaires, enseignants et inspecteurs, ce qui exige d'eux qu'ils soient motivés et prêts à faire ces recherches et à développer leurs connaissances qu'ils soient natifs ou non de la langue.

5.2.1.3. Motiver les apprenants et les enseignants non-amazighophones

A Rabat en novembre 2007, certains inspecteurs ont noté que certains parents des élèves dans les écoles privées refusent que leurs enfants apprennent l'amazighe. Ce désir d'apprendre ou pas la langue amazighe est pour un enseignant arabophone (Ens6) est commenté ainsi :

- 363 Obs. : **maintenant/ dans chaque génération/ il y a quelque chose de nouveau/ comme cette génération/ ils ont l'internet et ils ont//**
364 Ens6 : **comme l'amazighe/ comme maintenant l'internet//si la personne à le désir//**

Pour impliquer les enseignants non-natifs dans le projet de l'enseignement de l'amazighe, un inspecteur (Insp2) se demande s'il existe un programme spécial pour l'enseignant non-natif.

- 27 Obs. : **donc/ maintenant/ dans toutes les écoles d'Al Hoceima et des villages à côté/ on trouve l'amazighe//**
28 Insp1 : **presque//80% ou//**
29 Insp2 : **même si 80%//le problème/ c'est que les enseignants//presque 25% ne parlent pas l'amazighe//**
30 Obs. : **oui //**
31 Insp2 : **ils ne parlent pas un seul dialecte//l'amazighe a des dialectes//on a des enseignants qu'on appelle nous « aslmad » (enseignant = en langue amazighe)//**
32 Obs. : **« aslmad » (enseignant = en langue amazighe) //**
33 Insp2 : **« aslmad » (enseignant = en langue amazighe) « islmadn » (enseignants = en langue amazighe)//des enseignants qui ne parlent pas l'amazighe//des enseignants qui n'étaient pas convoqués pour la formation//donc/ nous/ on leur demande : est-ce que vous avez un programme de formation pour celui qui ne parle pas l'amazighe//**

L'objectif de ce programme serait d'intégrer ces enseignants dans ce projet pour qu'on puisse généraliser cet enseignement sur le plan horizontal surtout qu'on a des régions à densité arabophone où on ne trouve pas d'enseignant natif.

- 34 Obs. : **pour le non natif //**

- 35 **Insp2 :** exactement/ pour que l'amazighe se généralise//
 36 **Obs. :** **vous parlez des inspecteurs ou des enseignants ?**
 37 **Insp2 :** on parle des enseignants // on a des enseignants qui ne parlent pas l'amazighe//presque 30% ne parlent pas l'amazighe//ils n'enseignent pas l'amazighe //
 38 **Obs. :** **oui//donc/ vous voyez qu'il faut faire une formation spécialement pour les enseignants qui parlent l'amazighe/ une autre formation spécialement pour ceux qui ne parlent pas l'amazighe ?**
 39 **Insp2 :** celui qui parle l'arabe/ est-ce qu'il peut bénéficier d'une formation//on dit aux responsables à l'institut//

En plus du programme de formation spécial pour les non-natifs de la langue amazighe, les enquêtés, inspecteurs et enseignants, estiment que cette charge d'enseignement de l'amazighe pour les enseignants polyvalents, qui enseignent en plus de l'amazighe le français ou l'arabe, soit récompensée pour les encourager à continuer.

5.2.1.4. La nécessité d'un soutien financier

D'après nos enquêtés, ce n'est pas la volonté seulement qui fait défaut mais aussi l'aide financière pour les enseignants afin qu'ils ne sentent pas la charge de l'amazighe comme un fardeau.

- 172 **Ense4 :** (...) tu vois le français est une langue/ ce n'est pas comme l'amazighe qui vient de paraître/ Il existe des gens qui te disent : on ne savait pas qu'il existe un alphabet en amazighe/ peut-être/ moi-même je fais partie d'eux // ils disent d'où elle vient//ce n'est pas parce que//maintenant/ si on nous donne l'anglais/ on l'enseignera en 2^{ème} année //
 173 **Obs. :** **donc/ ce n'est pas le problème de la langue// ?**
 174 **Ense4 :** le problème n'est pas la langue
 175 **Obs. :** **c'est le problème de l'amazighe en tant que langue amazighe seulement //**
 176 **Ense4 :** ils disent : d'où vient cette langue ? la langue est en relation avec le travail/ donc/ l'amazighe s'il a un poids/ tout le monde l'apprendra//
 177 **Obs. :** **tu veux dire/ si l'amazighe n'est pas une source de financement//personne ne l'enseignera//**
 178 **Ense4 :** c'est la matière qui fait avancer tout //

Ces formations pourraient être clôturées par un diplôme ou une aide financière.

- 83 **Obs. :** **lors des visites de classes/ vous trouvez que les enseignants préparent les fiches// ?**
 84 **Inspe5 :** les fiches///.oui // sur le carnet quotidien/ il n'y a que l'amazighe//les étiquettes//sur lesquelles on a des mots//
 85 **Obs. :** **donc/ les enseignants se préparent ?**
 86 **Inspe5 :** bien préparés//maintenant/ juste les posters//les supports didactiques//très intéressants//
 87 **Obs. :** **donc/ ils n'ont maintenant que le manuel scolaire?**
 88 **Inspe5 :** oui/ juste le manuel scolaire//ils font un effort personnel pour agrandir les photos par ordinateur//ils font des efforts personnels//même les enseignants/ ils sont motivés//maintenant/ ils te disent/ voilà/ le projet est arrêté à la 3^{ème} année// ils se sentent désespérés // ils te disent : on a fait un grand effort en enseignant ces élèves//et le projet a pris fin//il nous faut une continuité//

89 Obs. : une continuité //

90 Inspe5 : ah oui // la continuité//pour atteindre tout le monde//l'année prochaine/ l'amazighe sera en 6^{ème} année//le secondaire//et ceux qui se sont arrêté à la 3^{ème} année ////

C'est par des efforts personnels qu'on arrive à assurer un cours d'amazighe.

90 Ens2 : voilà /// tu vois // il apprend / il écrit // il te faut du temps // un peu de patience pour maîtriser ceci // non / eux / je te l'ai dit // ils sont motivés en cours d'amazighe // ce n'est pas comme en cours d'arabe mais /// eux / ils espèrent apprendre l'amazighe /// mais // nous // on n'a pas /// eux / ils ont tous acheté les manuels // une preuve qu'ils veulent apprendre /// mais maintenant / ce manuel pour travailler avec // il contient des choses qui ne sont pas // en plus // il contient beaucoup d'informations // seulement / s'ils se sont limité à//

Ces efforts attendent reconnaissance et récompense. En plus, l'engagement de l'Etat à fournir un environnement favorable pour l'enseignement de l'amazighe (mobilisation des ressources humaines, officialisation de la langue,...), peut comme nous allons le traiter ci-dessous, favoriser les conditions de travail de ces enseignants et par conséquent, les motiver à s'impliquer dans ce projet d'enseignement de l'amazighe.

5.2.2. Par rapport aux engagements généraux

Pour réussir l'amazighe à l'école, l'Etat selon nos enquêtés doit intervenir en faveur des acteurs scolaires, inspecteurs et enseignants, pour les mobiliser et les motiver à enseigner/encadrer en amazighe. Nous allons voir ci-dessous comment cette mobilisation des ressources humaines peut constituer avec la généralisation de l'enseignement de l'amazighe et l'officialisation de cette langue un champ favorable au projet de l'amazighe à l'école marocaine.

5.2.2.1. Mobiliser les ressources humaines

Il faut mobiliser d'abord tous les enseignants natifs de la langue d'après un inspecteur et coordinateur de l'enseignement de l'amazighe à Taza (Insp7), dans l'académie régionale d'éducation et de formation Al Hoceima-Taza-Taounate (cf. Carte 6, Annexes 1). Cela est indispensable sur le plan horizontal.

47 Obs. : quels sont les problèmes que vous trouvez à propos de l'enseignement de l'amazighe/ à Taza/ quels genre de problèmes/ vous confrontez ?

48 Insp7 : le problème est au niveau//au niveau de la généralisation sur le plan horizontal//parce que/ sur le plan horizontal/ on n'a pas les ressources humaines//disant les enseignants natifs demandés pour généraliser l'amazighe à tous les niveaux dans chaque établissement//

Cette mobilisation des natifs implique la spécialité en amazighe.

278 Ens1 : s'il existe un enseignant spécialisé en amazighe / ça sera parfait

Cet enseignant natif spécialisé pourrait devenir une expérience. Comme a souligné un inspecteur de la région orientale (Insp3), les enseignants exigent lors des visites de classe des enseignants « spécialisés » en amazighe.

149 Insp3 : (...) ils demandent qu'il y est un enseignant spécialisé//un enseignant spécialisé qui essayera de se déplacer d'une école à une autre//

Cette question de la spécialité en amazighe a été notée dans les notes ministérielles comme nous l'avons souligné précédemment et certaines académies régionales d'éducation et de formation ont des enseignants spécialisés en amazighe – ce sont les inspecteurs-enquêtés qui ont souligné ces données – comme par exemple : l'académie de Fès-Boulmane (cf. Entretien 3, E9, Annexes 5.3), l'académie de Lgharb-Chrarda-Béni Hssen (cf. Entretien 4, E10, Annexes 5.3), l'académie de Al Hoceima-Taza-Taounate (cf. Entretien 5, E10, Annexes 5.3). Mais, dans les écoles visitées à Imzouren (Al Hoceima), il n'y avait pas d'enseignant spécialisé en amazighe. D'après les inspecteurs-enquêtés, la spécialité existe en amazighe : à Fès par exemple, une enseignante spécialisée en amazighe prend en charge dix classes.

55 Obs. : **donc/ vous avez une enseignante spécialisée ?**

56 Inspe5 : spécialisée//elle n'enseigne que l'amazighe //

57 Obs. : **combien d'enseignantes ?**

58 Inspe5 : malheureusement/ deux écoles//en fait/ j'ai 40 écoles/ elle/ elle enseigne toutes les classes de l'école//du début jusqu'à la fin//10 classes//

59 Obs. : **une seule enseignante ?**

60 Inspe5 : oui/ une seule enseignante qui enseigne l'amazighe//10 classes//

61 Obs. : **elle a été déjà formée ? c'est vous qui l'avez formé ou//**

62 Inspe5 : elle a été déjà formée et je lui ai donné l'emploi du temps//pour qu'elle puisse enseigner//comme les enseignants des matières du collège et du lycée//elle entre chez cette enseignante puis chez l'autre//elle a un emploi du temps//par exemple/ de 8h à 9h elle viendra dans ta classe/ de 9h à 10h elle ira chez //de 10h à 11h elle ira chez//de 11h à 12h elle ira chez//et ainsi de suite. C'est ce qui a réussi//

D'après cette inspectrice, la spécialité en amazighe est comparable à la spécialité au secondaire où chaque enseignant se charge d'une discipline qu'il enseigne à différents niveaux. Mais, avant de charger ces enseignants des cours d'amazighe seulement, ils enseignaient l'arabe ou le français. C'est la raison pour laquelle les responsables des ressources humaines du Ministère de l'Éducation Nationale hésitent à prendre cette décision

(la spécialité en amazighe) parce qu'ils ne trouvent pas de remplaçants pour les autres disciplines.

92 Inspe5 : le problème est la non-continuité//le problème des ressources humaines est le problème principal//le grand manque d'enseignants qui influence l'avancement et la réussite de cette intégration//le problème des ressources humaines//ils me disent : madame/ on ne peut pas te donner un enseignant pour enseigner l'amazighe/ qui enseignera l'arabe//qui remplacera// ? il faut un remplaçant en contrepartie//employer les//je l'ai dit dans un journal//employer les//eux/ ils ne peuvent pas les faire venir//

Pour remédier à cette situation, une inspectrice nous a proposé de poser la question aux responsables des ressources humaines du Ministère de l'Éducation Nationale pour y trouver une issue.

79 Obs. : le problème de la gestion des ressources humaines //

80 Inspe5 : oui // tu pourras même voir les responsables des ressources humaines au ministère pour leur dire que voilà/ à travers les visites de classe que j'ai effectué partout au Maroc/ j'ai remarqué que l'un des grands problèmes qui se posent est le problème des ressources humaines/ pourquoi ?//c'est une question à laquelle il faut trouver une réponse // (...)

91 Obs. : donc/ le problème qui se pose est le problème des ressources humaines//

92 Inspe5 : le problème est la non-continuité//le problème des ressources humaines est le problème principal//le grand manque d'enseignants qui influence l'avancement et la réussite de cette intégration//le problème des ressources humaines//ils me disent : madame/ on ne peut pas te donner un enseignant pour enseigner l'amazighe/ qui enseignera l'arabe//qui remplacera// ? il faut un remplaçant en contrepartie//employer les//je l'ai dit dans un journal//employer les//eux/ ils ne peuvent pas les faire venir//

Mais, comment former ces enseignants ?

28 Ens1 : non // vis-à-vis du gain/ du contenu /// bien sûr // pour qu'il y est un enseignement de l'amazighe réussi / il faut qu'il y est une formation // comme ils consacrent une formation /// bref / au centre de formation des instituteurs (CFI) ou des enseignants (ENS) / à la langue arabe ou française ou aux autres matières // un grand temps / il faut /// consacrer à la formation en amazighe le même temps //

29 Obs. : il faut qu'il y soit un enseignant spécialisé en amazighe //

30 Ens1 : oui //

Quand on pense à un enseignant spécialisé en amazighe, on va vers une formation initiale dans les centres de formation.

264 Ens1 : c'est pas nécessaire d'avoir des enseignants spécialisés mais // il doit y avoir un enseignant marocain qui maîtrise la langue arabe et la langue amazighe /// maintenant/ nous / disant // on maîtrise la langue arabe / on parle /// la langue amazighe pratiquée / la langue standard // il faut // encore la travailler /// comme // moi/ maintenant / j'ai étudié pendant 15 ans en langue arabe // 5 jours de langue standard / autrement dit // il n'y a pas moyen pour comparer (rire)

- (...)
- 270 Ens1 :** non // moi / je pense à la spécialité pour l'amazighe / pour toutes les matières // pour donner des résultats /// surtout dans les écoles primaires // ce n'est pas pour l'amazighe seulement : l'amazighe/ la langue arabe/ les sciences // par exemple/ les mathématiques

Nous avons relevé plus haut que l'amazighe est mal reçu dans quelques établissements scolaires et chez certains acteurs scolaires, comme l'a noté une enseignante de la 2^{ème} année (Ense4), nous allons traiter ci-dessous les avis des enseignants sur les conditions qui peuvent favoriser cette présence de l'amazighe à l'école et dans la vie sociale en général.

5.2.2.2. Officialisation de la langue et généralisation de son enseignement

En rapport à l'officialisation de l'amazighe (aménagement de statut) et à la généralisation de son enseignement, un enseignant de la 1^{ère} année (Ens1) exige que l'amazighe soit présent partout au Maroc. Cette présence peut être atteinte par la généralisation de l'enseignement de cette langue.

- 233 Obs. :** bref // vous avez une idée sur // ce qu'on vient de dire // sur l'amazighe standard /// vous voyez que ça sera possible un jour de parler d'une langue amazighe standard /// standardisée ?
- 234 Ens1 :** possible // mais / s'il y a lieu // il y a des choses qui doivent être présentes obligatoirement pour que cette langue standard soit au moins // présente dans tout le Maroc // et peut-être aussi au pays de *Tamazgha* s'il y a une coopération entre toutes ces populations

Cet enseignant ne voit pas la présence de l'amazighe à l'école seulement mais, il exige la diffusion et l'emploi de cette langue partout au Maroc en l'officialisant.

- 236 Ens1 :** ce qui lui manque // premièrement /// ce qui lui manque avant n'importe quoi // il lui faut la constitutionnalisation /// sans la constitutionnalisation // disant / il faut qu'elle soit langue officielle à côté de la langue arabe / sinon // ça sera comme si on n'a rien fait /// par exemple/ je te donnerai juste un indice : (/) le ministre de l'éducation nationale n'a pas le droit maintenant / à présent // dans l'absence de la constitutionnalisation de la langue amazighe // il n'a pas le droit à côté du ministre des finances d'accorder un budget énorme à la langue amazighe comme le budget accordé à la langue française // ou la langue arabe / surtout à la langue arabe /// mais // au moment où la langue amazighe sera une langue officielle à côté de la langue arabe / ils vont consacrer un budget pareil pour la langue arabe /// et pour la langue amazighe //
- 237 Obs. :** vous/ vous pensez que le côté matériel //
- 238 Ens1 :** le côté matériel // c'est un exemple simple de la problématique de la constitutionnalisation

Cette place que l'amazighe doit avoir au sein de la Constitution marocaine pourrait lui permettre un nouveau statut par rapport à la langue arabe.

244 **Ens1** : ça sera pareil // comme la langue arabe comme la langue amazighe

245 **Obs.** : **l'essentiel/ c'est le premier pas**

246 **Ens1** : le pas // disant / premier // et après on parlera des programmes/ la formation des enseignants / avoir des chaises à l'université // tu as compris ?

Pour lui, l'égalité constitutionnelle de l'arabe et de l'amazighe, question politique, devra devancer les réflexions actuelles sur les programmes de la langue amazighe à l'école, sur la formation des enseignants, sur l'accès aux médias,....

248 **Ens1** : ensuite vient la standardisation // essayer de standardiser dès le début cette langue // la langue standard // donc / peut-être // ils l'enseigneront dès le début // de la 1^{ère} année dans toutes les régions /// en plus du // quand on dit que la langue amazighe est une langue officielle à côté de la langue arabe // même les média au Maroc donneront un coup de pouce pour que cette langue standard atteigne tout le monde

C'est après cette officialisation que l'enseignement et l'accès de l'amazighe aux médias pourraient prendre place. Pourtant, la langue amazighe commence à reprendre sa place qu'elle occupait avant en tant que langue véhiculaire d'une identité qui a été ravagée par la politique d'arabisation et l'emprunt à d'autres langues comme le français et l'espagnol.

286 **Ens1** : elle n'a pas de poids /// mais / ce qu'il y a maintenant // on dit il veut mieux / (silence)

287 **Obs.** : **qu'elle soit multicolore que noire (mieux que rien) /// (rire)**

288 **Ens1** : un peu // c'est mieux // (rire) // parce qu'il y avait // disant / une politique qui a duré plusieurs années /// il est arrivé que // disant / l'anéantissement de cette identité // cette culture et de cette langue amazighe /// ceci a ravagé toutes les régions // maintenant / regardes les compagnes ou la rue // tu trouves tous les mots employés sont presque /// avec des mots // arabisés ou // français //

289 **Obs.** : **l'influence /// comme on dit nous // l'emprunt : prendre des mots de d'autres langues//**

290 **Ens1** : oui /// dans la rue // tu les entendas dire/ en amazighe : je vais aller acheter un taille-crayon (« taille-crayon » en arabe)/ j'irai acheter le crayon (« crayon » en arabe)/ j'irai acheter // beaucoup / beaucoup de choses

291 **Obs.** : **donc // maintenant //**

292 **Ens1** : maintenant // au moins/ disant // peut-être /// l'arabisation l'atteindra

On revient toujours sur la question de la « constitutionnalisation » de l'amazighe, puisque seul ce statut politique est capable de garantir le développement et la promotion de la langue.

294 **Ens1** : tout à fait /// mais/ la solution pour ce problème de la langue amazighe est sa constitutionnalisation

295 **Obs.** : **comment vous voyez actuellement la situation de l'amazighe au Maroc ? /// autrement dit // par rapport à son état d'avant/est-ce que/vous voyez qu'il y a une progression qui a eu lieu depuis ces temps jusqu'à maintenant ou/// ?**

296 **Ens1** : ce problème se pose bien sûr // je pense qu'il reste//

297 **Obs.** : **vous voyez /// avant / on n'en parlait pas // maintenant // vous voyez // elle est**

- présente dans les média/ dans les journaux/ à la télé/ à la radio//**
- 298 **Ens1 :** oui /// elle est présente // mais ce changement n'st pas basic
- 299 **Obs. :** **comment ?**
- 300 **Ens1 :** autrement dit // comme ça /// de face // il y a un changement
- 301 **Obs. :** **tout à fait ///**
- 302 **Ens1 :** a // minime // mais dans le contenu et au fond // disant / il n'y'a pas un vrai changement
- 303 **Obs. :** **comment on fait pour qu'il y ait un changement effectif // de fond ?**
- 304 **Ens1 :** la constitutionnalisation (...)

Donc, malgré l'étape que l'amazighe a atteint au niveau de sa diffusion sociale dans les médias et à l'école, le problème de l'officialisation de cette langue reste la question que nos enquêtés soulèvent le plus souvent. Autrement dit, l'institutionnalisation de l'amazighe (école, médias,...) n'est qu'un changement de forme pour la situation de l'amazighe. Par contre, sa constitutionnalisation et son introduction au sein de la Constitution marocaine en tant que « langue officielle » sur le même pied d'égalité que la langue arabe est « le vrai changement » de cette situation : un changement de fond.

- 234 **Ens3 :** langue officielle / nous nous demandons aussi // pour qu'elle soit une langue amazighe / avec ses règles / il faut qu'elle ait son poids / il lui faut l'officialisation // l'officialisation de la langue amazighe//
- 235 **Obs. :** **c'est l'officialisation qui l'aidera à atteindre quelque chose ?**
- 236 **Ens3 :** si la langue amazighe est à côté de la langue arabe en tant que langue officielle / peut-être / il y aura // parce que tant qu'elle est une langue nationale et non pas officielle / probablement /// je vois qu'ils gaspillent le temps seulement // parce que si elle est présente dans la constitution / obligatoirement / elle aura son poids et sa place à côté de la langue arabe ///

C'est avec la constitutionnalisation de l'amazighe que cette langue réussira à s'imposer à tout le monde. Voyons si pour ces enseignants interviewés cette constitutionnalisation estimée de l'amazighe pourra avoir un lien avec l'obligation de son enseignement/apprentissage.

5.2.2.3. L'obligation de l'enseignement/apprentissage de l'amazighe et « la volonté populaire »

L'implication des enseignants non-natifs dans l'enseignement de l'amazighe et l'obligation d'assurer des cours dans cette langue (valable pour le natifs et les non-natifs) ne donnent pas toujours les mêmes résultats sur le terrain. Dans ce cadre, un enseignant de la 3^{ème} année (Ens6) note, devant sa non-maîtrise de la langue amazighe, qu'il n'arrive pas à distinguer dans le discours des élèves ce qui relève du dialecte tarifit et ce qui doit être pris comme Fonds commun ou comme langue amazighe standard. Pour cet enseignant « prendre

en charge l'enseignement de l'amazighe » nécessite d'abord qu'il y ait « la volonté » de chercher pour découvrir « la langue amazighe ».

- 290 **Ens6 :** petit à petit//quand tu trouves un soutien/ un encouragement par exemple//sur cette langue/ l'aide avec un livret/ même si la personne a une volonté minimale ou nulle/ quand il trouve l'ouvrage entre ses mains//par curiosité/ il l'ouvre/ regarde//d'un jour à l'autre//il//tout d'abord/ c'est obligatoire/ tu es enseignant/ tu dois affronter des élèves/ qu'est-ce que tu vas leur faire ? qu'est-ce que tu va leur dire ? par où commencer//
- 291 **Obs. :** **même de ce côté/ quand ils l'ont introduit comme étant obligatoire/ donc/ il a un côté qui oblige l'enseignant à la travailler//**
- 292 **Ens6 :** c'est un projet du ministère de l'éducation nationale//c'est la volonté//c'est la même volonté/ pour l'arabe/ le français ou pour n'importe quelle matière/ si//il n'a pas de volonté/ même l'arabe il ne la travaillera pas//

Donc, même devant l'obligation de son enseignement, c'est la volonté de l'enseignant qui dirige le travail de l'enseignant. Alors, pour traiter la question de la langue amazighe, de la langue arabe ou de la langue française, c'est la volonté de travailler la langue qui véhicule le dynamisme. C'était le cas pour les langues régionales en France où il était question de la volonté *des communautés gardiennes des langues elles-mêmes. Désirent-elles vraiment faire revivre leur langue, comme langue maternelle, comme langue de travail, ou s'agit-il pour elles seulement d'une partie du patrimoine, d'un symbole plutôt folklorique ?*⁵⁰² En parallèle, un enseignant de 2^{ème} année (Ens3) natif de la langue amazighe, voit que la qualité dans l'enseignement de l'amazighe disparaît quand on est en présence d'enseignants non-natifs, que seule l'obligation institutionnelle pousse à prendre en charge cet enseignement.

- 224 **Ens3 :** il travaillera la langue amazighe mieux / il cherchera // il aura une connaissance /// maintenant tu vois / on fait nos efforts personnels seulement // maintenant / il ira en 6^{ème} année // ici par exemple / les professeurs de 6^{ème} année sont arabophones / ils seront obligés d'enseigner l'amazighe /// où est la qualité ? //
- 225 **Obs. :** **oui / effectivement // même le fait que l'amazighe est devenu obligatoire dans les établissements scolaires / donc / le professeur l'enseigne juste parce que c'est obligatoire / pas parce que // ils n'ont pas de volonté // ils sont forcés seulement ///**
- 226 **Ens3 :** maintenant par exemple / le professeur enseigne en 6^{ème} année / l'amazighe arrive dans cette classe / il faut des natifs de la langue qui l'enseigneront / tu ne les a pas // ils sont tous arabophones / tu es obligé d'enseigner l'amazighe / donc / ils ne l'enseigneront pas / la langue amazighe est programmée dans l'emploi du temps / dans la note mais si tu cherches si les élèves connaissent un peu d'amazighe / une lettre ou un mot // tu ne trouveras rien / si tu poses la question à l'enseignant / il te dira : moi-même / je ne connais pas l'amazighe ///

⁵⁰²Lodge A., 2003, in « Actes des Ières assises nationales des langues de France », Ministère de la culture et de la communication, 4 octobre 2003, texte consulté sur le site-web : <http://www.culture.gouv.fr/dglf/politique>

Ainsi, si au niveau formel, l'amazighe est présent dans les emplois du temps des enseignants, en réalité, cette programmation n'est pas mise en place effectivement puisque les enseignants disent qu' « ils ne connaissent pas l'amazighe ». D'après les inspecteurs, si les enseignants n'étaient pas obligés d'enseigner l'amazighe et s'ils avaient le choix d'enseigner/ne pas enseigner l'amazighe, il n'y aura pas beaucoup d'enseignants qui prendront en charge cette langue en l'absence d'une volonté.

- 87 **Insp2** : plusieurs personnes ont laissé tomber// à Al Hoceima/ on a des gens qui parlent l'amazighe mais//ils n'ont pas exprimé leur désir d'enseigner l'amazighe//ils n'ont pas la volonté//
- 88 **Obs.** : **il parle l'amazighe mais//.**
- 89 **Insp2** : il n'est pas enthousiaste //
- 90 **Insp1** : il n'est pas enthousiaste //

Donc, d'une part, pour l'enseignant comme pour l'inspecteur, l'amazighe est une charge de plus.

- 92 **Insp1** : en plus//une remarque/// ils voient que c'est une charge de plus//

C'est pourquoi d'ailleurs, on parlait de « soutien financier » pour encourager ces acteurs scolaires à prendre en charge l'encadrement/enseignement de cette langue. Cette volonté et ce soutien financier au bénéfice des enseignants et des inspecteurs peut s'adjoindre à l'importance que doit être accordée à l'amazighe à l'école. Nous allons voir ci-dessous comment l'amazighe-langue d'enseignement peut augmenter le volume horaire allouée à l'amazighe-langue enseignée.

5.2.2.4. L'amazighe langue à enseigner ou d'enseignement

Concernant l'horaire consacré à l'amazighe à l'école, les enquêtés pensent d'une part, que les 3 heures accordées sont insuffisantes dans l'apprentissage d'une langue.

- 118 **Insp6** : oui // même au niveau des emplois du temps///3 heures//si elle est une langue/ il faut lui accorder la même durée qu'on accorde à l'arabe//si tu enseignes l'amazighe/ il ne faut pas l'enseigner juste lors de la séance de l'expression orale ou du graphisme// il faut penser à enseigner les mathématiques en amazighe/ enseigner d'autres matières en amazighe//

D'autre part et surtout, il faudrait penser à l'amazighe en terme de « langue d'enseignement » et non pas de langue à enseigner seulement.

- 119 **Obs. :** **donc/ penser à l'amazighe en tant que langue enseignée et en tant que langue d'enseignement //**
- 120 **Insp6 :** oui/ il faut l'intégrer dans la vie scolaire d'une manière générale//
- 121 **Obs. :** **ceci est à long terme //**
- 122 **Insp6 :** oui/ mais/ //comme a dit l'enseignant tout à l'heure/ on a commencé/ il faut juste qu'on avance//pourquoi/ par exemple/ ne pas écrire/ dans les documents administratifs//on écrit en tifinaghe//bureau tel//comme tu as vu ici/ le centre de //sur chaque bureau/ on trouve l'arabe et le français//pourquoi ne pas écrire dans les délégations//pourquoi pas // tout ceci// même les autres manuels// les autres manuels/ de l'arabe//on ajoute//

Mais pour qu'une langue récemment codifiée (tifinaghe) et en cours de standardisation (langue) puisse être langue d'enseignement, on doit penser en terme de « voabulaires spécialisés ». Donc, pour que la langue amazighe devienne une langue d'enseignement, il faut encourager la recherche scientifique pour compenser le manque d'outils nécessaires pour enseigner les mathématiques par exemple en amazighe. Voyons comment les enquêtés envisagent ce volet.

5.2.3. *Le développement de la recherche scientifique*

En évoquant les travaux académiques menés dans les universités marocaines et au sein de l'IRCAM, on insiste sur des centres de recherche qui s'occupent de l'aménagement de la langue amazighe face à l'insuffisance du travail fait à l'IRCAM dans ce cadre.

- 250 **Ens1 :** en plus des autres établissements de l'état //
- 251 **Obs. :** **surtout les moyens de communication comme la télé/ la radio /// il faut //**
- 252 **Ens1 :** ou les centres de recherche et de // l'aménagement de / l'aménagement de la langue /// maintenant / au pays // combien il y a d'établissements qui s'intéressent à la langue arabe / financées par/du budget de l'état // l'amazighe n'a qu'un pourcentage /// un pourcentage vraiment humiliant
- 253 **Obs. :** **donc/ vous voyez que le travail de l'institut est //**
- 254 **Ens1 :** insuffisant ///

Par ailleurs, les travaux menés au sein des universités marocaines et dans le cadre des filières *Etudes amazighes* peut renforcer les travaux menés à l'IRCAM.

On ne sera pas étonné, en conclusion, de souligner un certain manque d'originalité dans les propositions avancées. En effet ces demandes sont celles de tous les enseignants en langue, en général : avoir une formation plus poussée, sur un plus grand nombre d'heures, être soutenus et reconnus – y compris par des signes financiers –.

Nous sommes arrivée au bout de cette première phase de l'analyse qui montre combien l'enseignement de l'amazighe est objet de débat et de discussion au Maroc, y compris chez les enseignants et les inspecteurs, qui sont sans doute les personnes les plus motivées pour sa diffusion. Les enquêtés montrent leur motivation et leur engagement par la longueur de leurs réponses et de leurs analyses. Ils sont toutefois assez critiques par rapport à la situation actuelle. Dans leurs commentaires ils soulèvent plusieurs questions non résolues et qui devraient être des sujets de recherche en didactique. Certains demandent d'ailleurs les apports de la recherche dans le domaine de l'enseignement. On retiendra en particulier deux questionnements didactiques intéressants et qui restent ouverts, au moins dans le ressenti du terrain, si ce n'est dans les instructions officielles. Il s'agit du lien entre l'apprentissage de l'amazighe, avec sa nouvelle graphie, à faire avec les apprentissages linguistiques précédents (arabe, français) ; il s'agit aussi du statut de l'amazighe à l'école, langue enseignée ou langue d'enseignement. Ces deux problématiques didactiques ouvrent des voies de recherche-action possibles.

Nous allons maintenant tourner momentanément le dos à l'école pour regarder dans la rue et dans la vie quotidienne comment apparaissent l'amazighe et tfinaghe quand il s'agit d'écrit. On se demandera ainsi si l'enfant qui découvre tfinaghe dans la classe peut en avoir eu une première approche dans sa vie de tous les jours.

Chapitre 3 : La diffusion sociale de l'amazighe, entre médias et environnement linguistique

Nous allons ci-dessous décrire la présence de l'amazighe, puis de tifinaghe, dans le paysage sociolinguistique marocain. L'objectif est d'une part, de définir le cadre dans lequel l'amazighe, en tant que langue, est diffusé. D'autre part, de situer le tifinaghe, en tant que graphie de la langue, au sein des graphies arabe et latine à travers lesquelles cette langue s'est écrite et s'écrit encore. Nous allons d'abord, se rapporter au paysage médiatique et ensuite, nous nous baserons sur des écrits sociaux recueillis sur le terrain.

1. L'amazighe et le tifinaghe dans les médias

Entre 1994 et 2002, les discours de sa Majesté le Roi Hassan II et de sa Majesté Mohammed VI ont initié une nouvelle politique linguistique qui a inauguré l'introduction de la langue amazighe dans le système éducatif comme elle veillera sur la présence de cette langue dans le paysage médiatique. Ces discours officiels ont été accompagnés d'une réforme de l'enseignement, une réforme détaillée dans la Charte nationale d'éducation et de formation (1999), et d'une panoplie de notes ministérielles qui organisent l'enseignement de la langue amazighe (N°108, N°130, N°133, ...). Avant la signature d'un ensemble de conventions entre l'IRCAM d'un côté, la Société Nationale de Radiodiffusion et de Télévision (SNRT) et la Société d'Etudes et de Réalisations Audiovisuelles S.A. (Soread 2M) de l'autre côté, le paysage médiatique marocain a vu, des années devant, la naissance d'une presse défendant la cause amazighe. Cette presse amazighe écrite est présentée en tifinaghe, en graphie latine et en graphie arabe. Défendue par des associations amazighes, elle a été consolidée par les conventions-cadres signées entre les différents responsables et l'IRCAM et on assiste, actuellement, à une production riche en informations en/sur l'amazighe.

1.1. La presse écrite amazighe et son écriture

Qu'est-ce qui définit une presse amazighe ? Est-ce une presse écrite en langue amazighe (d'expression amazighe) ou une presse qui traite des sujets relatifs à l'amazighe ? Ces questions ont été posées par une journaliste, Amina Ibnou Cheikh, lors de la 1^{ère} Rencontre organisée par l'Unité d'Etude et de Recherche dans la Communication (CTDEC,

IRCAM) et l'Institut Supérieur de l'Information et de la Communication (ISIC), les 13 et 14 décembre 2003. Pour elle, la presse amazighe est définie en tant que *toute presse dont le sujet et le contenu sont amazighes* quelle que soit la langue dans laquelle elle est diffusée. Donc, elle n'est pas forcément, une presse d'expression amazighe, et encore écrite en tifinaghe.

La presse amazighe est diffusée en arabe, en français et en amazighe (en graphie arabe, en graphie latine ou en tifinaghe). C'est une presse militante dont les militants du mouvement amazighe se sont servis et se servent encore pour défendre la question de l'identité amazighe.

Selon Mohammed Moukhlis, *Cette presse, qui est amenée à négocier sa survie, se caractérise par son aspect engagé, son irrégularité et son manque de professionnalisme. Elle est militante car elle sert de relais au discours du mouvement amazighe et s'inscrit dans le cadre de la problématique identitaire amazighe*⁵⁰³. Alors, les « journalistes » qui l'animent, les collaborateurs et ses responsables, dans leurs écrits, adoptent, consciemment ou inconsciemment, des postures diverses⁵⁰⁴. Ce qui fait que *Celui qui écrit est d'abord un militant qui s'accapare le rôle du linguiste (il travaille la langue, crée des néologismes souvent arbitrairement sans respecter les règles de formation et de dérivation de l'amazighe, bannit les emprunts,...), de l'historien (il lutte contre l'amnésie et revalorisant l'histoire ancienne et récente des Amazighes,...) du sémiologue (il réhabilite les symboles amazighes et les personnages historiques : Kahina, Massinissa, Assou Ou Baslam, Moha Ou Hammou, la bataille de Tazizawt, Lehri, Ait Baamrane,...)*⁵⁰⁵. L'engagement des journalistes défendant la question amazighe, comme l'a souligné Mohammed Moukhlis (2004b), est dû au fait qu'ils défendent leur identité amazighe même s'ils adoptent différentes positions. Donc, le point commun entre tous les militants amazighes quelles que soient leurs convictions et leurs revendications, est « la reconnaissance de l'identité amazighe ». Dans ce contexte de la presse amazighe, Amina Ibnou Cheikh (2004) lors de l'une de ses interventions, classe la presse écrite en presse associative, presse individuelle et presse des partis politiques :

⁵⁰³Moukhlis M., 2004b, Quelques caractéristiques de la presse amazighe, in *La presse amazighe, Etat des lieux et perspectives d'avenir*, Saib J. (sous la direction de), Actes de la rencontre organisée par le Centre de la Traduction, de la Documentation, de l'Édition et de la Communication, Rabat, les 13 et 14 décembre 2003 à l'institut supérieur de l'information et de la communication, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, p. 25. (Série : Colloques et Séminaires – N° 5-),

⁵⁰⁴*id.*

⁵⁰⁵*id.*

1- une presse associative : c'est une presse réalisée par les associations amazighes sous forme de bulletins informatifs pour diffuser l'actualité de l'association, soit sous forme de journaux comme le journal « *Tamunt* » diffusé par l'association marocaine pour la recherche, le journal « *Tasafut* » diffusé par l'association « *Tamaynut* » et l'association marocaine pour la recherche et l'échange culturel (AMREC) ; et soit sous forme de revues comme la revue « *Amud* » écrite en amazighe mais en graphie arabe et diffusée par l'association marocaine pour la recherche et l'échange culturel (AMREC).

2- une presse individuelle : c'est une presse qui est le résultat d'un militantisme individuel comme le journal mensuel « *Tawiza* » de Mohamed Boudhan.

3- une presse des partis politiques : il s'agit d'une presse éditée et dirigée par des partis politiques dont « le mouvement national et populaire » sous la direction de El Mahjoubi Aherdane comme la revue « *Amazigh* » qui a disparu.

Un autre type de journaux a vu le jour, il s'agit du journal mensuel « *Le monde amazigh* » résultat d'un projet d'investissement effectué dans le cadre des « crédits jeunes prometteurs ». La variation linguistique est l'une des caractéristiques des journalistes travaillant dans cette édition mensuelle (cf. Ibnou Cheikh A., 2004). La presse écrite amazighe est une presse qui n'a pas encore réussi et la preuve, selon Amina Ibnou Cheikh (2004), est que les différents journaux ont disparu pour différentes raisons et surtout pour des raisons financières. Selon cette journaliste, pour parler d'une presse réussie, il faut atteindre l'échelon de 90 à 95 % de ventes ; se conformer à une publication régulière (mensuelle, hebdomadaire, quotidienne,...) ; et informer à un prix bas pour être accessible à un public large de lecteurs. Ces trois critères doivent accompagner les fonctions de la presse écrite d'informer, de commenter, de varier ses sujets et d'être présentée au lecteur sous une forme lisible et esthétique. Or les journalistes amazighes et les spécialistes de la presse écrite amazighe affirment, à maintes reprises, que la presse écrite amazighe n'a pas encore atteint la position qu'on lui espérait entre autres, à cause de problèmes financiers, logistiques et humains.

Parmi les problèmes financiers auxquels est confrontée la presse écrite amazighe, on peut citer : elle n'est pas sponsorisée (publicité) et les abonnements ne sont pas importants ; au niveau logistique : le tirage des journaux est limité, les taux des vente en baisse et la distribution ne couvre pas le territoire marocain parce que les sociétés qui s'occupent de la distribution du journal amazighe visent les grandes villes (et non pas les régions

amazighophones où les questions du journal peuvent intéresser le lecteur amazighe). Il y a aussi des problèmes humains : l'absence de journalistes formés en amazighe vu que les statistiques de 2004 (cf. Zahid A., 2007), parlent de 6 à 7 journalistes-stagiaires spécialisés dans la presse amazighe, un effectif bas par rapport à un nombre total de 753 nouveaux journalistes.

Pour résoudre ces problèmes, les spécialistes de la presse amazighe voient qu'il faut d'abord, fournir un soutien matériel (publicité, abonnement,...); ensuite, professionnaliser la presse amazighe en formant des journalistes spécialisés dans le domaine ; et enfin, effectuer des études et des enquêtes ciblant le lecteur marocain afin de connaître ses besoins et ses attentes de la presse écrite d'expression amazighe pour ne pas toucher que les militants.

L'image de la presse amazighe⁵⁰⁶ est faite de 8 bulletins informatifs, 5 revues et de 14 journaux à 3 journaux qui existent encore : « *Le Monde Amazigh* », « *Agraw* » et « *Tawiza* ». Michel Quitout, de son côté, voit que (...) *pour la presse berbère écrite qui a fait son apparition depuis le « boom associatif » lié à la levée des contraintes sur le droit d'association, on compte officiellement 11 journaux édités en langue berbère. Cependant, seuls quatre paraissent régulièrement : Le monde amazigh (bimensuel), Agraw (mensuel), Tawiza (mensuel) et Aneghmis (hebdomadaire)*⁵⁰⁷. La presse amazighe reste une presse d'opinion qui vise la sensibilisation de ses lecteurs à la situation de la langue et de la culture amazighes et surtout au militantisme du mouvement culturel amazighe (MCA) en diffusant cette langue dans les 3 graphies (arabe, latine et tifinaghe). Que dire de l'amazighe dans le paysage audio-visuel ?

⁵⁰⁶Ces statistiques présentées ne prennent pas en considération les journaux, abordant des sujets amazighes, qui ont fut leur parution récemment comme « *Annus* » ou qui n'ont pas été mentionné dans nos documents comme « *Tifraz* »,....

⁵⁰⁷Quitout M., 2007, *Paysage linguistique et enseignement des langues au Maghreb : Des origines à nos jours, l'amazighe, l'arabe et le français au Maroc, en Algérie, et Tunisie et en Libye*, l'Harmattan, p. 116 (en note). (Coll. Europe-Maghreb)

1.2. L'amazighe et son écriture dans l'audiovisuel

Selon l'IRCAM, la production audio-visuelle amazighe est *tout produit en langue amazighe et qui traite des sujets qui concerne la personne amazighe dans les domaines culturel et social*⁵⁰⁸.

Depuis des années, la langue amazighe a connu un grand progrès dans le paysage audio-visuel marocain, à la radio comme à la télévision. Un progrès qui continue malgré les difficultés qui s'imposent au niveau budgétaire, logistique,..., des problèmes qui nécessitent de gros efforts de l'IRCAM et des spécialistes du domaine et ceci en collaboration avec le ministère de la communication, les sociétés responsables du domaine audio-visuel au Maroc, à la radio comme à la télévision.

1.2.1. Le paysage audiovisuel marocain

La société nationale de radiodiffusion et de télévision (SNRT) et la Société d'études et de réalisations audiovisuelles S.A. 2M (Soread 2M) sont les deux sociétés nationales de l'audiovisuel public. Depuis le 15 février 2006, en conséquence d'un avis rendu à sa majesté le roi Mohammed VI par le Conseil Supérieur de la Communication Audiovisuelle (CSCA), ces deux sociétés (SNRT et Soread 2M) ont été réunies dans un même pôle public. Ce regroupement a abouti à la création d'une *Société Holding* présidé par un seul directeur sans omettre l'originalité de chacune des deux chaînes.

L'avis du CSCA n'a pas omis de souligner la nécessité pour chacune des deux chaînes de conserver et de pérenniser son originalité, son identité et sa ligne éditoriale.

*Désormais, les deux sociétés nationales d'audiovisuel la SNRT et Soread 2M sont soumises à une présidence commune, après la nomination par S.M le Roi le 15 février dernier, de M. Fayçal Laâraichi, président directeur de la société Soread-2M*⁵⁰⁹.

La loi sur la communication audiovisuelle instaure un nouveau statut pour les organismes publics de radiodiffusion et de télévision. Ainsi, la Radio Télévision Marocaine (RTM) s'est transformée en avril 2005 en « *Al Oula* » présidée par une société nationale de droit privé (la Société Nationale de Radiodiffusion et de Télévision ou SNRT). De ce fait, la SNRT relève

⁵⁰⁸Traduit de Essamadi S., 2006, *الإعلام السمعي البصري الأمازيغي تحركات على مسار إدماج الأمازيغية* (Les médias audiovisuel amazighes, vers l'intégration de l'amazighe), in مدارك (*Madarik*), revue mensuelle, Novembre, p. 39.

⁵⁰⁹Site officiel de la Société Nationale de Radiodiffusion et de Télévision, [http : www.snrt.ma](http://www.snrt.ma)

toujours du secteur public mais, elle n'est plus l'administration publique soumise au contrôle financier et à la tutelle du ministère de la Communication. Elle jouit d'une autonomie de management moderne et est animée par la logique des objectifs et des résultats comme toute entreprise qui cherche l'expansion et la performance.

Selon le cahier des charges approuvé par le Conseil Supérieur de la Communication Audiovisuelle (CSCA), 30% du budget annuel de la chaîne doit être accordé à la production nationale. Ce cahier définit les obligations relatives à la mission de service public de la SNRT, tenue de promouvoir la diversité culturelle et linguistique et d'encourager la culture nationale en accordant une place prioritaire à la créativité.

Par ailleurs, la SNRT a enrichi le paysage audiovisuel public avec de nouvelles chaînes comme la chaîne coranique Mohammed VI (*As-Sadisa*), la chaîne éducative et culturelle (*Ar-Rabiaâ*), la chaîne sportive (*Ar-Riyadiya*), la *télévision régionale de Laâyoune* et la chaîne satellitaire *Al Maghribya*. Une chaîne parlementaire est en perspective tandis qu'une chaîne des films (*Al Maghribiya Aflam*) a vu le jour courant 2008. Et cette richesse en chaînes télévisées consolide la richesse en termes de chaînes radiophoniques dont des radios régionales, la radio coranique, la chaîne nationale,....

Quant à 2M, la loi consacre son statut spécifique et confirme ses missions de service public. Le 2 août 2005, 2M s'est conformée aux prescriptions d'un cahier des charges élaboré par le gouvernement et approuvé par la Haute Autorité de la Communication Audiovisuelle (HACA). Selon ce cahier des charges, 2M est tenue d'accorder une place importante à la production nationale. Elle est également dans l'obligation de respecter les règles de la pluralité et de traiter l'information en toute indépendance.

En présence de cette richesse médiatique en termes de chaînes télévisées et radiophoniques, la langue amazighe et les productions en langue amazighe vont cibler ces médias surtout après la nouvelle politique linguistique qu'a connu le Maroc visant la promotion de la langue et de la culture amazighes.

1.2.2. La place de l'amazighe et de son écriture dans les médias audiovisuels

L'intérêt porté à l'amazighe dans les médias audiovisuels n'est qu'une tentative de consolider sa place dans la radio et de l'intégrer à la télévision. L'amazighe est présent sur les ondes de la radio marocaine depuis le protectorat tandis que son intégration à la télévision est venue après la discours royal de sa Majesté Feu Hassan II en 1994. Une tentative qui fera

objet d'un grand travail mené au sein du ministère de la communication et des sociétés marocaines de l'audiovisuel sous la tutelle du roi Mohammed VI présentée dans l'institution de l'IRCAM. Voyons la place de l'amazighe sur les ondes de la radio et de la télévision marocaines.

1.2.2.1. La place de l'amazighe sur les ondes de la radio marocaine

Sur les ondes de la radio, l'amazighe bénéficie de plus de 18 heures par jour. A ne compter que les heures de diffusion de la radio amazighe en rifain, on est actuellement (après l'inauguration de la radio régionale d'Al Hoceima en Avril 2009), à 10 heures de diffusion directe, la radio amazighe qui diffuse en rifain de Rabat de 9h à 14h et la radio régionale d'Al Hoceima qui émet d'Al Hoceima de 14 à 19h.

Les amazighophones à travers le Maroc et l'Europe fournissent un public large à la radio amazighe et on leur consacre des émissions spéciales dont par exemple, l'émission « *maea ljaliya* » (avec les Marocains résidents à l'étranger),... Mais, faute de moyens, elle n'est pas captée sur tout le territoire marocain ni sur le système numérique pour les Marocains résidents à l'étranger au profit desquels la radio amazighe a commencé sa diffusion sur le satellite depuis 1993.

Comme elle vise les Marocains à l'étranger, la radio amazighe cible aussi les chercheurs amazighes en consacrant des émissions à évoquer les faces de la culture amazighe, l'enseignement de l'amazighe,... Ce suivi du projet de l'enseignement de l'amazighe et de la recherche en/sur l'amazighe et la culture, a été abordé, à plusieurs reprises dans l'émission « *tighawsiwin n usegmi* » (dans le domaine de l'éducation) diffusée courant 2008 et dans l'émission « *tussna s izwran nnes* » (le savoir a ses racines) diffusée courant 2009.

Selon les commentaires des chercheurs dans l'espace médiatique amazighe, cette place accordée à l'amazighe à la radio n'est pas valable pour la télévision marocaine, un handicap qui nécessite beaucoup d'efforts de la part de l'IRCAM, du ministère de la communication et des chaînes télévisées marocaines. Nous allons approcher la place de l'amazighe et de sa graphie tfinaghe dans le champ médiatique et visuel marocain.

1.2.2.2. La place de l'amazighe et de tfinaghe sur les chaînes nationales de télévision

Nous traitons dans cette partie de l'histoire de la langue amazighe dans la télévision marocaine qui a inauguré avec le discours du 20 août 1994 de sa Majesté le roi Feu Hassan II qui a noté qu' : (...) *au moment où nous engageons une réflexion nationale sur l'enseignement et les cursus, il convient d'envisager l'introduction, dans les programmes, de l'apprentissage des dialectes, sachant bien que ces dialectes ont contribué, aux côtés de l'arabe, la langue mère, celle qui a véhiculé la parole de Dieu -Glorifié soit Son Nom-, le Saint Coran, au façonnement de notre histoire et de nos gloires...*⁵¹⁰.

L'évocation de la question de l'enseignement de la langue amazighe a suscité l'intérêt des responsables des médias marocains qui par conséquent, ont consacré depuis, à diffuser sur la télévision marocaine, des informations en dialectes amazighes baptisées « *le journal des dialectes* »⁵¹¹. Le journal durait 15 minutes à raison de 5 minutes pour chaque dialecte.

La chaîne télévisée nationale, nommée actuellement « *Al Oula* », a chargé 3 journalistes dont chacun parle un dialecte amazighe différent pour présenter les informations. Selon Mohamed Al Ghidani (de la radio nationale) (Al Ghidani M., 2007), « *Le journal en dialectes* » est une rediffusion du journal en langue arabe mais en bref, chaque journaliste présentait l'information nationale, internationale et locale et parfois un reportage en 5 minutes (la situation a changé depuis). Il s'agissait d'une traduction des informations présentées en langue arabe.

Selon l'article 19 du cahier des charges, composé de 49 articles, consacré au volet « *diversité culturelle et linguistique* » de la programmation et de l'organisation de la Société d'Etudes et de Réalisations Audiovisuelles S.A. 2M (Soread 2M), approuvé par le Conseil Supérieur de la Communication Audiovisuelle (CSCA) le 27 juillet 2005, et mis en ligne sur le site officiel de la Haute Autorité de la Communication Audiovisuelle (HACA) (www.haca.ma) : *les programmes sont diffusés, au choix de la société et notamment en fonction de leur origine, du public auquel ils s'adressent ou de leurs horaires de diffusion,*

⁵¹⁰Propos de sa majesté le roi Feu Hassan II (20 août 1994), repris dans le discours de sa majesté le roi Mohammed 6 (30 juillet 2001), texte consulté sur le site-web : http://doc.abhatoo.net.ma/doc/spip.php?rubrique12&debut_articles=30

⁵¹¹Entre « le journal des dialectes » et « le journal en dialectes » une grande différence parce que la 1^{ère} dénomination garantie aux dialectes amazighes une certaine spécificité par contre, en évoquant le journal en dialectes, l'accès est surtout sur les informations présentées en arabe et qui seront traduites dans les dialectes amazighes. Certains chercheurs voient que l'amazighe à la télévision et surtout, lors du journal, n'est qu'une traduction des informations en langue arabe, donc, ils confirment la 2^{ème} dénomination.

en langue arabe, en amazighe, en dialectes marocains ou en langue étrangère. Donc, En moyenne annuelle, les programmes diffusés en langue arabe, en amazighe ou en dialectes marocains représentent au moins 70 % du temps d'antenne compris entre 9 h et minuit.

Et pour mettre en œuvre la diversité culturelle et linguistique du Maroc, *La société s'engage à réserver une part conséquente de ses programmes aux œuvres culturelles et artistiques dans la diversité de leurs expressions arabe, amazighe et dialectales.* Et pour l'amazighe, (...) *la société s'engage à apporter une contribution conséquente à la valorisation, au développement, à la production et à la diffusion de la culture et de la langue amazighe en tant que partie intégrante de la culture et de la civilisation marocaines*⁵¹².

Selon ce cahier des charges, la société doit diffuser en amazighe, parmi ses programmes débutant de 9h à minuit, au moins : *un programme quotidien, du lundi au vendredi ; une émission d'information, de société ou de culture chaque fin de semaine ; deux heures de chansons chaque mois, au sein de l'ensemble de sa programmation musicale et de variétés ; douze téléfilms, films ou représentations théâtrales chaque année*⁵¹³.

En parallèle, ce volet de « diversité culturelle et linguistique » est présenté par la société nationale de radiodiffusion et de télévision (SNRT) dans l'article 8 de son cahier de charges où *Les programmes sont diffusés, au choix de la SNRT, notamment en fonction de leur origine, du public auquel ils s'adressent ou de leurs horaires de diffusion, en langue arabe, en amazighe, en dialectes marocains ou en langues étrangères* et où elle s'engage (la SNRT) à *réserver une part conséquente de ses programmes aux œuvres culturelles et artistiques dans la diversité de leurs expressions arabe, amazighe et dialectales marocaines.* Et par conséquent, à *apporter une contribution conséquente à la valorisation, au développement, à la production et à la diffusion de la culture et de la langue amazighe en tant que partie intégrante de la culture et de la civilisation marocaines*⁵¹⁴.

Actuellement, sur les deux chaînes marocaines (« Al Oula » et « 2M »), on parle du « journal en langue amazighe » ou « *ⵉⵎⵉⵙⵉⵏ* » (« inymisn » = les informations). Alors, sur « Al Oula » par exemple, le journal est présenté, par un seul journaliste parlant un seul

⁵¹²Cahier des charges de Soread-2M, Le Conseil Supérieur de la Communication Audiovisuelle (27 juillet 2005), publié sur le site web de la HACA : <http://www.haca.ma>

⁵¹³*id.*

⁵¹⁴Cahier des charges de la Société Nationale de Radiodiffusion et de Télévision (janvier 2006), consulté sur le site officiel de la SNRT : <http://www.snrt.ma>

dialecte, les reportages sont présentés dans les trois dialectes pour varier et ne pas présenter la même information en trois dialectes.

Par contre, sur « 2M », tous les sous-titres sont présentés en amazighe et en graphie officielle : le tifinaghe mais, on a gardé la ligne éditoriale et la présentation des intervenants lors des reportages et même les noms des journalistes en langue arabe. Au niveau de la diffusion du produit intellectuel et artistique amazighe, les spécialistes disent que la production amazighe n'a pas pris place dans les programmes des deux chaînes marocaines même si, actuellement, des émissions ont vu le jour comme « ⵏⵎⵓⵔⵓⵢⵔ » (amuddu = le voyage) « ⵏⵓⵔⵓⵢⵔ » (asarag = la cour, le patio), « ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ » (tifawin = bonjour),.... Ces émissions dont le titre est présenté en tifinaghe ou en arabe, comme dans le cas de « أمودو » (/amuddu/ = le voyage), « أرحال » « ⵏⵓⵔⵓⵢⵔ » (/arḥḥal/ = le voyage), retracent un contenu amazighe, dans l'un des dialectes amazighe selon la région évoquée lors de l'émission,....

Et depuis la création de l'IRCAM, on commence aussi à s'intéresser aux travaux de cet institut en organisant chaque année une émission directe qu'on diffuse sur la 2^{ème} chaîne « 2M » pour faire le bilan du travail de l'IRCAM et pour approcher l'amazighe dans les médias et dans l'enseignement,.... Il s'agit de l'émission « مباشرة معكم » (/mubacaratan maεakum/ = en direct avec vous).

Le ministère de la communication parlait aussi, depuis des années, d'une chaîne amazighe, qui fera partie du bouquet satellitaire des chaînes marocaines. Mais ce projet n'a pas encore vu le jour à cause surtout, selon Amina Ibnou Cheikh, d'un problème budgétaire. Ce problème budgétaire demeure un point commun entre le domaine de la presse écrite amazighe et le domaine de l'audio-visuel (la situation a changé depuis).

1.2.3. La langue amazighe et son écriture dans le paysage médiatique : bilan et perspectives

Quand on se pose la question de savoir si l'amazighe a réussi à la radio et à la télévision marocaines, on se rend compte d'abord que la place de l'amazighe à la radio est plus importante qu'à la télévision, peut-être parce que la présence de cette langue à la radio date de 70 ans et parce que son public est beaucoup plus important, surtout dans les campagnes même après le développement des campagnes marocaines (l'électricité) et la possibilité de capter les chaînes télévisées.

Lors des colloques organisés à l'IRCAM pour évoquer la place de l'amazighe dans les médias, les intervenants prennent en compte, en présentant le bilan de cette présence amazighe dans les médias, les contraintes qui s'imposent et les solutions auxquelles les responsables peuvent songer. Donc, les recommandations élaborées à la fin de ces colloques doivent être bien prises en compte par les différents intéressés qui veillent sur le rayonnement de l'amazighe dans le paysage médiatique marocain.

En récapitulant, nous pouvons résumer les problèmes auxquels l'amazighe est confronté dans les médias écrits et audio-visuels, en proposant des solutions abordées par les spécialistes du domaine, dans les six points suivants :

- 1- le problème de la diffusion (problème technique) qui empêche une grande partie des Marocains de capter la chaîne amazighe et surtout la population amazighophones qui habite les montagnes ;
- 2- le problème de la terminologie parce que les journalistes trouvent une difficulté immense en traduisant les informations, par exemple, de l'arabe vers l'amazighe, de ce fait, un vocabulaire des médias est nécessaire⁵¹⁵ ;
- 3- le problème de la diffusion d'émissions directes, de ce fait, il faut mettre en œuvre une politique de proximité qui permettra au citoyen marocain en général et amazighophone plus particulièrement, auditeur ou téléspectateur, d'être à jour des événements au niveau national et international ;
- 4- le problème de la chaîne télévisée amazighe dont on a parlé en 2005 et qui n'a pas encore vu le jour à cause d'un problème budgétaire (selon Amina Ibnou Cheikh)⁵¹⁶ et ceci même si certains préfèrent la diffusion d'émissions en amazighe sur les chaînes nationales que de leur consacrer une chaîne (l'objectif est de viser tous les Marocains et non pas les amazighophones seulement) ;
- 5- le problème de l'effectif des journalistes amazighes, de ce fait, il faut d'abord organiser des sessions de formation au bénéfice de ces journalistes pour s'initier surtout à l'alphabet

⁵¹⁵Lors d'une formation d'inspecteurs, Ahmed Boukous (novembre 2007) a signalé que l'IRCAM travaille, actuellement, sur un ensemble de vocabulaires spécialisés (média, biologie,...) qui vont voir le jour prochainement et en mai 2008 nous avons pu avoir une version électronique du vocabulaire des médias publié par l'IRCAM, donc, la contrainte terminologique au niveau médiatique ne s'impose plus.

⁵¹⁶Lors de sessions parlementaires en 2007, des députés et des ministres ont abordé cette question en annonçant le lancement de cette chaîne amazighe au mois de juin 2008 mais le projet n'a vu le jour que dernièrement (janvier 2010).

tifinaghe et ensuite, introduire un module de « langue amazighe » à l'Institut Supérieur de l'Information et de la Communication (ISIC) en vue de former des journalistes amazighes ;

6- le problème de la graphie tifinaghe qui n'est pas présente à la télévision et surtout lors du journal amazighe parce qu'on remarque que même si les titres sont écrits en tifinaghe (sur 2M), la présentation des invités, de la ligne éditoriale,...est en langue arabe, et lors des émissions qui abordent un des aspects de la culture amazighe ou un reportage dans les régions amazighophones, une traduction en langue arabe est diffusée tout au long de l'émission.

La chaîne amazighe à la radio joue pourtant un grand rôle dans la diffusion de la culture amazighe et en plus, elle est écoutée par une tranche très importante de la population marocaine, surtout la population amazighophone, au Maroc comme à l'étranger.

Dans le cadre de ses projets de consolidation de la place de l'amazighe dans les médias, l'IRCAM a signé un ensemble de conventions avec les différents acteurs du paysage médiatique marocain dont le ministère de la communication, la SNRT et Soriad 2M. Dans ce cadre, l'IRCAM a signé, le 16 juillet 2004, une convention-cadre de partenariat avec le ministère de la communication à propos de la consolidation et du renforcement de la place de la culture amazighe dans l'information et la communication.

Selon Mohammed Abderrahim (2006), le sujet de la convention consiste à élaborer des programmes annuels sous forme de conférences, tables rondes et la production de programmes radiophoniques et télévisés communs et des sessions de formation ; et d'élaborer une vision à propos des programmes audio-visuels qui exigent la participation d'autres secteurs gouvernementaux : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, Ministère de la culture, Ministère de la santé,...

En 2005, l'IRCAM a signé deux partenariats, l'une avec la société Soread 2M et l'autre, avec la SNRT (Société Nationale de Radiodiffusion et de Télévision). Les deux chaînes marocaines doivent, selon le cahier des charges, d'un côté, produire des programmes éducatifs, distractifs et informatifs amazighes et, de l'autre côté, présenter 30% de leurs programmes en langue amazighe.

Une commission a été constituée en 2006 pour défendre « l'amazighe dans les médias », une initiative qui a suivi la non réalisation du projet, lancé en 2005, d'une « chaîne télévisée amazighe ». Ce projet a été l'objet des travaux de la commission ainsi que des sessions parlementaires qui ont annoncé que l'ouverture d'une « chaîne amazighe » aurait lieu

à l'horizon du mois de juin 2008, promesse non tenue dans les délais et qui a été reportée pour septembre 2009 (la situation a changé depuis, avec l'inauguration de la télévision amazighe en janvier 2010).

Cette mouvance nationale, du côté des particuliers comme du côté des institutions gouvernementales dont l'objectif est l'intégration de l'amazighe dans les médias a suscité un grand débat. Il s'agit de la défense d'une « vraie » intégration, au sens large du terme, basée sur l'attribution d'une place effective pour l'amazighe au sein des paysages médiatique et éducatif marocains. Mais c'est la graphie qui nous intéresse.

Nous allons donc repérer la place de la graphie tfinaghe dans l'environnement social en partant des écrits urbains et sociaux recueillis lors de notre enquête sur le terrain.

2. L'amazighe et le tfinaghe dans l'environnement visuel

Selon Vincent Lucci (1998b), *les écrits (...) marquent géographiquement la ville et sont en harmonie avec les caractéristiques économiques, sociales et culturelles des citadins*⁵¹⁷. Et relativement à notre sujet de recherche portant, entre autre, sur les représentations faites de la graphie tfinaghe, nous allons consacrer ces paragraphes à l'analyse de ces données. D'une part, les concernés par ces représentations dans notre cas seront les acteurs scolaires (enseignants, élèves et inspecteurs) et d'autre part, l'environnement ciblé est les villes/écoles d'Imzouren et d'Al Hoceima. Les données recueillies sont des propos des enseignants et des inspecteurs et des écrits urbains et sociaux, trouvés en ville, à l'école ou sur internet. L'objectif du recueil des données est, comme nous l'avons noté dans nos choix méthodologiques (cf. Section III, Partie 1), de clarifier le contact des acteurs sociaux et surtout scolaires avec tfinaghe dans ses deux versions : tfinaghe-IRCAM et néo-tfinaghe.

2.1. L'écrit urbain : émission et réception

Selon Vincent Lucci (1998b), *Les écrits dans la ville et autour de la ville peuvent (...) être observés comme une manifestation créative et foisonnante du fondement sociologique et sémiologique où sont prises en compte certaines dimensions comme la dimension indicielle (telles les manifestations de l'identité, de l'appartenance à un groupe, etc.) ou connotatives*

⁵¹⁷Lucci V., 1998b, Présentation, in Lucci V. et al., *Des écrits dans la ville, Sociolinguistique des écrits urbains : l'exemple de Grenoble*, l'Harmattan, p. 15.

(valeurs rattachées aux images et aux lettres), et où la main des auteurs s'accroche, ré-surgit, comme pour lutter contre la vague des écrits standardisés par la machine⁵¹⁸. Ainsi, notre travail sur les écrits urbains dans la ville d'Al Hoceima et surtout de la présence/absence de tiffinaghe est la raison pour laquelle nous tentons d'extraire ce marquage du territoire où le tiffinaghe relate l'amazighité des habitants. Quels sont les types de ces écrits et quelles en sont les fonctions ?

2.2. Les types des écrits urbains et le tiffinaghe

Nous avons recueilli 33 écrits urbains de façon aléatoire. Selon Agnès Millet (1998a), on a deux types d'écrits urbains : des écrits individuels ou privés et des écrits institutionnels ou publics : *Les écrits individuels ou « privées » - ou encore « in vivo » pour reprendre la terminologie de Louis-Jean Calvet – sont des messages linguistiques manifestant une appropriation de la langue et du système graphique par des individus.*⁵¹⁹ Tandis que, *les écrits institutionnels, ou 'publics', ou encore – toujours selon la terminologie de Louis-Jean Calvet – « in vitro » sont en effet mis en œuvre et diffusés par des institutions, des collectivités ou des collectifs*⁵²⁰.

Dans notre recueil de données, nous nous sommes basée sur deux sources (la ville et internet) : d'une part, nous avons photographié quelques écrits représentant le tiffinaghe dans les villes d'Al Hoceima et d'Imzouren et dans les écoles. Il ne s'agit pas d'en faire un recueil exhaustif puisque l'objectif de notre travail est de mentionner la présence/absence de la graphie tiffinaghe dans ces écrits et non pas faire le recensement des écrits trouvés en ville et à l'école. D'autre part, lors de nos recherches documentaires sur internet, nous nous sommes rendu compte de la présence de tiffinaghe, qu'il s'agisse de posters de films ou d'affiches, le tiffinaghe est mis en valeur même dans les portails de certains sites. Nous n'avons pris que quelques exemples pour illustrer le volet « tiffinaghe sur internet ».

Les différents écrits sont relevés sur les murs (exemple des graffitis et de certains affichages scolaires), sur le métal (exemple de l'enseigne de boutique), sur le bois (exemple de l'enseigne du bureau et le symbole affiché au cyber), sur du plastique (exemple du cyber et du sac en plastique), sur du tissu (exemple des T-shirts), ou sur du papier (l'exemple des

⁵¹⁸*id.*, pp. 16-17.

⁵¹⁹Millet A., 1998a, La ville : un espace socio-sémiotique, in Lucci V., Millet *et al.*, *Des écrits dans la ville, Sociolinguistique des écrits urbains : l'exemple de Grenoble*, l'Harmattan, p. 39.

⁵²⁰*id.*, p. 40.

affiches). D'après la typologie des écrits urbains élaborée par Agnès Millet, en nous référant aux émetteurs de ces écrits (1998a), parmi les 33 écrits recueillis (entre écrit urbain, écrit social ou site internet), on a des écrits institutionnels ou publics où il est question d'écrits émanant d'institutions telle l'association ou l'état, des écrits individuels ou privés, création d'un travail individuel.

Lors de la classification de nos écrits, il nous a été parfois difficile de dire de tel écrit « un écrit institutionnel » ou un « écrit privé » parce que, dans le cas par exemple, des écrits recueillis dans un cyber, si on tient compte seulement du lieu (cyber) où on retrouve ces écrits, on dira que ce sont des écrits individuels mais si on prend en considération aussi les convictions du propriétaire ou de l'émetteur, on dira qu'il s'agit d'un cadre associatif qui diffuse ces écrits dans une association amazighe et donc, c'est un écrit institutionnel. Ainsi, nous avons tenu compte de l'émetteur de l'écrit afin de distinguer l'écrit privé de l'écrit public. D'ailleurs, du point de vue du récepteur de ces écrits, tout écrit urbain est public puisqu'il est destiné à tout le monde. Et dans ces écrits, c'est le tifinaghe qui compte dans notre présente analyse pour situer sa place parmi les caractères (arabes, latins et tifinaghes) dans lesquels ces écrits sont diffusés.

2.3. L'amazighe et le tifinaghe face à l'arabe et au français dans les écrits urbains

Afin que nous puissions définir par la suite les différentes versions de tifinaghe qu'on retrouve sur le terrain de notre enquête, nous allons d'abord analyser ces écrits (cf. Annexes 4):

- la **figure 1**, est un calendrier amazighe qui nous a été fourni par une enseignante de la 2^{ème} année/CP. L'origine du calendrier est le MCA (Mouvement Culturel Amazighe). Cette figure note d'une part, la correspondance année amazighe/année grecque (1^{er} Yennayr 2957 ≈ 13 janvier 2007) et d'autre part, on y trouve les différentes personnalités historiques amazighes au Maroc comme en Algérie : « ⵎⵓⵏⵉⵏⵉⵎ ⵎⵓⵏⵉⵏⵉⵎ » (muhend amezyan = Mohammed Amezyan), « ⵎⵓⵏⵉⵏⵉⵎ ⵎⵓⵏⵉⵏⵉⵎ » (mulay muhend = Moulay Mohend ou Mohamed Ben Abdelkarim Al Khattabi),
- les **figures 2 et 3**, présentent – sans omettre toute la presse traitant ou d'expression amazighe définie dans les paragraphes précédents – 2 journaux mensuels qu'on retrouve

régulièrement sur le marché des journaux dans la ville : « ⵏⵓⵎⵎⵓ ⵏⵓⵎⵎⵓⵙ » (amaḍal amaziḡ = le monde amazighe) et « ⵜⵓⵎⵓⵣⵓⵣⵓ » (tawiza = l'entraide).

- dans les **figures 4 et 5**, nous sommes en présence de deux enseignes dont l'une est une enseigne de bureau d'une association « ⵜⵓⵎⵎⵓⵣⵓⵣⵓ ⵜⵓⵎⵎⵓⵣⵓⵣⵓⵙ ⵏ ⵏⵓⵎⵎⵓⵙ ⵏ ⵏⵓⵎⵎⵓⵙ ⵏ ⵏⵓⵎⵎⵓⵙ ⵏ ⵏⵓⵎⵎⵓⵙ » (tamsmunt tamyrabit n imwan ufggan tastta n lḥusima = l'association marocaine des droits de l'homme, section Al Hoceima).

Cette enseigne a été écrite en 4 langues dont le français, l'amazighe, l'espagnol et l'arabe. Tandis que l'autre est une enseigne de boutique d'un tailleur, (couture traditionnelle et moderne) « × ΣΠΕ + ΣΟΜΣ » (x iyṭ tirli = Tailleur la liberté).

- les **figures 6, 7, 8, et 9**, sont des écrits recueillis dans deux cybers-café : dans le 1^{er} cyber, le propriétaire a noté une enseigne en amazighe « ⵏⵏⵓⵎⵎⵓⵙ ⵏ ⵏⵓⵎⵎⵓⵙ » (antirnit jawad = Internet Jawade) où il se présente au public. Tandis que dans le 2^{ème} cyber, nous avons recueilli trois écrits dont l'un est un panneau montrant aux passants l'ouverture/fermeture du cyber où il est écrit en arabe, en français et en amazighe « ⵏⵏⵓⵎⵎⵓⵙ » (yazem = Ouvert). L'autre écrit est un décor fabriqué en bois présentant le symbole de l'identité amazighe « ⵝ » (z). Et dans un autre écrit (figure 9), le propriétaire s'adressait aux internautes en affichant un panneau leur interdisant de fumer au cyber, ce panneau est écrit aussi en arabe, en français et en amazighe « :∅: ⵏⵏⵓⵎⵎⵓⵙ » (uhu akemmi = défense de fumer).

- pour la **figure 10**, lors d'une visite rendue à une librairie à Al Hoceima, le libraire nous a donné un sac en plastique où il était écrit en amazighe « ⵏⵏⵓⵎⵎⵓⵙ ⵏ ⵏⵓⵎⵎⵓⵙ » (adalis amaziḡ = le livre amazighe) en arabe et en français « librairie El Jarmouni ».

- les **figures 11, 12 et 13**, sont des T-shirts trouvés dans une boutique de vêtements pour Hommes sur lesquels on a dessiné le symbole amazighe « ⵝ » (z) et on a écrit en français « Amazigh » (figure 11), on a dessiné le symbole amazighe « ⵝ » (z) et on a écrit en amazighe « ⵏⵏⵓⵎⵎⵓⵙ » (amaziḡ = Amazighe) (figure 12) ou on a dessiné le symbole de l'identité amazighe « ⵝ » (z) et où on a écrit le mot « amazighe » en français « amazigh » et en amazighe « ⵏⵏⵓⵎⵎⵓⵙ » (amaziḡ = un amazighe) (figure 13).

- les **figures 14 et 15**, représentent deux slogans de partis politiques utilisés lors de leurs campagnes électorales (les élections législatives de septembre 2007). Dans le 1^{er} slogan, il est question de l'expression « ⵜⵓⵎⵎⵓⵣⵓⵣⵓ ⵏⵏⵓⵎⵎⵓⵙ » (tasaet nay = notre montre (signifie 'il est temps de

association Tafust pour la culture et le développement) et le symbole de l'identité amazighe « ⵣ » (z).

- la **figure 25**, est le drapeau amazighe qui présente le symbole amazighe « ⵣ » (z) et les trois couleurs qui réfèrent aux trois régions amazighophones du Maroc : le bleu représentant le Nord (la mer), le vert connotant le centre (la verdure) et le jaune représentant le sud (le désert).

- et pour la **figure 26**, un cadre associatif de l'Association *Tafust pour la Culture et le Développement* nous a fourni une affiche, qui a été diffusée en ville, lors la 1^{ère} rencontre de *Tafust de la poésie amazighe au Rif* organisée à Imzouren (Al Hoceima) par l'association *Tafust pour la culture et le développement* en collaboration avec la faculté des lettres et des sciences humaines à Oujda, filière « études amazighes ». L'affiche est écrite en arabe et en amazighe « ⵎⵔⵓⵙⵏⵓⵔ ⵉⵎⵣⵓⵔⵏ ⵉⵎⵣⵓⵎⵓⵔ ⵉⵎⵣⵓⵎⵓⵔ ⵉⵎⵣⵓⵎⵓⵔ ⵉⵎⵣⵓⵎⵓⵔ ⵉⵎⵣⵓⵎⵓⵔ ⵉⵎⵣⵓⵎⵓⵔ ⵉⵎⵣⵓⵎⵓⵔ ⵉⵎⵣⵓⵎⵓⵔ ⵉⵎⵣⵓⵎⵓⵔ ⵉⵎⵣⵓⵎⵓⵔ » (amsagar n tafust amezwaru n usefru amaziy di arif = la 1^{ère} rencontre de *Tafust* de la poésie amazighe au Rif).

A ce paysage urbain s'adjoint une présence de tiffinaghe sur le net. Nous allons ci-dessous traiter de cette présence et du rôle des Sites Web dans la diffusion de l'amazighe en tant que langue et surtout sa graphie tiffinaghe dans ses différentes versions.

2.4. L'amazighe et son écriture tiffinaghe sur internet

Lors de nos recherches documentaires, nous avons relevé la présence de tiffinaghe dans certains écrits diffusés sur le net. Qu'il s'agisse de portails de Sites Web, d'affiches publicitaires ou d'événements d'actualité dans la région rifaine (Al Hoceima-Nador), la langue amazighe se présente à côté du français et de l'arabe. Ainsi, nous avons pris huit exemples pour illustrer la présence de tiffinaghe sur le net :

- la **figure 27**, est une affiche tirée d'un Site-Web sensibilisant les gens de la ville d'Al Hoceima aux travaux menés dans la ville et menaçant la ville historique Lmazamma. S'il est écrit en tiffinaghe « ⵉⵎⵣⵓⵎⵓⵔ ⵉⵎⵣⵓⵎⵓⵔ ⵉⵎⵣⵓⵎⵓⵔ » (uswadaci ramzammaf = ne touches pas *Al Mazamma*), c'est pour une bonne raison : pousser la société civile à se mobiliser contre le danger qui menace la ville historique à Al Hoceima).

- les **figures 28 et 29**, sont deux affiches publicitaires repérées sur internet. La 1^{ère} affiche présente le 5^{ème} festival méditerranéen de la ville d'Al Hoceima. Cette 5^{ème} édition est sous le thème : *développement, proximité et dialogue*. Le festival a été organisé par l'association Rif

dans une école (cf. Fig. 19, Fig. 20, Fig. 21, Fig. 22, et Fig. 23) même si l'émetteur-auteur est un individu, par son appartenance à cette institution scolaire, fait de ces écrits des écrits institutionnels.

Ainsi, en considérant l'écrit urbain comme un message à déchiffrer, à 'lire' par le citoyen et l'enseigne de commerce par exemple comme une représentation des conditions commerciales émises par les gens, on peut lire la fonction voire l'objectif des écrits urbains ou sociaux à travers la représentation de tiffinaghe et de l'identité amazighe.

2.5. Les fonctions de l'écrit urbain et la place de tiffinaghe et de l'identité amazighe

Lors de la présentation et du classement (écrits institutionnels/écrits individuels) des figures que présente notre corpus des écrits urbains ou sociaux, nous avons constaté que les émetteurs-auteurs de ces écrits diffèrent d'une figure à une autre et qu'en dehors de l'emploi de l'arabe et du français, la présence de l'amazighe varie entre une lettre de l'alphabet tiffinaghe, généralement le « ⵝ » (z), et des mots ou des phrases dans ces caractères mais en présentant un autre type de variation qui est le tiffinaghe-IRCAM ou néo-tiffinaghe.

Ainsi, afin que nous puissions analyser ces figures, nous allons consacrer les prochains paragraphes à d'abord, définir les fonctions d'un écrit urbain pour arriver ensuite, à déchiffrer le message véhiculé par nos écrits et à définir les caractères à travers lesquels il est diffusé.

2.5.1. Ecrits urbains et identité

D'après Agnès Millet (1998a), les écrits à caractère individuel ou privé s'inscrivent dans un processus socialisé de communication où ils *tentent (...) dans un jeu d'équilibre entre appartenance à un groupe et expression individualisante, d'affirmer une existence singulière.*⁵²¹ Donc, ils ne se limitent (...) pas à une simple fonction de communication, mais *affichent souvent des marques de singularisation – d'identité pourrait-on dire – au cœur d'un espace où la connivence graphique contribue très certainement à l'élaboration d'une densité qui se structure autour de marques distinctives*⁵²². Ainsi, sans exclure la fonction informative de ce type d'écrits et de messages, la fonction primordiale d'un écrit individuel ou privé est

⁵²¹Millet A., 1998a, La ville : un espace socio-sémiotique, in Lucci V. *et al.*, *Des écrits dans la ville, Sociolinguistique des écrits urbains : l'exemple de Grenoble*, L'Harmattan, p. 39.

⁵²²*id.*, p. 39.

une fonction identificatrice (cf. Millet A., 1998a). En plus de cette fonction identificatrice, ces écrits individuels comme les enseignes de commerce, les tags, les graffitis ont une fonction « attractive » puisqu'ils visent, essentiellement, « attirer le regard d'autrui ». Par contre, dans un écrit institutionnel ou public, *le groupe social et/ou politique laisse entendre une voix unifiée, dans une volonté de « stratégie politique de communication »*⁵²³. Ce type d'écrits est, à caractère informatif voire référentiel. Ainsi, les écrits individuels comme les enseignes de commerce par exemple marquent une identité donc, elles ont une fonction de démarcation. Tandis que les écrits institutionnels comme les panneaux routiers par exemple ont une fonction informative ou injonctive qui, dans l'exemple des panneaux, règlent le parcours des citoyens. Les écrits institutionnels *côtoient et chevauchent les écrits privés plus 'persuasifs' lorsque le citoyen, pour trouver son chemin vers tel commerce, utilise le réseau informatif de la signalisation routière, en particulier aux frontières de la ville*⁵²⁴. De même, *le nom d'un commerce devient public lorsqu'il atteint une notoriété qui peut servir, entre autres choses, à fixer des repères. On peut se donner rendez-vous devant la gare mais aussi devant les Galeries Lafayette, par exemple*⁵²⁵. Dans notre quotidien à Al Hoceima ou à Imzouren par exemple, les gens peuvent se donner rendez-vous par exemple à [lmktaba n jjrmouni] (librairie AL Jarmouni) ou à [plaka n sttin] (panneau routier marquant 60). Dans le premier cas, il peut s'agir d'une fille qui donne rendez-vous à sa copine à la librairie en question et dans le deuxième cas, c'est quelqu'un qui, en appelant un taxi par exemple, il lui demande de le rejoindre au panneau où est marqué « roulez à 60 ». Dans la première situation, on utilise un écrit individuel/privé où le nom du propriétaire de la librairie est marqué non pas sur l'enseigne de la boutique mais sur un sac en plastique qu'on distribue aux clients (cf. Fig. 10). Tandis que dans la deuxième situation, c'est le panneau routier comme écrit institutionnel qui permet au chauffeur de taxi de localiser son client. Ainsi, le nom du propriétaire de la librairie « Al Jarmouni » qui marque le caractère individuel de l'écrit qu'on trouve sur le sac est devenu un critère institutionnel et public qui permet aux gens de se localiser dans l'espace. Par contre, le panneau 60 reste à caractère public et institutionnel.

Donc, dans l'exemple des écrits en tifinaghe à Al Hoceima, tous les écrits recueillis sont publics parce qu'ils s'adressent à tous les citoyens. Mais, du point de vue des émetteurs

⁵²³ *id.*, p. 40.

⁵²⁴ Lucci V., 1998b, Présentation, in Lucci V., Millet *et al.*, *Des écrits dans la ville, Sociolinguistique des écrits urbains : l'exemple de Grenoble*, l'Harmattan, p. 18.

⁵²⁵ *id.*, p. 18.

de ces messages, nous avons des écrits institutionnels où l'institution soit diffuse le tfinaghe-IRCAM (institution étatique) soit le néo-tfinaghe (cadre associatif), tandis que les particuliers, dans leurs écrits individuels, adoptent l'une ou l'autre.

Dans cette rubrique des écrits institutionnels, nous avons des messages qui émanent d'associations, comme les affiches par exemple, ainsi que les messages émanant de partis politiques, d'institutions culturelles, de municipalités, de collectivités locales ou régionales – comme les panneaux d'information ou de signalisation routière. La fonction de ces messages est la communication ou l'information donc, « référentielle ». Selon Agnès Millet (1998a), une partie de ces écrits concourent à la mise en ordre de l'espace et du temps urbains. La mise en ordre spatiale, c'est *quand il s'agit de baliser le territoire, d'instituer un partage géographique, de nommer les espaces de la ville, d'y orienter les citoyens et d'organiser le flux des habitants et des visiteurs circulant en voiture, au moyen de plaques ou de panneaux indicateurs*⁵²⁶ ; et la mise en ordre du temps, c'est *lorsqu'affiches et panneaux électroniques informent inlassablement et convient chacun à se rendre comme des manifestations économiques, culturelles, artistiques, sociales ou politiques*⁵²⁷ . Par exemple, si les panneaux routiers servent à se situer dans l'espace, pour les conducteurs de véhicules ou les piétons, au quotidien, notre séjour à Grenoble a été marqué par des affiches et des panneaux électroniques qui nous informent surtout sur des manifestations culturelles et artistiques qui auront lieu dans la ville. Au Maroc aussi, on diffuse dans les grandes villes surtout Rabat, Oujda,..., les manifestations comme les festivals, les élections, Donc, ces écrits à caractère informatif et surtout publicitaire dans la plupart du temps nous inscrivent dans un temps donné.

Entre l'individu et l'institution (dans cette opposition privé/public et individuel/institutionnel), il y a le « groupe ». Donc, une identité affichée (par définition unique) *n'est jamais déconnectée des autres identités qui l'entourent ; elle s'inscrit dans des réseaux de connivence ou d'appartenance qui pourront présenter des caractéristiques formelles communes*⁵²⁸. Dans ce cas, Agnès Millet parle d' « identités partagées » et de « fonction et marques identitaires » où Jack Gumprez parle de *we-code* (notre code) qui diffère de *they-code* (leur code) donc, ce *we* ou le nous ici marque la « pluralité d'identités partagées » (cf. Millet A., 1998a). Il faut admettre ainsi que le lecteur aussi *pourra s'inclure*

⁵²⁶ Millet A., 1998a, La ville : un espace socio-sémiotique, in Lucci V. et al., *Des écrits dans la ville, Sociolinguistique des écrits urbains : l'exemple de Grenoble*, l'Harmattan, p. 40.

⁵²⁷ *id.*, p. 40.

⁵²⁸ *id.*, p. 40.

dans tel ou tel groupe d'appartenance – ou au moins s'en sentir proche – parce que, partageant les attitudes, les représentations sociales et les compétences sémiolinguistiques sous-jacentes à un message donné, il pourra se reconnaître, par exemple, dans telle affiche publicitaire, telle enseigne de commerce, tel tag⁵²⁹.

Ainsi, un groupe amazighophone où chaque amazighophone habitant la ville reconnaît dans les écrits contenant le tifinaghe, son identité amazighe, cela le démarque de l'arabophone qui voit dans ces écrits s'afficher une identité autre que la sienne.

La diversité des identités sociales des scripteurs, connectées par l'acte de lecture lui-même, aux identités sociales des lecteurs, semble être l'un des facteurs principaux de la diversité des écrits analysés dans cet ouvrage⁵³⁰.

Cependant, au sein de cette présence de tifinaghe dans les écrits analysés, il faut définir à présent et distinguer le tifinaghe-IRCAM du néo-tifinaghe.

2.5.2. Néo-tifinaghe et tifinaghe-IRCAM : une variation sensible

Etant donné que le « ⵝ » (z) est le symbole de l'identité amazighe, nous avons essayé d'abord d'identifier les écrits de notre corpus où cette lettre est présente. Ensuite, vu qu'on a différentes versions de tifinaghe comme nous l'avons expliqué dans la première partie de ce travail, nous avons axé notre attention sur la version de tifinaghe qu'on retrouve dans les différents écrits en question.

Ainsi, dans les figures 2, 5, 8, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 21, et 25 (cf. Annexes 3), on retrouve le symbole « ⵝ » (z) qui représente chez les Amazighes l'« identité ». C'est pourquoi sa présence dans le drapeau amazighe (cf. Fig. 25, Annexes 3) est un point commun entre les différentes régions amazighophones voire, entre les locuteurs des différents dialectes. Pour un amazighophone du Rif parlant le rifain, un amazighophone de l'Atlas parlant le tamazight, et un autre amazighophone parlant le tachelhit, l'identité amazighe leur est commune. Donc, la présence de ce symbole dans les différents écrits est significative et ainsi que son inscription sur les T-shirts en parallèle avec le mot « amazighe » comme dans les figures 11, 12, et 13 pour signifier « je suis amazighe ». Cette identification est plus explicite sur d'autres supports puisque dernièrement, les boutiques se trouvent submergées de

⁵²⁹*id.*, p. 41.

⁵³⁰*id.*, p. 41.

vêtements et surtout de T-shirts portant à la fois le symbole « ⵎ » (z) et l'expression « je suis amazighe et je le reste » en français.

Avant de revenir sur l'analyse des écrits mentionnée précédemment, nous allons définir les écrits où on retrouve le néo-tifinaghe et ceux où on retrouve le tifinaghe-IRCAM. Ainsi, dans les figures 1, 5, 7, 9, 10, 17, 24, 26, 27, 30, et 33, on trouve le néo-tifinaghe tandis que dans les figures 2, 3, 4, 6, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 28, 29, 31, et 32, on trouve le tifinaghe-IRCAM, sans omettre que parfois on peut trouver des écrits à mettre dans les deux rubriques puisqu'on y trouve des lettres communes aux deux versions comme par exemple dans les cas suivants :

- dans la figure 5, on a la phrase suivante « ⵍ ⵎⵏⵉ ⵏⵉⵎⵓⵔⵉ » (x iyṭ tirlī = Tailleur *la vérité*) : si nous disons qu'il s'agit du néo-tifinaghe (on prend comme base le néo-tifinaghe de l'association Fus deg Wfus), seul le « ⵎ » «(l) appartient au système « tifinaghe-IRCAM » puisque cette lettre est notée dans le néo-tifinaghe en « ⵎ » (l) et si nous disons qu'il s'agit de tifinaghe-IRCAM, seul le « ⵏ » (y) fait partie de l'alphabet néo-tifinaghe puisque en tifinaghe-IRCAM il s'écrit autrement (« ⵏ » (y)) tandis que les lettres « ⵍ »/ « ⵍ » (x), « ⵎ »/ « ⵎ » (i), « ⵏ »/ « ⵏ » (t), « ⵏ »/ « ⵏ » (t) et « ⵏ »/ « ⵏ » (r) sont communes aux deux systèmes (néo-tifinaghe et tifinaghe-IRCAM) même si le dessin du « ⵎ » (tifinaghe-IRCAM)/ « ⵎ » (néo-tifinaghe) (i) est différent dans les deux systèmes.

- dans la figure 6, on a l'enseigne « ⵏⵉⵎⵓⵔⵉⵙ ⵏⵉⵎⵓⵔⵉⵙ ⵏⵉⵎⵓⵔⵉⵙ » (antirnit jawad = Internet Jawade) notée en tifinaghe-IRCAM et qu'on peut réécrire aussi en néo-tifinaghe « ⵏⵉⵎⵓⵔⵉⵙ ⵏⵉⵎⵓⵔⵉⵙ ⵏⵉⵎⵓⵔⵉⵙ » (antirnit jawad = Internet Jawade) mais seul la voyelle « ⵏ » (a) fera la distinction entre les deux systèmes puisque d'une part, dans l'enseigne, on trouve le « ⵏ » (a) du tifinaghe-IRCAM tandis que son correspondant en néo-tifinaghe est un point « . » (a) et d'autre part, le dessin de la voyelle au milieu de la ligne, position que le « . » (a) occupe dans le néo-tifinaghe, s'oppose à son dessin dans le tifinaghe-IRCAM sur la ligne (« ⵏ » (a)), au même niveau que les autres lettres. En plus, le dessin du « ⵎ » (i) ne fait pas la distinction puisque l'auteur l'a dessiné comme un « ⵎ » (ε) en arabe.

- selon le propriétaire du cyber où on a recueilli les figures 7, 8, et 9, son association (association *Tafsut pour la culture et le développement*) adopte, dans sa transcription de l'amazighe, le néo-tifinaghe dans ces deux versions : Académie Berbère et Fus deg Wfus et

en cas de présence de problèmes techniques, ils optent pour le latin mais *jamais en tiffinaghe-IRCAM*⁵³¹ selon le cadre associatif.

Mais, dans les figures 7 et 9, on retrouve des lettres des deux systèmes (le néo-tiffinaghe et le tiffinaghe-IRCAM). Ainsi, dans « π◦*%□ » (yazem = Ouvert), on retrouve le « π » (y) du néo-tiffinaghe, le « ◦ » (a) et le « % » (e) du tiffinaghe-IRCAM, et les lettres « * » (z) et « □ » (m) qui sont communes aux deux systèmes. Alors, si on réécrit ce mot en néo-tiffinaghe, on aura « π.*%□ » (yazem = Ouvert) et si on le réécrit en tiffinaghe-IRCAM, on aura « ƶ◦*%□ » (yazem = Ouvert) donc, c'est le « ƶ » (y) qui le distingue du néo-tiffinaghe.

Et dans la figure 9, l'expression « ∅∅ ◦%□□Σ » (uhu akemmi = défense de fumer) note les deux systèmes (tiffinaghe-IRCAM et néo-tiffinaghe) puisqu'on retrouve le « ∅ » (h) du néo-tiffinaghe, les voyelles « ◦ » (a) et « % » (e) du tiffinaghe-IRCAM et les lettres « % » (k), « □ » (m), et « Σ » (i) communes aux deux systèmes même si le dessin du « Σ » (i) diffère d'un système à l'autre (« Σ » (néo-tiffinaghe)/ « Σ » tiffinaghe-IRCAM). Alors, si on réécrit l'expression en néo-tiffinaghe (Afus deg Wfus), on aura « :∅: .%◦□□Σ » (uhu akemmi = défense de fumer) et en tiffinaghe-IRCAM, on aura « %∅% ◦%□□Σ » (uhu akemmi = défense de fumer).

- dans la figure 16 où il s'agit d'un graffiti, on peut dire que puisque dans la figure 17, il est question du néo-tiffinaghe, la figure en question peut être aussi du néo-tiffinaghe parce que les lettres dessinées « * »/ « * » (z), « □ »/ « □ » (m), et « % »/ « % » (k) font partie des deux systèmes (néo-tiffinaghe et tiffinaghe-IRCAM).

- dans la figure 26, les deux systèmes (néo-tiffinaghe et tiffinaghe-IRCAM) sont présents puisque les lettres « Σ »/ « Σ » (i), « □ »/ « □ » (m), « ◉ »/ « ◉ » (s), « ƶ »/ « ƶ » (g), « ◊ »/ « ◊ » (r), « | »/ « | » (n), « + »/ « + » (t), « * »/ « * » (z), « □ »/ « □ » (w), « Ƴ »/ « Ƴ » (y), et « ^ »/ « ^ » (d) appartiennent aux deux systèmes en question. Tandis que la lettre « Ƴ » (f) relève du néo-tiffinaghe et le dessin des voyelles « ◦ » (a), « % » (u), et « % » (e) relève de tiffinaghe-IRCAM puisqu'en néo-tiffinaghe, ces voyelles sont respectivement présentées par des points : « . » (a), « : » (u), et « ÷ » (e).

- dans la figure 27, « %◊□◊^◊% ◊◊%*%□□◊ » (uswadaci *ramzammaf* = ne touches pas *Al Mazamma*⁵³²), toutes les lettres relèvent de tiffinaghe-IRCAM dont le « ◊ » (s), le « □ » (w), le « ^ » ((d), le « % » (c), le « ◊ » (r), le « □ » (m), et le « * » (z) qu'on retrouve aussi dans le néo-tiffinaghe, sauf la spirante « x » (t) qu'on ne retrouve pas dans le tiffinaghe-IRCAM mais

⁵³¹Lors d'une correspondance par mails avec le cadre associatif en question (juin 2009).

⁵³²Nom historique de la ville d'Al Hoceima.

anmuggar wiss smmus n yiym n biyya (Iḥusima) = L'association *Rif* pour la solidarité et le développement organise le 5^{ème} festival méditerranéen de la ville d'Al Hoceima). Il s'agit dans ce cas d'erreurs dans le lexique employé, dans la structure grammaticale de la phrase, et surtout dans la correspondance caractère latin-caractère tifinaghe dans le mot « ⵍⵏⵓⵙⵉⵎⴰ » (alḥusima = Al Hoceima) puisqu'il faut écrire « ⵍⵏⵓⵙⵉⵎⴰ » (Iḥusima).

Donc, en dehors de toutes les erreurs lexicales commises (exemple, Figure 28), on se retrouve devant un phénomène qu'on retrouve dans d'autres écrits telle l'écriture de ce qui est prononcé en amazighe et non de faire la correspondance caractère arabe-caractère tifinaghe ou caractère latin-caractère tifinaghe. Autrement dit, si dans la figure 28, analysée précédemment, le terme « ⵍⵏⵓⵙⵉⵎⴰ » (alḥusima = Al Hoceima) est l'exemple (il fallait écrire « ⵍⵏⵓⵙⵉⵎⴰ » (Iḥusima = Al Hoceima) comme dans la figure 4), dans les figures 30 et 32, nous sommes en face du même phénomène :

+dans la figure 30, on a écrit en né-tifinaghe « ⵍⵏⵓⵙⵉⵎⴰ » (alxuzama = Al Khouzama) en se basant sur son correspondant en français « Al Khouzama » et en arabe « الخزيمة » ([Ixuzama] = nom historique de la ville d'Al Hoceima). Tandis qu'il fallait écrire en tifinaghe-IRCAM « ⵍⵏⵓⵙⵉⵎⴰ » (Ixuzama) et en néo-tifinaghe « ⵍⵏⵓⵙⵉⵎⴰ » (Ixuzama).

+et dans la figure 32, il est écrit sur un poster de film : « ⵍⵏⵓⵙⵉⵎⴰ ⵍⵏⵓⵙⵉⵎⴰ ⵍⵏⵓⵙⵉⵎⴰ » (sidi mehamed eu ali). Cette phrase n'a pas de signification mais si on s'amuse à traduire le nom du film de l'arabe au français on aura « Sidi Mohammed Ou Ali » et en amazighe, on arrivera à « ⵍⵏⵓⵙⵉⵎⴰ ⵍⵏⵓⵙⵉⵎⴰ ⵍⵏⵓⵙⵉⵎⴰ » (sidi muḥmmd u εali). En essayant de comprendre l'origine de la première phrase amazighe, nous avons écrit d'abord la phrase en français « sidi mohamed ou ali » (police : Times New Roman) ensuite, nous l'avons sélectionnée en mettant la police « tifinaghe-IRCAM » et le résultat était : « ⵍⵏⵓⵙⵉⵎⴰ ⵍⵏⵓⵙⵉⵎⴰ ⵍⵏⵓⵙⵉⵎⴰ » (sidi mehamed eu ali).

Donc, en travaillant sur le clavier français et le clavier tifinaghe (cf. Figure 2, Annexes 3), il faut noter par exemple, que :

- le « o » en français équivaut au « ⵍ » (ε) en tifinaghe ;
- et le « h » en français équivaut au « ⵍ » (h) en tifinaghe.

De ce fait, pour écrire en amazighe, il faut se baser d'abord sur le mot tel qu'il est prononcé avant de se référer, ensuite, aux règles d'orthographe requises (écriture phonologique). Pour résoudre ce genre de problèmes, un clavier *Tifinaghe-Ircam Unicode* a été mis en place récemment par le CEISIC de l'IRCAM.

Pour récapituler, nous pouvons dire que la présence de tiffinaghe-IRCAM dans les écrits traités dans ces paragraphes, est liée, en principe, à l'officialité. Autrement dit, on a le tiffinaghe-IRCAM, la graphie officielle de l'amazighe au Maroc :

- quand on parle d'affichages scolaires (figures 19, 20, 21, 22, et 23) (l'institution : l'école) ;
- quand on parle d'une association marocaine des droits de l'homme (figure 4) où il ne s'agit pas d'une association culturelle amazighe (association *Tafsut* : figures 7, 8, et 9) ;
- quand on parle de « partis politiques » (figures 14 et 15) ;
- et quand on parle d'affiches publicitaires dont le diffuseur est un organisme public (figures 28 et 29) puisqu'il n'est pas question d'affiches publicitaires émanant d'associations privées (figures 26, 27, et 33).

Dans tous ces exemples, le tiffinaghe-IRCAM s'oppose au néo-tiffinaghe dans ses différentes versions dont les plus communes : Académie Berbère et Afus deg Wfus, l'officialité s'oppose aux convictions personnelles de certains citoyens et de certaines associations amazighes (comme l'association *Tafsut* pour la culture et le développement domiciliée à Imzouren – Al Hoceima).

Ce rapide survol du paysage sociolinguistique visible au Maroc, malgré notre petit échantillon et son côté aléatoire, nous donne une idée de l'environnement visuel dans lequel baignent les acteurs du système éducatif. On peut résumer nos observations en disant que le tiffinaghe occupe une place de plus en plus importante dans les écrits urbains, même si ce n'est pas la seule forme sous laquelle peut se lire l'amazighe. On verra par ailleurs dans notre conclusion finale comment ce domaine est sans arrêt en évolution, grâce à des événements culturels et politiques récents.

Il faut aussi remarquer qu'au-delà des médias traditionnels, on crée dans un contexte géographique précis, tiffinaghe trouve aussi sa place sur internet, ce qu'il lui donne un nouvel élan et une nouvelle diffusion. On peut ainsi dire que cette graphie se répand, de façon peut-être non contrôlée mais en tous cas dans des proportions qu'on n'avait pas imaginées il y a quelques années. L'aspect non contrôlé de ce type d'écriture fait qu'elle échappe à l'IRCAM et à l'institution. On trouve donc sur le net, de façon pas toujours différenciée du néo-tiffinaghe et du tiffinaghe-IRCAM. Il se peut que se construise ici une nouvelle façon

synchrétique d'écrire l'amazighe, à l'initiative de ses utilisateurs scripteurs, et qui pourrait constituer un objet de recherche intéressant pour les années à venir.

PARTIE 2 : LES PRATIQUES DE TIFINAGHE EN CLASSE D'AMAZIGHE

Cette partie est destinée à répondre à la 3^{ème} partie de notre analyse, à savoir « les pratiques de tifinaghe ». Il s'agit de l'analyse des données recueillies lors des observations de classe. Nos données sont sous forme d'écrits des élèves et des enseignants. Elles ne concernent pas seulement des traces écrites, nous avons aussi noté des remarques (PDN) sur notre journal d'enquête à propos des différentes pratiques des élèves en écriture et en lecture.

Notre analyse se fera en deux volets pour la production d'écrits : les écrits issus d'un exercice-tâche et les écrits extraits des cahiers de classe. Pour les pratiques de lecture (réception) et les processus d'écriture, nous nous baserons sur nos prises de notes. Par ailleurs, nous allons analyser les écrits d'une enseignante de la 2^{ème} année (N2C3), en vue d'interroger l'appropriation de tifinaghe et la maîtrise de l'orthographe amazighe chez les enseignants. Nous procéderons donc à une double comparaison finale : celle de la progression des élèves, de la 1^{ère} à la 3^{ème} année et celle des compétences élèves/enseignants.

Nous allons en 1^{er} lieu, analyser les écrits des élèves dont les écrits issus de l'exercice-tâche et les écrits extraits des cahiers de classe. En 2^{ème} lieu, nous allons analyser les écrits de l'enseignante de 2^{ème} année. Et en 3^{ème} lieu, nous allons faire croiser les résultats de l'analyse pour répondre aux hypothèses et sous-hypothèses de départ.

Chapitre 1 : Analyse des exercices-tâches

Nous avons classé les écrits des élèves en « écrits issus d'un exercice-tâche » et « écrits extraits des cahiers de classe ». Dans la 1^{ère} catégorie, la consigne donnée aux élèves, âgés d'entre 6 et 9 ans, était d'écrire leurs prénoms, des mots ou une phrase suivant les niveaux (1^{ère}, 2^{ème}, et 3^{ème} année) ; et dans la 2^{ème} catégorie, nous avons pris certains cahiers de classe pour sélectionner un ensemble de traces, de façon aléatoire. Ces traces ont été évaluées en fonction de nos critères d'évaluation, à savoir : l'orientation de l'écriture, la segmentation, le dessin des lettres,.... L'objectif est de pouvoir, grâce à ces critères précis, en dernier lieu, évaluer le travail des élèves aux trois niveaux scolaires et ainsi, analyser leur progression dans l'apprentissage de tifinaghe.

Nous allons en 1^{er} lieu, décrire le corpus qui sera ensuite soumis à l'analyse. En 2^{ème} lieu, nous allons définir les critères à base desquels l'évaluation des écrits va se faire. Et en 3^{ème} lieu, nous allons procéder à l'analyse des écrits suivant les critères d'évaluation fixés avant d'en faire une synthèse globale.

1. Description du corpus et présentation des critères d'évaluation

Notre partie méthodologique explique les modalités de notre recueil de données : nous irons voir le lecteur. Nous allons détailler ci-dessous les productions écrites recueillies auprès des élèves en 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année primaire et présenter les critères d'évaluation qui vont nous permettre de les analyser et ainsi de déterminer, dans une phase finale, s'il y a progrès, et de quel type, au cours des trois années observées.

1.1. Description du corpus

Les passations de l'exercice-tâche ont été effectuées en mars-avril-mai 2007, au même moment que les observations de classe. Les observations ont concerné huit classes, dont les classes des six enseignants avec lesquels ont eu lieu les entretiens. Nous avons recueilli les écrits des élèves de six classes seulement parce que deux enseignants de la 2^{ème} année (Ens3 et Ense4) ont déclaré que leurs élèves n'étaient pas capables d'écrire leurs prénoms. Nous avons pris des notes sur les résultats des exercices d'écriture (exercice 1) faits en classe et d'autre part, dans la 2^{ème} classe (N2C2), nous avons pris des notes sur les cahiers de classe des élèves (exercice 2). Comme nous l'avons noté dans nos choix méthodologiques, ces recueils ne s'inscrivent pas sur un plan longitudinal dont l'objectif serait d' « analyser la progression du niveau d'apprentissage de l'écrit chez les élèves » et qui pourrait faire l'objet d'une autre recherche de notre part. Notre objectif dans cette thèse est d'évaluer la production de l'élève en amazighe (graphie tifinaghe) en fonction des normes de l'écriture tifinaghe (taille des lettres par exemple) et des règles d'orthographe normée fixées par le CAL (cf. Ameer M. *et al.*, 2006c) (règles de segmentation pour définir le mot graphique par exemple). Ajoutons que la progression dans l'apprentissage de l'écriture ne peut pas être abordée par une véritable étude longitudinale puisque, comme nous l'avons noté lors de l'analyse des entretiens (Section III, Partie 2, Chapitre 2), il aurait fallu prendre en considération le problème de la continuité/discontinuité de cet apprentissage, d'autant plus que les élèves observés et dont les écrits seront analysés, peuvent ne pas suivre un cours d'amazighe l'année d'après.

Toutefois, notre étude touche les trois premiers niveaux du primaire, puisque nous comparerons les écrits des élèves des trois premiers niveaux scolaires : 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année en nous posant la question : est-ce que l'élève de 2^{ème} année a dépassé les problèmes rencontrés par l'élève de 1^{ère} année ? Et la même question est à poser à propos des apprentissages de l'élève de 3^{ème} année. Cette question sera abordée sous l'angle des difficultés à surmonter issues de tous les apprentissages de l'élève puisqu'il ne s'agit pas du même élève sur les trois ans (travail longitudinal). Notre objectif primordial à travers cette analyse est de repérer les difficultés rencontrées par les élèves en 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année au niveau de l'écriture comme au niveau de la lecture.

Au brouillon⁵³⁴, nous avons analysé chaque écrit des élèves pour pouvoir ensuite, organiser les résultats dans un tableau synthétique, en rassemblant les lacunes en écriture tiffinaghe au niveau de la 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année. Puis, nous allons comparer ces résultats avec les traces écrites extraites des cahiers de classe. Le tableau ci-dessus présente le nombre des traces écrites issues de l'exercice-tâche en question selon le niveau et la classe visée.

Niveau		1 ^{ère} année		2 ^{ème} année			3 ^{ème} année			
Classe		N1C1	N1C2	N2C1	N2C2	N2C3	N3C1	N3C2	N3C3	
Nombre des écrits	Exercice-Tâche (exercice 1)	13	16	Pas de corpus à cause des déclarations des enseignants E3 et E4			35	23	23	30
Total		29		35			76			
140										

Tableau 14 : Nombre des écrits recueillis lors de l'exercice-tâche

Ces productions seront analysées en fonction des critères d'évaluation que nous présentons ci-dessous.

1.2. Les critères d'évaluation des productions

Afin que nous puissions analyser notre corpus d'écrits d'élèves, nous allons définir les critères d'évaluation à base desquels une production d'élève peut être qualifiée de « bonne », « moins bonne » ou « mauvaise ». Ces critères sont présentés dans le tableau suivant :

⁵³⁴Nous n'avons repris dans cette thèse que les tableaux synthétiques pour éviter de surcharger le texte des tableaux de l'analyse des écrits.

Critère	Orientation de l'écriture	Forme de l'écriture	Espace ⁵³⁵ typographique	Dessin des lettres	Dimension des lettres
N°	1	2	3	4	5

Tableau 15 : Critères d'évaluation

Les trois premiers critères (critère 1, critère 2 et critère 3) concernent l'aspect visuel de la chaîne écrite ou le mot tandis que les deux derniers critères (critère 4 et critère 5), concernent les lettres (dessin et dimension). Nous allons à présent définir chaque critère et ses modalités d'évaluation en présentant les qualifications « production bonne », « production moins bonne » et « production mauvaise ».

Critère 1 : L'orientation de l'écriture

Nous avons noté, lors de la présentation de l'écriture tifinaghe (Sections I et II), que ce système d'écriture s'écrit de gauche à droite. Donc, cette caractéristique de l'écriture tifinaghe nous permet de définir un premier critère. Ce critère peut être relevé soit en analysant l'écrit soit en se basant sur l'observation puisqu'on peut trouver des élèves qui respectent l'aspect de l'écriture tifinaghe de gauche à droite mais en commençant à copier le mot du tableau sur le cahier de droite à gauche. Le résultat est la même production dans les deux cas mais le geste d'écrire diffère d'un élève à un autre. Ce critère nous permet de qualifier la production de « bonne » ou « mauvaise » selon le « respect » ou le « non-respect » de l'orientation de l'écriture. Donc, pour présenter ce critère, on a mis un « + » pour la « production bonne » (de gauche à droite) et un « - » pour la « production mauvaise » (de droite à gauche).

Critère 2 : La forme de l'écriture

Toute écriture doit être linéaire⁵³⁶ pour être lisible. Autrement dit, ce critère nous permet d'avoir une « production bonne » voire linéaire ou « production mauvaise » voire non-linéaire en mettant un « + » pour le 1^{er} cas et un « - » pour le 2^{ème}.

Critère 3 : L'espace typographique

Vu la non-cursivité de l'écriture tifinaghe, les lettres ressemblent à des majuscules en langue française comme l'a souligné l'un de nos enseignants-enquêtés (cf. Entretien 2, Annexes 5.3). Donc, un certain blanc typographique permet de distinguer les mots graphiques

⁵³⁵Dans ce contexte, l'espace est un nom féminin qui signifie, en imprimerie, un *blanc qui sépare deux lettres, deux mots*. Robert Méthodique, Dictionnaire méthodique du français actuel, Canada, 1984, p. 513.

⁵³⁶Une écriture linéaire, c'est une écriture qui *a rapport aux lignes*. Robert Méthodique, Dictionnaire méthodique du français actuel, Canada, 1984, p. 813. Pour nous, les lettres de tifinaghe doivent se dessiner toutes sur la même ligne horizontale.

dans une phrase, comme il distingue les lettres. Le « respect » de cette espace est présenté par un « + » et son « non-respect » est présenté par un « - ».

Critère 4 : Le dessin des lettres

En écriture tifinaghe, le dessin de la lettre suit une certaine géométrie formée de traits et de cercles (cf. Section I, Partie 2, Chapitre 1). Les traits s'agencent dans un sens et un ordre précis pour donner par exemple, un « Λ » (d) ou un « \mathbb{H} » (l). Cet ordre et ce sens du dessin nous permettent de distinguer par exemple un « \mathcal{K} » (k) d'un « \mathcal{Z} » (q).

Dans le code arabe, on trouve des lettres qui se dessinent sur la ligne comme le « ب » (le « b » en arabe), d'autres se dessinent en-dessous de la ligne comme le « م » (le « m » en arabe). Tandis qu'en amazighe, les lettres de tifinaghe se dessinent toutes sur la même ligne. Pour dessiner une lettre en tifinaghe on commence à gauche (point de départ) pour arriver et terminer le dessin à droite (point d'arrivée) (cf. Section I, Partie 2, Chapitre 1).

Critère 5 : La dimension des lettres

En écriture tifinaghe, la lettre ne doit pas dépasser trois intercales sauf pour la voyelle « \circ » (a) qui ne doit pas dépasser les deux intercales. Ce critère est pertinent puisqu'il permet de distinguer le « \bigcirc » (r) du « \circ » (a) : c'est la dimension de la lettre qui permet cette distinction. Pour définir le degré d'évaluation et qualifier l'écrit de « production bonne », « production moins bonne » ou « production mauvaise », nous allons observer d'une part, si l'élève dessine les lettres sur la ligne (relever la confusion ou la non-confusion des codes arabe et tifinaghe). D'autre part, nous allons voir si l'élève respecte l'agencement des traits par exemple (relever la confusion ou la non-confusion des lettres sur le plan du dessin). Par contre, seule la direction du dessin importe dans cette analyse puisqu'elle nous permet aussi de relever l'orientation d'écriture suivie par l'élève. Autrement dit, l'élève peut adapter le dessin de la lettre à son orientation de droite à gauche, par exemple en faisant pivoter la lettre 180° à gauche.

Pour qualifier une production de mots de « bonne », nous allons compter le nombre des lettres dont est composé le mot écrit par l'élève (et non le mot à écrire). Pour juger une production « bonne » à « moins bonne » ou « mauvaise », c'est le nombre des lettres dont le dessin a été réussi qui comptera. Ainsi, si on a par exemple, un mot de 5 caractères :

- on qualifie son écrit de « production bonne » si l'élève a réussi le dessin et s'il a respecté les dimensions de 4 ou 5 caractères (4/5 ou 5/5) ;

- on qualifie son écrit de « production moins bonne » s'il a réussi le dessin et s'il a respecté les dimensions de 2 ou 3 caractères (2/5 ou 3/5) ;
- on qualifie son écrit de « production mauvaise » s'il n'a respecté le dessin et les dimensions que d'un seul caractère ou aucun des 5 caractères (1/5 ou 0/5).

Maintenant que nous avons défini les critères d'évaluation ainsi que les degrés de cette évaluation, nous allons en 1^{er} lieu, présenter à quoi correspondent ces écrits qu'on retrouve en annexes (cf. Annexes 6.2). En 2^{ème} lieu, nous allons classer ces écrits selon les quatre critères précédemment définis. Et en troisième lieu, nous allons définir le degré de pertinence de ces critères pour qualifier la production de « bonne », « moins bonne » ou « mauvaise ». L'objectif n'est pas d'attribuer une note à l'élève (évaluation certificative) mais c'est de faire un diagnostic (évaluation formative) des difficultés qu'il rencontre en écriture. Voici à présent une description de ces écrits à analyser selon le niveau, les critères et les catégories précédemment définis, ainsi que suivant l'activité demandée à l'élève.

2. « Écrire son prénom en tiffinaghe » : analyse des pratiques des élèves de 1^{ère} année

En 1^{ère} année de l'enseignement primaire, nous avons recueilli 29 écrits dans deux classes (N1C1 et N1C2), 13 écrits de la 1^{ère} classe (N1C1) et 16 écrits de la 2^{ème} (N1C2) (cf. Annexes 6.1). Certains élèves n'ont rien écrit, tandis que d'autres, ont écrit seulement certaines lettres qu'ils maîtrisent comme nous allons le voir dans l'analyse ci-dessous. Avant de synthétiser les compétences et difficultés des élèves de 1^{ère} année, nous avons analysé chaque écrit au brouillon pour ne reprendre ici que les résultats. Rappelons que chaque élève avait pour tâche d'écrire son prénom en tiffinaghe. Ainsi, nous allons d'abord, décrire le corpus à analyser et ensuite procéder à son analyse.

2.1. Description du corpus

Vu qu'il s'agit d'écrire son prénom et que nous n'avons pas les prénoms des élèves de 1^{ère} année (comparer la forme attendue à la forme produite), nous allons présenter chaque écrit pour l'analyser après, en fonction de ce qui peut correspondre pour nous à un prénom ou à des blocs de lettres seulement. Voici la description des écrits classées selon deux catégories, catégorie 1 : production correspondant à un prénom/catégorie 2 : production ne correspondant

Le tableau ci-dessus classe les productions des élèves de 1^{ère} année dans l'exercice-tâche qui leur a été demandé par leur enseignant. Le classement est fait selon la production et sa correspondance ou non à un prénom. Voyons les résultats de l'analyse de ces productions.

2.2. Analyse des productions

Afin que l'analyse soit plus facile, nous avons classé ces écrits selon les critères d'évaluation fixés plus haut. Voici un bilan des 27 productions selon leurs types (« production bonne », « production moins bonne », « production mauvaise ») :

Critère	Critère 1	Critère 2	Critère 3	Critère 4	Critère 5
Production					
Bonne	24	19	19	22	7
Moins bonne				4	8
Mauvaise	3	8	8	1	12

	Production bonne
	Production moins bonne
	Production mauvaise

Tableau 17 : Bilan des résultats de l'analyse selon les critères d'évaluation et le type de la production

Si on observe ces tableaux, le 1^{er} constat est le fait que la majorité des élèves (24 élèves) respecte l'orientation de l'écriture tiffinaghe de gauche à droite (3/27 ont des problèmes d'orientation), tandis que le dessin de certaines lettres pose aux élèves quelques difficultés (1 élève a réussi 1 lettre ou aucune et 22 élèves ont réussi toutes les lettres ou la majorité). Les dimensions des lettres ne sont pas souvent respectées (12 élèves n'ont pas respecté les dimensions de toutes les lettres ou ils n'ont respecté les dimensions que d'une seule lettre, mais 7 élèves ont respecté les dimensions de la majorité des lettres, voire toutes les lettres).

Pour illustrer ces données, nous avons soumis deux écrits à l'analyse à titre d'exemples illustrant chaque critère dont le premier exemple illustre une « bonne » production et le deuxième exemple une « mauvaise » production à partir du même critère (cf. Annexes 8.1.1).

D'après cette analyse, les élèves de 1^{ère} année dans cette activité de dictée (écrire son prénom sans modèle à suivre), peuvent être classés en 2 catégories : dans la 1^{ère} catégorie, nous avons ceux qui connaissent l'alphabet tiffinaghe et qui, sur ce plan, ont des problèmes

d'orientation d'écriture (écrire de droite à gauche comme en arabe), des problèmes de linéarité, des problèmes de dessin des lettres ou de confusion entre les lettres (exemple, la notation d'une consonne non-emphatique à la place d'une emphatique : le « O » (r) (non-emphatique) et le « Q » (r) (emphatique) (cf. « N1E6 », « N1E15 », Annexes 6.2.1), le « O » (s) (non-emphatique) et le « O » (s) (emphatique) (cf. « N1E13 », Annexes 6.2.1). Par contre, les élèves de la 2^{ème} catégorie ne maîtrisent pas tfinaghe donc, soit ils écrivent en arabe (cf. « N1E26 », « N1E27 », Annexes 6.2.1) soit ils n'écrivent rien ou notent des lettres isolées qui ne correspondent à aucun prénom (cf. « N1E14 », « N1E16 », « N1E18 », « N2A20 », « N1E21 », « N1E28 », « N1E29 », Annexes 6.2.1). Alors, quelles sont les pratiques des élèves de 2^{ème} année ?

3. « Écrire en tfinaghe » : analyse des pratiques des élèves de 2^{ème} année

Comme nous l'avons fait pour les productions des élèves de 1^{ère} année, nous allons analyser les écrits des élèves de 2^{ème} année d'abord, en décrivant le corpus qui sera soumis à l'analyse, ensuite, en analysant ces productions selon la tâche demandée (tâche-prénom, tâche-mots et tâche-phrase). Et pour illustrer l'analyse, nous allons prendre des exemples de notre corpus, et relever les difficultés rencontrées par les élèves de 2^{ème} année lors de l'écriture de leurs prénoms, des mots ou de la phrase. L'objectif est de mettre en parallèle une production bonne, une production moins bonne et une autre production mauvaise pour faire la différence.

En 1^{er} lieu, nous allons analyser l'écriture du prénom. En 2^{ème} lieu, l'écriture des mots et en 3^{ème} lieu, nous allons analyser l'écriture de la phrase. En rapprochant les résultats de l'analyse des trois tâches, nous voulons déduire les lacunes ou ce qui fait difficulté pour l'apprenant dans son apprentissage de l'écriture tfinaghe.

3.1. Description du corpus

En 2^{ème} année de l'enseignement primaire, l'exercice a été fait dans une seule classe où la consigne était d'abord, de recopier la date « 3 2957 » (asinas 3 mayyu 2957) et l'activité en question « tirra = écriture) en les copiant à partir du tableau. Ensuite, il fallait écrire son prénom puis écrire (dictée) les mots suivants : « abrid = la route, la rue, le chemin,...) – « baba = papa, mon père) – « waxxa = ok,

				(samn zzṭn)	(samira lezzuzi = Samira Al Azzouzi)
N2E8	« ርዕራዕ ርዕራዕ » (caymaa maḥdali)	« ርዕራዕ ርዕራዕ » (cayma lmḥdali = Chaymae Al Mahdali)			
N2E9	« ጸራራ ስፍራ ጸራ » (umayma lyu sfi)	« ጸራራ ስፍራ ጸራ » (umayma lyusfi = Oumayma Al Yousfi)			
N2E10	« ርዕራዕ ጸራ » (mrym ṣalḥ)	« ርዕራዕ ጸራ » (mrym ṣaliḥ = Myriam Salih)			
N2E11	« ስፍራ ርዕራዕ » (faṭima achbar)	« ስፍራ ርዕራዕ » (faṭima achbar = Fatima Achhbar)			
N2E12	« ለጸራ ስፍራ » (wail lezzuzi)	« ለጸራ ስፍራ » (wail lezzuzi = Wail Al Azzouzi)			
N2E13	« ለጸራ ጸራ » (dunya ṣaliḥ)	« ለጸራ ጸራ » (dunya ṣaliḥ = Dounia Salih)			
N2E14	« ለጸራ ጸራ » (wail buqadi)	« ለጸራ ጸራ » (wail buqadi = Wail Bouqadi)			
N2E15	« ጸራ ጸራ » (salma busgsu)	« ጸራ ጸራ » (salma busksu = Salma Bousksou)			
N2E17	« ጸራ ጸራ » (yuns amjuṭ)	« ጸራ ጸራ » (yuns amjuṭ = Younes Amjjout)			
N2E18	« ጸራ ጸራ » (iiman tteban)	« ጸራ ጸራ » (iman teban)			
N2E19	« ጸራ ጸራ » (ṭariq alḥajjami)	« ጸራ ጸራ » (ṭariq lḥjjami = Tarek Al Hajjami)			
N2E20	« ርዕራዕ ጸራ » (mḥmd bnemr)	« ርዕራዕ ጸራ » (muḥmd bnemr = Mohammed Benamar)			
N2E21	« ጸራ ጸራ » (zkya ng ^w m)	« ጸራ ጸራ » (zakiya nngum = Zakia Nngoum)			
N2E22	« ጸራ ጸራ » (iman sabiri)	« ጸራ ጸራ » (iman ṣṣabiri = Imane Essabiri)			
N2E25	« ጸራ ጸራ » (zakariia tamrirt)	« ጸራ ጸራ » (zakariya tawrirt = Zakia Taourirt)			
N2E26	« ጸራ » (nura)	« ጸራ ጸራ » (nura lqdduri = Noura Al Kaddouri)			
N2E27	« ጸራ » (samws)	« ጸራ ጸራ » (sumiya waezizi = Soumia Ouazizi)			
N2E28	« ጸራ ጸራ » (--- -wtaṭ buqadi)	« ጸራ ጸራ » (kawtaṭ buqadi = Kawtar Bouqadi)			
N2E29	« ርዕራዕ ጸራ » (mḥmd blahj)	« ርዕራዕ ጸራ » (muḥmmd blḥaj = Mohammed Belhaj)			

N2E30	« ΛοΛξΗ QQoEξ » (wadie řrađi)	« ΛοΛξΗ QoEξ » (wadie řrađi = Wadie Erradi)		
N2E32	« ΓΛΓΛ » (mřmd)	« ΓξΛΓΓΛ » (muřmmd = Mohammed)		
N2E33	« ΙοΛο ΗΨξΛ » (nada İyid)	« ΙοΛο ΗΨξξοΛξ » (nada İeyyadi = Nada Al İyyadi)		
N2E34	« ΓξΛΘξΙ οΓΦΘοο » (muřsin achbar)	« ΓξΛΘξΙ οΓΦΘοο » (muřsin achbar = Mouhsin Achhbar)		

D'après les résultats de cette analyse, selon les critères d'évaluation précisés, nous présentons dans le tableau ci-dessous un bilan de ces résultats selon le type de production et les 5 critères d'évaluation.

Critère / Production	Critère 1 : Orientation de l'écriture	Critère 2 : Forme de l'écriture	Critère 3 : Espace typographique	Critère 4 : Dessin des lettres	Critère 5 : Dimensions des lettres
Bonne	31	29	25	13	8
Moins bonne				17	21
Mauvaise	3	5	9	3	5

	Production bonne
	Production moins bonne
	Production mauvaise

Tableau 18 : Bilan des résultats de l'analyse selon les critères d'évaluation et le type de la production

Pour illustrer ces résultats, nous avons soumis à l'analyse des écrits à titre d'exemples classés critère par critère en annexes (cf. Annexes 8.1.2.1).

Après l'analyse de ces productions, le 2^{ème} exercice donné aux élèves était d'écrire des mots nouveaux (à écrire pour la première fois). Comment vont-ils écrire ces mots sans un modèle à suivre ?

3.3. *Ecrire des mots*

La consigne donnée lors de cet exercice est d'écrire les mots suivants dictés oralement : « οΘοξΛ » (abrid=la route, la rue, le chemin,...) – « ΘοΘο » (baba=papa, mon père) – « ΛοXXο » (waxxa=ok, d'accord) – « οξΙλοΙ » (azlalam=la bicyclette) – « οΗξΘξ » (afusi=la droite) – « οξΙλοο » (azlmaq=la gauche) – « †ξΙΙΗ » (tinml=l'école) – « †ξΗοΙΗ » (tifawt=la lumière, l'électricité). Comme lors de l'analyse des écrits précédents, nous avons analysé les écrits de ces élèves pour relever le genre d'erreurs commises lors de la dictée de mots isolés. Nous pouvons classer les écrits qui résultent de cette tâche-mots (8 mots) en deux

catégories, selon les élèves dont les productions correspondent aux mots demandés (catégorie 1) ou non (catégorie 2). Voici un tableau résumant ces données :

Catégorie 1	Catégorie 2
« N2E1 », « N2E2 », « N2E3 », « N2E5 », « N2E6 », « N2E7 », « N2E8 », « N2E9 », « N2E10 », « N2E11 », « N2E12 », « N2E13 », « N2E14 », « N2E15 », « N2E16 », « N2E17 », « N2E18 », « N2E19 », « N2E20 », « N2E21 », « N2E22 », « N2E24 », « N2E25 », « N2E26 », « N2E28 », « N2E29 », « N2E30 », « N2E31 », « N2E33 », « N2E34 », « N2E35 ».	« N2E4 », « N2E23 », « N2E27 », « N2E32 ».

Sur 35 élèves, nous avons relevé le nombre de mots notés, dans la liste des huit mots demandés dans l'exercice, sans prendre en compte les confusions de lettres ou les omissions.

Voici un tableau résumant les résultats de notre analyse :

Critère	Critère 1 : Orientation de l'écriture	Critère 2 : Forme de l'écriture	Critère 3 : Espace typographique	Critère 4 : Dessin des lettres	Critère 5 : Dimensions des lettres
Bonne	187	172	116	117	97
Moins bonne				54	63
Mauvaise		15	71	16	27

	Production bonne
	Production moins bonne
	Production mauvaise

Tableau 19 : Bilan des résultats de l'analyse selon les critères d'évaluation et le type de la production

D'après ces résultats, la majorité des élèves a produit une bonne écriture, voici un tableau présentant ces résultats :

Production	Bonne	Moins bonne	Mauvaise
Nombre de copies	26/35	4/35	5/35

	Production bonne
	Production moins bonne
	Production mauvaise

Tableau 20 : Bilan de l'analyse des productions de mots

Pour clarifier ces résultats, nous les avons illustrés par des exemples en nous référant aux cinq critères d'évaluation (cf. Annexes 8.1.2.2). Cet exercice d'écriture de mots a été suivi d'un autre exercice qui consiste à écrire une phrase dictée. Quels genres de difficultés ces élèves rencontrent-ils ?

3.4. Ecrire une phrase

Dans la tâche-phrase, la consigne donnée aux élèves a été d'écrire la phrase dictée suivante : « $\Lambda\chi$ $\text{\textcircled{u}}\text{\textcircled{z}}\text{\textcircled{w}}\text{\textcircled{a}}\text{\textcircled{r}}\text{\textcircled{u}}$, $\text{\textcircled{t}}\text{\textcircled{t}}\text{\textcircled{b}}\text{\textcircled{d}}\text{\textcircled{d}}\text{\textcircled{a}}$ $\text{\textcircled{x}}\text{\textcircled{f}}$ $\text{\textcircled{t}}\text{\textcircled{m}}\text{\textcircled{a}}$ $\text{\textcircled{n}}$ $\text{\textcircled{u}}\text{\textcircled{b}}\text{\textcircled{r}}\text{\textcircled{i}}\text{\textcircled{d}}$ = au début, mets-toi à côté de la route). Seuls 4 élèves n'ont pas noté cette phrase (cf. « N2E7 », « N2E14 », « N2E19 », « N2E34 », Annexes 6.2.1). D'après l'extraction des mots graphiques, cette phrase est constituée de 7 mots : « $\Lambda\chi$ » (dg), « $\text{\textcircled{u}}\text{\textcircled{z}}\text{\textcircled{w}}\text{\textcircled{a}}\text{\textcircled{r}}\text{\textcircled{u}}$ » (umzwaru), « $\text{\textcircled{t}}\text{\textcircled{t}}\text{\textcircled{b}}\text{\textcircled{d}}\text{\textcircled{d}}\text{\textcircled{a}}$ » (ttbdda), « $\text{\textcircled{x}}\text{\textcircled{f}}$ » (xf), « $\text{\textcircled{t}}\text{\textcircled{m}}\text{\textcircled{a}}$ » (tma), « $\text{\textcircled{n}}$ » (n), « $\text{\textcircled{u}}\text{\textcircled{b}}\text{\textcircled{r}}\text{\textcircled{i}}\text{\textcircled{d}}$ » (ubrid).

A travers l'analyse des écrits de ces élèves, nous allons pouvoir identifier comme dans les analyses précédentes les erreurs commises par les élèves en écrivant une phrase puisque la maîtrise de l'orthographe amazighe devient nécessaire pour pouvoir identifier les mots graphiques de la phrase et ainsi « avoir un sens ».

Comme l'évaluation des écrits selon les critères 1, 2 et 3 (orientation et forme de l'écriture et espace typographique) concerne toute la phrase et les mots constitutifs, nous avons analysé les productions des élèves d'abord en comptant les lettres et les mots graphiques dont est composée la phrase. Ensuite, nous avons compté les lettres réussies et les lettres dont le dessin ou les dimensions font défaut (critères 4 et 5).

Relativement au type de la production, voici un bilan résumant les résultats de notre analyse selon les 5 critères d'évaluation et selon les 3 types de la production réalisée :

Critère	Critère 1	Critère 2	Critère 3	Critère 4	Critère 5
Production					
Bonne	26	23	11	2	6
Moins bonne			9	20	12
Mauvaise		3	6	6	8

	Production bonne
	Production moins bonne
	Production mauvaise

Tableau 21 : Bilan des résultats de l'analyse selon les critères d'évaluation et le type de la production

Pour clarifier ces résultats, nous les avons illustrés par des exemples en annexes qui définissent les caractéristiques de chaque critère d'évaluation (cf. Annexes 8.1.2.3).

En général, les élèves de 2^{ème} année trouvent plus de difficultés pour écrire une phrase que pour écrire des mots isolés puisque la notion d'espace typographique devient significative, à la fois entre les lettres du même mot et entre les mots de la phrase, et pour

ainsi attribuer un sens à cette dernière – la phrase –. Avant de comparer ces résultats aux résultats de l'analyse des productions des élèves de la 3^{ème} année, nous allons à présent croiser les résultats de l'analyse des 3 tâches réalisées en 2^{ème} année.

3.5. Croisement des résultats des tâches

Pour récapituler les résultats issus de l'analyse des 3 tâches réalisées par les élèves de 2^{ème} année, nous allons organiser notre synthèse sous forme de tableau :

	Critère Production	Critère 1 : Orientation de l'écriture	Critère 2 : Forme de l'écriture	Critère 3 : Espace typographique	Critère 4 : Dessin des lettres	Critère 5 : Dimensions des lettres
Tâche-prénom	Bonne	31	29	25	13	8
	Moins bonne				17	21
	Mauvaise	3	5	9	3	5
Tâche-mots	Bonne	187	172	116	117	97
	Moins bonne				54	63
	Mauvaise		15	71	16	27
Tâche-phrase	Bonne	26	23	11	2	6
	Moins bonne			9	20	12
	Mauvaise		3	6	6	8

	Production bonne
	Production moins bonne
	Production mauvaise

Tableau 22 : Bilan des résultats de l'analyse selon les critères d'évaluation et le type de la production

Pour le 1^{er} critère (orientation de l'écriture), les résultats de l'analyse des écrits issus des trois tâches (tâche-prénom, tâche-mots et tâche-phrase) sont proches. Dans l'analyse des écrits issus de la 1^{ère} tâche nous avons trouvé que sur les 34 écrits, 31 écrits suivent la bonne orientation (de gauche à droite) tandis que 3 écrits ont été orientés dans le sens inverse (de droite à gauche). Dans l'analyse des écrits issus de la 2^{ème} tâche, l'orientation de l'écriture de gauche à droite a été respectée dans tous les écrits pour les 187 mots analysés. Même constat lors de l'analyse des écrits issus de la 3^{ème} tâche puisque les 26 écrits analysés ont respecté l'orientation de l'écriture en tifinaghe (de gauche à droite). On voit donc que la difficulté qu'impose l'orientation de l'écriture chez les 3 élèves disparaît avec l'exercice d'écriture de mots ou de la phrase. Comme nous l'avons vu dans les exemples analysés précédemment, les élèves quand ils écrivent l'amazighe de droite à gauche comme l'arabe – dessin de la lettre –

soit changent la direction du dessin des lettres (cf. « N1E24 », Annexes 6.2.1), soit ils réussissent le dessin des lettres, mais sans respecter l'orientation de l'écriture de gauche à droite : ils écrivent plutôt de droite à gauche (cf. « N2E16 », Annexes 6.2.1).

Pour le 2^{ème} critère (forme de l'écriture : linéaire/non linéaire), nous avons pris en considération aussi le dessin de la lettre puisque la lettre en tiffinaghe se dessine à l'horizontale, sur la ligne (en linéaire). Ainsi, les résultats issus des trois tâches sont proches puisque l'analyse des écrits de la 1^{ère} tâche montre que 29/34 des écrits sont linéaires, tandis que 5/34 seulement ont une écriture non linéaire. Dans la 2^{ème} tâche, 172/187 écrits sont linéaires tandis que 15 seulement sont non-linéaires. Ce qui signifie que plus on a de mots à écrire, plus on a de difficultés à respecter la linéarité de l'écriture. La preuve est que dans la 3^{ème} tâche demandée aux élèves, 24/26 écrits sont linéaires tandis que 2 écrits seulement sont non linéaires. Ce constat peut être expliqué par le fait que, peut-être, après l'écriture du prénom et des mots (tâches 1 et 2), les élèves se trouvent de plus en plus décontractés. Autrement dit, les différents résultats obtenus peuvent être expliqués par l'état psychologique de l'enfant le jour de l'exercice même si on leur a expliqué qu'il ne s'agit pas d'un examen (le fait de demander une tâche sur une feuille libre à un élève est pour lui un examen ou une évaluation de ses compétences (évaluation certificative)).

Pour le 3^{ème} critère (espace typographique ou segmentation), les résultats de la 3^{ème} tâche sont plus faibles que ceux issus de la 1^{ère} et 2^{ème} tâche puisque 12/26 des phrases notées dans les écrits (tâche 3) n'ont pas été segmentées correctement. Tandis que 25/34 écrits lors de la 1^{ère} tâche respectent la segmentation des lettres. Par contre, dans la 2^{ème} tâche, 71/187 écrits (mots) n'ont pas respecté l'espace typographique requis entre les mots ou dans le mot. Cela veut dire que, quand on a à faire à l'écriture d'une phrase, les élèves ont plus de difficultés à distinguer l'espace typographique entre les mots et l'espace entre les lettres du même mot. A ce stade, on peut se poser la question si la cursivité pourrait résoudre ce problème et faciliter ainsi, à l'élève l'appropriation du mot graphique : au lieu de penser à distinguer deux types d'espace typographique (entre les lettres du mot et entre les mots), il n'aura qu'un seul blanc typographique (entre les mots).

Si les trois critères précédemment annotés concernent la forme de l'écriture, les 4^{ème} et 5^{ème} critères (dessin et dimensions de la lettre), concernent la lettre elle-même. Ainsi, si dans la 1^{ère} tâche, 8/35 écrits ont respecté le dessin des lettres, ce qui correspond à 6/34 écrits ont respectés aussi les dimensions de chaque lettre. Le fait que 25/34 et 27/34 productions soient

moins bonnes au niveau respectivement, du dessin et des dimensions de la lettre, montre que la majorité des élèves arrive à dessiner quelques lettres et à en respecter les dimensions mais sans les réussir toutes. C'est pourquoi quand il est question d'une tâche-mots ou d'une tâche-phrase, on a moins de bonnes productions (111, 111/20, 12) que de productions bonnes (68, 61/ 2, 6).

Les lettres qui font difficulté aux élèves sont susceptibles d'être classées en deux catégories selon, d'une part, la forme géométrique (catégorie 1) et d'autre part, selon la correspondance phonème-graphème (catégorie 2). Dans la 1^{ère} catégorie, certains élèves confondent par exemple, la lettre « ⵍ » (m) avec la lettre « ⵎ » (w) où seule l'ouverture (à droite/en haut) fait la distinction (exemple : cf. « N2E8 », Annexes 6.2.1). Dans la 2^{ème} catégorie, certains élèves n'arrivent pas à faire la correspondance phonème-graphème soit parce que le lieu d'articulation des 2 phonèmes est proche comme par exemple, entre une consonne emphatique et une consonne non-emphatique (où c'est l'emphatisation qui distingue un « ⵝ » (r) d'un « ⵞ » (ř) (non-emphatique/emphatique)) (exemples : « N1E6 », « N1E15 », Annexes 6.2.1), un « ⵝ » (z) d'une « ⵞ » (z) (emphatique/non-emphatique) (exemples : « N2E10 », « N2E18 », Annexes 6.2.1),....

Les croisements des résultats de l'analyse des 3 tâches (tâche-prénom, tâche-mots et tâche-phrase) de la 2^{ème} année, montrent que l'analyse des données selon les critères d'évaluation : 3 (espace typographique), 4 (dessin des lettres) et 5 (dimensions des lettres) amène à des résultats saillants puisque les productions présentent des lacunes sur le plan de la segmentation des mots où les espaces typographiques entre les lettres du même mot (tâche-prénom et tâche-mot) et entre les mots de la phrase (tâche-phrase) sont inappropriées. L'origine des difficultés liées à la maîtrise de l'orthographe de la langue amazighe surtout pour l'espace typographique ou la définition du mot graphique, sont liées aux lettres de tiffinage et à leurs formes géométriques qui portent à confondre avec du dessin (cf. Entretien 6, Annexes 5.4) et qui représentent pour les enseignants (cf. Entretiens 2 et 4, Annexes 5.4) des lettres en majuscules comme en langue française. En parallèle, l'analyse des productions selon le critère de la dimension des lettres touche le respect de la taille de la lettre en tiffinage dans, par exemple, la distinction entre le « ⵝ » (a) et le « ⵝ » (r).

Donc, d'après cette analyse, nous constatons que les élèves de 2^{ème} année, comme ceux de 1^{ère} année, trouvent encore des difficultés à dessiner et à écrire correctement en

graphie tifinaghe. Avant de chercher l'origine de ces difficultés, nous allons à présent analyser les écrits des élèves de 3^{ème} année.

4. « Écrire son prénom en tifinaghe » : analyse des pratiques des élèves de 3^{ème} année

Comme nous avons procédé dans l'analyse des écrits des élèves de 1^{ère} et 2^{ème} année, nous allons maintenant analyser les productions des élèves de 3^{ème} année. Ainsi, en 1^{er} lieu, nous allons décrire notre corpus à soumettre à l'analyse avant de présenter, en 2^{ème} lieu, les résultats de cette analyse.

4.1. Description du corpus

En 3^{ème} année, nous avons recueilli les écrits de 76 élèves qui relèvent de 3 classes (N3C1, N3C2, N3C3) dont : 24 de la 1^{ère} classe (N3C1), 22 de la 2^{ème} classe (N3C2) et 30 de la 3^{ème} classe (N3C3) (cf. Annexes 6.1). L'exercice-tâche ou la consigne donnée dans ces classes était comme dans les autres niveaux ciblés par notre enquête (1^{ère} et 2^{ème} année) : « écrire son prénom en tifinaghe ».

Ces 76 productions peuvent être classées en 2 catégories selon celles qui correspondent à un nom (catégorie 1) et celles qui n'en correspondent pas (catégorie 2). Voici un tableau présentant les écrits qui correspondent à ces 2 catégories.

N° de la copie	Catégorie 1		N° de la copie	Catégorie 2	
	Forme notée	Forme attendue		Forme notée	Forme attendue
N3E2	« ⵝⵓⵎ ⵏ ⵏⵉⵔⵉ » (salim dwiri)	« ⵝⵓⵎⵉⵔⵉ ⵏ ⵏⵉⵔⵉ » (salim dwiri = Salim Douiri)	N3E1	« ⵝⵓ » (s ya)	-----
N3E3	« ⵏⵓⵎ ⵏ ⵎⵉⵏⵉ » (anas maeli)	« ⵏⵓⵎ ⵏ ⵎⵉⵏⵉ » (anas maeli = Anas Maali)	N3E10	« ⵙⵙⵣ ⵢⵓⵔⵉ » (ysr jyd)	-----
N3E4	« ⵏⵓⵎ » (amal)	« ⵏⵓⵎ » (amal = Amal)	N3E17	« ⵃⵓⵔⵉⵙ » (bytys)	-----
N3E5	« ⵏⵓⵎ ⵏ ⵏⵉⵎⵏⵏⵉ » (asma ḥamdan)	« ⵏⵓⵎ ⵏ ⵏⵉⵎⵏⵏⵉ » (asma ḥmdan = Amal Hamdan)	N3E59	« ⵏⵓⵎ ⵏ ⵏⵉⵎⵏⵏⵉ ⵏ ⵏⵉⵎⵏⵏⵉ » (a--a--b a--a--a--r)	« ⵏⵓⵎ ⵏ ⵏⵉⵎⵏⵏⵉ ⵏ ⵏⵉⵎⵏⵏⵉ » (ayyub ayddar = Ayoub Aghddar)
N3E6	« ⵏⵓⵎ ⵏ ⵏⵉⵎⵏⵏⵉ » (--- a,ima bulqjr)	« ⵏⵓⵎ ⵏ ⵏⵉⵎⵏⵏⵉ » (faṭima bulqjr = Fatima Bouleqjer)	N3E61	« ⵏⵓⵎ ⵏ ⵏⵉⵎⵏⵏⵉ » (ajtd bşdk)	-----
N3E7	« ⵏⵓⵎ ⵏ ⵏⵉⵎⵏⵏⵉ » (hajar cttibi)	« ⵏⵓⵎ ⵏ ⵏⵉⵎⵏⵏⵉ » (hajar cttibi = Hajar Cttibi)	N3E63	« ⵏⵓⵎ ⵏ ⵏⵉⵎⵏⵏⵉ » (ckl-bkyk)	« ⵏⵓⵎ ⵏ ⵏⵉⵎⵏⵏⵉ » (cakil blleli = Chakil Belaali)
N3E8	« ⵏⵓⵎ ⵏ ⵏⵉⵎⵏⵏⵉ »	« ⵏⵓⵎ ⵏ ⵏⵉⵎⵏⵏⵉ »			

N3E31	« ርዕዘኤ ማተፎሎሎ » (malika ayt baecall)	« ርዕዘኤ ማተፎሎሎ » (malika ayt baella = Malika Ayt Baalla)		
N3E32	« ሐደፎር ፀጻጸጸጸ » (eişam buxlufi)	« ሐደፎር ፀጻጸጸጸ » (eişam buxlufi = Issam Boukhlfoui)		
N3E33	« ኔርዕ ዘሐጸጸጸ » (iman lezzuzi)	« ኔርዕ ዘሐጸጸጸ » (iman lezzuzi = Imane Al Azzouzi)		
N3E34	« ሆዘዕ ዕጸደዘ » (wafae amzil)	« ሆዘዕ ዕጸደዘ » (wafa amzil = Wafae Amzil)		
N3E35	« ርዕዘራላ ማደላ » (muḥmad azidan)	« ርዕዘራላ ማደላ » (muḥmmd azidan = Mohammed Azidan)		
N3E36	« ንዘኖፀ ዘሐጸጸጸ » (ylyas lḥnkuri)	« ንዘኖፀ ዘሐጸጸጸ » (ilyas lḥnkuri = Ilyas Al Hankouri)		
N3E37	« ርዕዘ-ዘኔርዕ » (cayma- fikri)	« ርዕዘ ዘኔርዕ » (cayma fikri = Chaymae Fikri)		
N3E38	« ዘዕዘዕ ዘሐጸጸጸ » (layla alezuziy)	« ዘዕዘዕ ዘሐጸጸጸ » (layla lezzuzi = Laila Al Azzouzi)		
N3E39	« ኔርዕ-ፀጻጸጸ » (ikrambusmak)	« ኔርዕ ፀጻጸጸ » (ikram busmaki = Ikram Bousmaki)		
N3E40	« ርዕዘ ፀጻጸጸ » (majid busmak)	« ርዕዘ ፀጻጸጸ » (majid busmaki = Majid Bousmaki)		
N3E41	« ፀተፎር ጸዕዕ » (btisamzyari)	« ፀተፎር ጸዕዕ » (btisam zyari = Ibtissam Zghari)		
N3E42	« ነላኖሐደዕ » (nadyaeiyad)	« ነላኖ ሐደዕ » (nadya eiyyad = Nadia Iyyad)		
N3E43	« ሐፀላፀላ ማዕዕ » (ebdşamad afasi)	« ሐፀላፀላ ማዕዕ » (ebdşşamad afasi = Abessamad Afasi)		
N3E44	« ፀሐደላ ፀዘዕ » (saeida blearbi)	« ፀሐደላ ፀዘዕ » (saeida blearbi = Saida Belarbi)		
N3E45	« ፀፎር ሐፀፀ » (siham ebbu)	« ፀፎር ሐፀፀ » (siham ebbu = Siham Abbou)		
N3E46	« ሆፀርዕ ማሐዕ » (wasima yaḥyawi)	« ሆፀርዕ ማሐዕ » (wasima yaḥyawi = Wasima Al Iyyadi)		
N3E47	« ርዕዕ ንዘ ሐደዕ » (manar il eayyadi)	« ርዕዕ ዘሐደዕ » (manar leyyadi = Manar Al Iyyadi)		
N3E48	« ዘዕደር ፀዘዕ » (faṭima blḥaj)	« ዘዕደር ፀዘዕ » (faṭima blḥaj = Fatima Belhaj)		
N3E49	« ፀዘርዕ ዘሐጸጸጸ » (salma leazzuzi)	« ፀዘርዕ ዘሐጸጸጸ » (salma lezzuzi = Salma		

	murabiṭ)	Imurabi, = Hanae Al Mourabit)		
N3E72	« ⵍⵏⵏⵓⵎⵓⵔⵉⵙⵉ » (sanaswiq)	« ⵍⵏⵏⵓⵎⵓⵔⵉⵙⵉ » (sanaswiq = Sanae Aswiq)		
N3E73	« ⵍⵎⵃⵎⵓⵔ ⵉⵏⵏⵓ » (maḥmud ɛalla)	« ⵍⵎⵃⵎⵓⵔ ⵉⵏⵏⵓ » (mḥmud ɛlla = Mohammed Alla)		
N3E74	« ⵃⵏⵏⵏⵏⵉⵏⵏⵓⵏⵓⵔⵉⵙⵉ » (ḥananatṭarhuci)	« ⵃⵏⵏⵏⵏⵉⵏⵏⵓⵏⵓⵔⵉⵙⵉ » (ḥanan tṭarhuci = Hanane Et-Terhouchi)		
N3E75	« ⵙⵎⵓⵔⵓⵔⵉⵙⵉ : ⵍⵎⵓⵔⵓⵔⵉⵙⵉ » (iman : murabiṭ)	« ⵙⵎⵓⵔⵓⵔⵉⵙⵉ : ⵍⵎⵓⵔⵓⵔⵉⵙⵉ » (iman Imurabiṭ = Imane Al Mourabit)		
N3E76	« ⵙⵓⵏⵓⵏⵏⵓⵎⵓⵔⵉⵙⵉ » (sukayna nmizari)	« ⵙⵓⵏⵓⵏⵏⵓⵎⵓⵔⵉⵙⵉ » (sukayna Imizari = Soukaina Al Mizari)		

Comme nous l'avons fait plus-haut, nous avons analysé ces écrits, avant d'en présenter un bilan en vue de comparer, plus loin, les 3 niveaux et définir ainsi les compétences des élèves et les lacunes, voire les difficultés qu'ils rencontrent en apprenant l'écriture tifinaghe. Voyons ci-dessous les résultats de l'analyse de ces écrits de la 3^{ème} année.

4.2. Analyse des productions

Afin que l'analyse soit plus facile, nous avons, classé ces écrits selon les critères d'évaluation déjà définis. Voici le bilan des analyses :

Critère / Production	Critère 1 : Orientation de l'écriture	Critère 2 : Forme de l'écriture	Critère 3 : Espace typographique	Critère 4 : Dessin des lettres	Critère 5 : Dimensions des lettres
Bonne	72	60	44	18	8
Moins bonne				55	63
Mauvaise	1	13	29		2

	Production bonne
	Production moins bonne
	Production mauvaise

Tableau 23 : Bilan des résultats de l'analyse selon les critères d'évaluation et le type de la production

Pour illustrer ces résultats, nous avons mis en annexes des exemples d'écrits analysés selon le type de la production et selon les critères d'évaluation (cf. Annexes 8.1.3).

Cette analyse montre que certaines difficultés rencontrées par les élèves en 1^{ère} année apparaissent dans les écrits des élèves de la 2^{ème} année comme ceux de la 3^{ème} année. Pour récapituler nous allons, à présent, synthétiser ces analyses.

5. Synthèse de l'analyse des productions des trois niveaux

Pour comparer les résultats de l'analyse des écrits issus de l'exercice-tâche (tâche-prénom, tâche-mots et tâches-phrase) en 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année, nous avons repris les bilans de l'analyse de ces 3 tâches sur les 3 niveaux en les classant selon les critères d'évaluation et le type de la production réalisée par l'élève. Voici un tableau résumant ces données :

Niveau	Tâche	Critère		Critère 1 : Orientation de l'écriture	Critère 2 : Forme de l'écriture	Critère 3 : Espace typographique	Critère 4 : Dessin des lettres	Critère 5 : Dimensions des lettres
		Production						
1 ^{ère} année	Tâche 1 (.../27)	Bonne		24	19	19	22	7
		Moins bonne					4	8
		Mauvaise		3	8	8	1	12
2 ^{ème} année	Tâche 1 (.../34)	Bonne		31	29	25	13	8
		Moins bonne					17	21
		Mauvaise		3	5	9	3	5
	Tâche 2 (.../187)	Bonne		187	172	116	117	97
		Moins bonne					54	63
		Mauvaise			15	71	16	27
	Tâche 3 (.../26)	Bonne		26	23	11	2	6
		Moins bonne				9	20	12
		Mauvaise			3	6	6	8
3 ^{ème} année	Tâche 1 (.../73)	Bonne		72	60	44	18	8
		Moins bonne					55	63
		Mauvaise		1	13	29		2

	Production bonne
	Production moins bonne
	Production mauvaise

Tableau 24 : Bilan de l'analyse des écrits issus de l'exercice-tâche des 3 niveaux (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année)

Et voici un tableau représentant ces résultats par pourcentage :

Nive au	Tâche	Critère	Critère 1 : Orientation de l'écriture	Critère 2 : Forme de l'écriture	Critère 3 : Espace typographique	Critère 4 : Dessin des lettres	Critère 5 : Dimensions des lettres
		Production					
1 ^{ère} année	Tâche 1 (%)	Bonne	88.89	70.37	70.37	81.48	25.92
		Moins bonne				14.82	29.63
		Mauvaise	11.11	29.63	29.63	3.70	44.44
2 ^{ème} année	Tâche 1 (%)	Bonne	91.17	85.30	73.53	38.24	23.52
		Moins bonne				50	61.77
		Mauvaise	8.83	14.70	26.47	8.82	14.70
	Tâche 2 (%)	Bonne	100	91.98	62.03	62.56	51.88
		Moins bonne				28.88	33.68
		Mauvaise		8.02	37.97	8.55	14.44
	Tâche 3 (%)	Bonne	100	88.47	42.30	7.69	23.08
		Moins bonne			34.62	76.93	46.15
		Mauvaise		11.53	23.08	23.08	30.77
3 ^{ème} année	Tâche 1 (%)	Bonne	98.63	82.19	60.28	24.65	6.85
		Moins bonne				75.35	86.31
		Mauvaise	1.37	17.81	39.72		16.44

	Production bonne
	Production moins bonne
	Production mauvaise

Tableau 25 : Bilan de l'analyse des écrits issus de l'exercice-tâche des 3 niveaux (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année) par pourcentage

En récapitulation, l'analyse des 27 écrits des élèves de 1^{ère} année propose les résultats principaux suivants : en 1^{er} lieu, nous relevons un problème de dessin et de dimension de la lettre (la taille de la lettre en amazighe est entre 2 et 3 intercales) puisque 44.44% des élèves ont ce problème tandis que 25.92% ont réussi toutes les lettres et 29.63% ont réussi la majorité des lettres. Par contre, le dessin des lettres a été réussi par 81.48% et le nombre des élèves qui ont réussi la majorité des lettres (14.82%) est plus important que le nombre des élèves qui n'ont pas réussi le dessin des lettres (3.70%). Nous pouvons nous référer aux discours didactiques des enseignants pour chercher à trouver une cause à ce problème de dimensions des lettres. Ainsi, pour un enseignant de 1^{ère} année (Ens2), l'apprentissage des dimensions de la lettre en amazighe par l'élève est un objectif secondaire et l'essentiel est le côté « esthétique » de l'écriture.

- 125 **Obs. :** **il faut que la taille de la lettre ne dépasse pas tel nombre de lignes/intercales///**
 126 **Ens2 :** pas souvent // la plupart du temps /// je ne fais pas//
 127 **Obs. :** **donc / ils écrivent seulement // lettres grandes/petites /// peu importe//**
 128 **Ens2 :** non /// on prend en considération l'esthétique // la beauté de l'écriture mais // avec précision /// par exemple / les lignes / les intercales / non // comme si//
 129 **Obs. :** **il faut que l'écriture soit belle seulement**
 130 **Ens2 :** tout à fait /// par exemple / comme j'écrirai /// maintenant / moi // j'écris la lettre « C » (m) sur le tableau par exemple // exactement /// une fois /// tu vois / la personne se perd / oublie // une fois / l'objectif que je vise est qu'il la saura seulement // la savoir / la connaître et l'écrire // et maintenant / comment // il l'écrira / combien de lignes / d'intercales qu'il doit compter est // disant / un autre objectif / secondaire // ce n'est pas essentiel / principale // il faut qu'il apprenne la lettre // savoir lire et savoir écrire//

Par contre, les autres enseignants (Ens1, Ens3, Ense4, Ens5, Ens6) prennent en considération la taille de la lettre en la présentant aux élèves comme l'affirme cet enseignant de 1^{ère} année (Ens1).

- 97 **Obs. :** **à propos de la graphie // est-ce que vous leur présentez la lettre en prenant en considération la taille de la lettre // par exemple / la lettre ne doit pas dépasser tel nombre de lignes / intercales ?**
 98 **Ens1 :** oui // ça dépend du modèle qu'on a // le modèle qu'on a maintenant à l'école /// disant / il y a par exemple // la lettre qui doit occuper l'espace de 2 lignes / intercales //
 99 **Obs. :** **Hm //**
 100 **Ens1 :** jusqu'à maintenant / j'utilise le manuel scolaire de l'élève seulement / je ne vérifie pas les cahiers /// mais / généralement // je leur dit que la lettre occupe l'espace de 2 lignes / intercales

Malgré ces déclarations, les travaux des élèves de 2^{ème} et de 3^{ème} année dans l'exercice-tâche montrent qu'il y a des difficultés liées au dessin et aux dimensions des lettres surtout, dans la

3^{ème} tâche de la 2^{ème} année (tâche-phrase) et la tâche-prénom de la 3^{ème} année où 7.69% des élèves seulement ont réussi toutes les lettres et la majorité (76.93%) ont réussi quelques lettres ; et en 3^{ème} année : 6.85% des élèves seulement ont respecté les dimensions de toutes les lettres tandis que, 16.44% n'ont respecté les dimensions d'aucune lettre et 86.33% ont pris en considération les dimensions de la majorité des lettres.

En 2^{ème} lieu, nous relevons un problème d'orientation de l'écriture, dû sans doute à l'influence du code arabe. Ce rapport entre les codes arabe et tifinaghe fait que les élèves changent aussi le dessin des lettres pour l'adapter à l'orientation suivie (par exemple, le « \square » (m), le « ξ » (i) pivotés à 180° à gauche, ...). Mais ce problème d'orientation n'est pas fréquent puisqu'il a été noté chez 11.11% des élèves de 1^{ère} année seulement. Ce problème réapparaît chez les élèves de 2^{ème} année dans la tâche-prénom mais il se trouve dépassé dans les 2 dernières tâches (tâche-mots et tâche-phrase). En parallèle, l'erreur dans l'orientation de l'écriture a été notée aussi chez les élèves de la 3^{ème} année même s'il ne s'agit pas de la même fréquence que chez les élèves de la 1^{ère} année (1.37%/11.11%).

En 3^{ème} lieu, l'écriture non-linéaire de certains élèves met en question la forme non-cursive de l'écriture tifinaghe, d'autant plus que, contrairement au code arabe à travers lequel l'élève a eu son 1^{er} contact avec l'écrit (l'entrée dans l'écrit), en amazighe, les caractères de tifinaghe s'écrivent isolément (la non-cursivité) et sur le même niveau sur le plan typographique (cf. Section I, Partie 2, Chapitre 1). Ainsi, cette non-linéarité de l'écriture apparaît surtout dans l'écriture du prénom (1^{ère}, 2^{ème}, et 3^{ème} année) et dans l'écriture de la phrase (2^{ème} année) mais le respect de cette linéarité est le plus fréquent dans les 3 niveaux (70.37% en 1^{ère} année ; 85.30%, 91.98% et 88.47% en 2^{ème} année ; et 82.19% en 3^{ème} année).

En 4^{ème} lieu, la non-maîtrise de l'alphabet tifinaghe fait de la dictée une tâche difficile pour l'élève de 1^{ère} année. D'ailleurs, certains élèves écrivent seulement les lettres qu'ils connaissent, même si le mot-résultat n'a aucun sens ou n'a aucun lien avec l'exercice demandé par l'enseignant.

Et en 5^{ème} et dernier lieu, certains élèves ne respectent pas les règles d'orthographe en amazighe puisqu'ils ne laissent pas l'espace typographique appropriée entre les mots graphiques. Ce qui apparaît clairement dans les productions de la 2^{ème} année où 42.30% seulement des élèves respectent l'espace typographique dans l'écriture de la phrase (tâche-phrase) tandis qu'en 1^{ère} année, 70.37% des élèves prennent en considération ce blanc typographique dans l'écriture des prénoms (cf. Tableau ci-dessus).

Si on regarde l'orientation de l'écriture, le dessin des lettres et les lettres en elles-mêmes sont nos arguments pour confirmer l'hypothèse formulée sur l'influence du code arabe lors de l'apprentissage de l'écriture tifinaghe et surtout sur l'orientation de l'écriture. Les élèves de 1^{ère} année ont intériorisé l'orientation de l'écriture arabe de droite à gauche et n'ont pas encore découvert par exemple, l'écriture du français de gauche à droite qui est celle de l'amazighe en tifinaghe.

L'analyse des écrits issus du 1^{er} exercice donné aux élèves de 2^{ème} année (tâche-prénom) montre que, comme chez les élèves de 1^{ère} année, les difficultés de l'écriture en tifinaghe se manifestent d'une part, dans l'orientation de l'écriture et la confusion des codes arabe et tifinaghe (de droite à gauche) (cf. « N2E24 », Annexes 6.2.1) parce que les élèves peuvent écrire en arabe en suivant l'orientation de l'écriture tifinaghe (de gauche à droite) (cf. « N2E4 », Annexes 6.2.1). D'autre part, si on s'attache à la forme des mots et des lettres, les 34 élèves de 2^{ème} année ne maîtrisent pas tous encore l'alphabet tifinaghe et l'espace typographique entre les lettres qui doit être distinct de l'espace ou du blanc typographique entre les mots. Ensuite, ils ne respectent pas les dimensions du dessin de la lettre (cf. Tableau ci-dessus).

Dans les écritures du prénom, les élèves se réfèrent généralement à la forme écrite de leurs noms en langue arabe pour faire la correspondance en tifinaghe. Comment ces élèves procèdent-ils s'ils n'ont pas d'équivalent en arabe ? Pour répondre à cette question, nous avons analysé les écrits issus d'un autre exercice (tâche-mots) donné à ces élèves de 2^{ème} année. Ainsi, sur les 35 élèves de la classe (N2C3) certains élèves n'ont pas fait cet exercice (les élèves « N2E14 » et « N2E34 »). Nous avons noté une méconnaissance de l'alphabet tifinaghe et une non-maîtrise du dessin des lettres de l'alphabet tifinaghe. Pour une minorité des élèves de 2^{ème} année (14.70% (tâche-prénom), 14.44% (tâche-mots), 30.77% (tâche-phrase)), ce non-respect des dimensions de chaque lettre a été noté déjà chez 44.44% des élèves de 1^{ère} année, avec une variation d'un élève à un autre. Ainsi, toutes les erreurs identifiées viennent de confusions d'espace (entre lettres, entre mots). Comment les élèves traitent-ils cette notion d'espace lors de l'exercice de l'écriture d'une phrase ?

Sur les 35 élèves de 2^{ème} année dont les écrits ont été analysés et les résultats ont été repris dans le tableau ci-dessus, 4 élèves n'ont pas pu écrire une phrase (cf. « N2E7 », « N2E14 », « N2E19 », « N2E34 »). Les remarques notées lors de l'analyse des 2 premières tâches (tâche-prénom et tâche-mots) persistent dans l'écriture de la phrase parce que 50% des

élèves pour la tâche-prénom et 28.88% pour la tâche-mots n'arrivent pas à dessiner quelques lettres mais en réussissent la plupart. Par ailleurs, les dimensions des lettres ne sont pas systématiquement respectées. Pour marquer l'espace entre les mots, quelques élèves mettent un tiret. Ils savent donc que la phrase est un ensemble de mots et qu'il faut séparer ces mots. Le tiret, pour eux, équivaut alors à l'espace typographique. Les élèves de 3^{ème} année dépassent-ils ces difficultés ?

Lors de l'analyse des écrits des élèves de 3^{ème} année nous avons noté les mêmes remarques que dans l'analyse des écrits des élèves de 1^{ère} année et de 2^{ème} année. Par exemple, concernant l'orientation de l'écriture, un seul élève a écrit son nom de droite à gauche en tifinaghe en adaptant la direction de la lettre au sens de l'orientation (cf. « N3E13 », Annexes 6.2.1). Lors des observations de classe, une enseignante (Ense4) de 2^{ème} année (N2C2) a dessiné la lettre « ⵎ » (m) dans le même sens qu'un de ses élèves (cf. N3E51, Annexes 6.2.1) (faire pivoter le « ⵎ » (m) 180° à gauche). C'est comme si elle s'orientait de droite à gauche (comme en arabe) en écrivant. Donc, la production de l'élève peut-être justifiée par le comportement de son enseignant même s'il ne s'agissait pas de la même classe et du même niveau (l'élève est en 3^{ème} année et l'enseignante exerce dans une classe de 2^{ème} année).

Concernant l'orientation de l'écriture, si on commence à écrire le prénom avant le nom de famille en amazighe, on procède de la même façon quand il s'agit d'une autre langue et d'une autre orientation (la langue arabe par exemple). Quand les élèves écrivent leur nom en arabe et en tifinaghe, soit ils mettent chaque forme au-dessous de celle qui lui correspond, soit s'ils commencent par le prénom de gauche à droite (en tifinaghe), ils écrivent la forme correspondante de droite à gauche (en arabe).

Finalement, les difficultés liées à l'écriture de l'élève de 3^{ème} année se rapportent, comme c'était le cas des élèves de 1^{ère} année et de 2^{ème} année, au non-respect des dimensions et du dessin des lettres, au non-respect de l'espace typographique permettant de définir le mot graphique, et à la non-linéarité de l'écriture.

Afin que nous puissions aller plus loin, nous avons analysé un ensemble d'écrits pris dans les cahiers de classe des élèves. L'objectif de cette analyse est de rapprocher les deux types de résultats obtenus (les résultats de l'analyse des traces issues de l'exercice-tâche et les résultats de l'analyse des traces dans les cahiers de classe).

Chapitre 2 : Analyse des cahiers

Comme souligné dans nos choix méthodologiques (Section III), nous avons travaillé sur les cahiers de classe des élèves pour sélectionner un ensemble d'écrits qui vont être soumis à l'analyse. Il s'agit d'une activité où l'enseignant demande aux élèves de copier ce qu'il a écrit sur le tableau ou de copier du manuel pour s'entraîner à écrire en tiffinaghe. Quand il doit imiter un modèle ou du moins être fortement guidé.

Nous soulignons l'importance de l'écriture sur les ardoises à la fois pour l'apprenant (écrire, effacer et corriger) et pour l'enseignant (faciliter la correction collective et l'évaluation de la production des élèves). Ceci à été souligné par les enseignants-enquêtés (Ens5, Ense4). Et puisque l'entraînement sur les ardoises ne nous laisse pas de traces à analyser (en dehors du journal d'enquête établi lors de l'observation de ces pratiques), le cahier de classe est un support pour conserver les écrits de chaque élève. C'est pourquoi, à côté des notes prises lors des différentes activités consacrées à l'écriture en tiffinaghe sur les ardoises, le tableau, le manuel ou le cahier de classe, nous avons pris en considération les traces laissées par les élèves sur ces deux derniers supports à savoir : le manuel et le cahier. Le manuel est un support didactique utilisé dans certaines classes et l'élève y écrit lors de l'activité de graphisme (cf. Figures 5, 10, 12, 15, 22, Annexes 7). Mais ce manuel peut être aussi un support d'enseignement/apprentissage qui se joint à un cahier de classe emmagasinant les écrits de chaque élève, qui sera évalué dans sa production d'écrits.

Comme pour l'analyse des écrits issus de l'exercice-tâche, nous allons à présent analyser ce 2^{ème} corpus d'écrits dans les 3 niveaux scolaires (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année). Ainsi, en 1^{er} lieu, nous voulons décrire le corpus qui sera soumis à l'analyse. En 2^{ème} lieu, nous allons analyser ces écrits selon chaque niveau. Et en 3^{ème} lieu, nous allons synthétiser les résultats de cette analyse en vue de comparer cette synthèse à la 1^{ère} synthèse faite précédemment pour les écrits issus de l'exercice-tâche.

1. Description du corpus

Notre public est fait de 268 élèves répartis comme suit :

Niveau	1 ^{ère} année		2 ^{ème} année			3 ^{ème} année		
Classe	N1C1	N1C2	N2C1	N2C2	N2C3	N3C1	N3C2	N3C3
Nombre des élèves	38	34	27	35	35	43	26	30
Total	72		97			99		
	268							

Tableau 11 : Nombre des élèves par classe observée

Notre corpus des cahiers compte 110 cahiers recueillis dans 5 classes dont 1 classe de 1^{ère} année où nous avons recueilli 30 manuels⁵³⁷ scolaires « ⵜⴰⴳⴷⵓⴷⴰ ⵜⴰⴳⴷⵓⴷⴰ ⵜⴰⴳⴷⵓⴷⴰ 1 » (tifawin a tamaziyt 1 = *Bonjour l'amazighe 1*) (activité de graphisme, activité de copiage) ; 50 cahiers dans 2 classes de 2^{ème} année et 30 cahiers dans 2 autres classes de 3^{ème} année comme le montre le tableau ci-dessous :

Niveau	1 ^{ère} année		2 ^{ème} année			3 ^{ème} année		
Classe	N1C1	N1C2	N2C1	N2C2	N2C3	N3C1	N3C2	N3C3
Nombre des cahiers de classe	30	15	...	35	20	10	...
Total	30		50			30		
	110							

Tableau 26 : Nombre des cahiers recueillis

De chaque cahier, nous avons extrait quelques écrits de façon aléatoire, mais en nous focalisant sur ceux qui présentent un critère saillant, comme la question de l'orientation de l'écriture. Cette sélection concerne les 110 cahiers, y compris les manuels scolaires de la 1^{ère} année qu'on considère comme des cahiers de classe puisqu'on peut analyser les écrits des élèves. Voici un tableau représentant le nombre des écrits sélectionnés dans chaque cahier : au total, nous avons examiné 467 productions.

⁵³⁷Pour les activités de graphisme, de copiage et grammaire,... le manuel scolaire amazighe contient des pages sur lesquelles l'apprenant peut écrire (cf. Figures 5-7, Figures 10-17, Figures 22-25, Annexes 7).

1 ^{ère} année		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	213
		13	8	7	2	5	7	7	8	6	8	8	7	5	8	5	
		E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	
		8	8	7	7	7	5	7	7	8	5	8	8	7	8	8	
2 ^{ème} année	C1	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	148
		12	2	2	3	1	6	2	2	9	2	5	2	1	1	4	
	C2	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	
		2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	
		E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	
		3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	
	E31	E32	E33	E34	E35												
	3	3	3	3	3												
3 ^{ème} année	C1	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	106
		7	10	2	4	3	1	2	4	4	2	1	6	4	4	4	
		E16	E17	E18	E19	E20											
	3	4	2	4	3												
	C2	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10						
		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3						
Total																467	

Tableau 27 : Nombre des écrits extraits des cahiers de classe

Pour analyser ces écrits (cf. Annexes 6.2.2), nous nous sommes référée d'une part, au manuel pour vérifier le mot ou le texte et d'autre part, nous avons observé la forme des lettres et le degré du respect de l'orientation de l'écriture, de la délimitation du mot graphique, de la dimension de la lettre,.... Autrement dit, nous nous sommes basée sur les 5 critères d'évaluation définis dans l'analyse des écrits issus de l'exercice-tâche à savoir : l'orientation de l'écriture (critère 1), la forme de l'écriture (critère 2), l'espace typographique (critère 3), le dessin des lettres (critère 4), et les dimensions des lettres (critère 5) (cf. présentation des critères d'évaluation).

2. Analyse des écrits des élèves de 1^{ère} année

En 1^{ère} année les élèves ont travaillé sur le manuel scolaire pour 2 activités d'écriture : l'activité de « graphisme » et l'activité de « copiage ». Nous allons ci-dessous présenter ces activités avant de soumettre les productions à l'analyse.

2.1. Présentation des activités

Nous allons présenter ci-dessous en quoi consistent les activités de graphisme et de copiage en décrivant les écrits qui constituent notre corpus dans cette phase.

2.1.1. L'activité de graphisme

La rubrique de graphisme est intitulée : « $\circ\Omega!$ » (ari ! = écris !)). Cette activité diffère d'une séquence à une autre. Ainsi, dans le manuel de 1^{ère} année « $\text{ⵜⴰⴽⴰⵏ ⵜⴰⴳⴰⵎⴰⴷⵓⵢⵜ 1 = Bonjour l'amazighe 1}$ » (cf. Figure 1, Annexes 7) on demande ceci :

- 1- dessiner un cercle pour arriver à écrire le « \circ » (a) (cf. Figure 5, Annexes 7).
- 2)- dessiner deux cercles superposés pour arriver à écrire le « \otimes » (u) (cf. Figure 5, Annexes 7).
- 3- dessiner des traits pour arriver à écrire le « ξ » (i), le « ⵜ » (t) et le « ⵍ » (w) (cf. Figure 5, Annexes 7).
- 4- dessiner un trait vertical pour arriver à écrire le « ⵏ » (n), le « ⵎⵎ » (nn) (cf. Figure 1, Annexes 7).
- 5- dessiner des traits pour arriver à écrire le « ⵎ » (m), le « ⵎⵎ » (mm), le « ⵏ » (k), le « ⵏⵏ » (kk), le « ⵏ^{u} » (k^w) et le « ⵏⵏ^{u} » (kk^w) (cf. Figure 1, Annexes 7).
- 6- dessiner des traits pour arriver à écrire le « ⵏ » (d) et le « ⵏⵏ » (dd) (cf. Figure 12, Annexes 7).
- 7- dessiner un cercle pour arriver à écrire le « ⵓ » (b) et le « ⵓⵓ » (bb) (cf. Figure 12, Annexes 7).
- 8- dessiner des traits pour arriver à écrire le « ⵖ » (g), le « ⵖⵖ » (gg), le « ⵖ^{u} » (g^w) et le « ⵖⵖ^{u} » (gg^w) (cf. Figure 12, Annexes 7).
- 9- dessiner un cercle pour arriver à écrire le « ⵓ » (s) et le « ⵓⵓ » (ss) (cf. Figure 15, Annexes 7).
- 10- dessiner des cercles et des traits pour arriver à écrire le « ⵓ » (s) et le « ⵓⵓ » (ss) (cf. Figure 15, Annexes 7).
- 11- dessiner des demi-cercles pour arriver à écrire le « ⵓ » (z) et le « ⵓⵓ » (zz) (cf. Figure 15, Annexes 7).
- 12- dessiner des traits pour arriver à écrire le « ⵏ » (l) et le « ⵏⵏ » (ll) (cf. Figure 22, Annexes 7).
- 13- dessiner un cercle pour arriver à écrire le « ⵓ » (r) et le « ⵓⵓ » (rr) (cf. Figure 22, Annexes 7).
- 14- dessiner des traits pour arriver à écrire le « ⵖ » (y) et le « ⵖⵖ » (yy) (cf. Figure 22, Annexes 7).

Voici un tableau présentant ces différentes activités et les écrits qui leur correspondent et qu'on trouve dans les annexes (cf. Annexes 6.2.2).

Activités	Ecrits
1)-dessiner un cercle pour arriver à écrire le « \circ » (a).	« N1C1E1, Fig.1 »
2)-dessiner deux cercles superposés pour arriver à écrire le « \otimes » (u).	
3)-dessiner des traits pour arriver à écrire le « ξ » (i), le « ⵜ » (t) et le « ⵍ » (w).	
4)-dessiner un trait vertical pour arriver à écrire le « ⵏ » (n), le « ⵎⵎ » (nn).	« N1C1E1, Fig.2 »
5)-dessiner des traits pour arriver à écrire le « ⵎ » (m), le « ⵎⵎ » (mm), le « ⵏ » (k), le « ⵏⵏ » (kk), le « ⵏ^{u} » (k^w) et le « ⵏⵏ^{u} » (kk^w).	
6)-dessiner des traits pour arriver à écrire le « ⵏ » (d) et le « ⵏⵏ » (dd).	« N1C1E1, Fig.3 », « N1C1E2, Fig.1 », « N1C1E3, Fig.1 », « N1C1E5, Fig.1 », « N1C1E6, Fig.1 », « N1C1E7, Fig.1 », « N1C1E8, Fig.1 », « N1C1E9, Fig.1 », « N1C1E10, Fig.1 », « N1C1E11, Fig.1 », « N1C1E12, Fig.1 », « N1C1E13, Fig.1 », « N1C1E14, Fig.1 », « N1C1E15, Fig.1 », « N1C1E16, Fig.1 », « N1C1E17, Fig.1 », « N1C1E18, Fig.1 », « N1C1E19, Fig.1 », « N1C1E20, Fig.1 », « N1C1E22, Fig.1 », « N1C1E23, Fig.1 », « N1C1E24, Fig.1 », « N1C1E25, Fig.1 », « N1C1E26, Fig.1 », « N1C1E27, Fig.1 », « N1C1E28, Fig.1 », « N1C1E29, Fig.1 », « N1C1E30, Fig.1 »
7)-dessiner un cercle pour arriver à écrire le « ⵓ » (b) et le « ⵓⵓ » (bb).	
8)-dessiner des traits pour arriver à écrire le « ⵖ » (g), le « ⵖⵖ » (gg), le « ⵖ^{u} » (g^w) et le « ⵖⵖ^{u} » (gg^w).	

9) -dessiner un cercle pour arriver à écrire le « \odot » (s) et le « $\odot\odot$ » (ss).	« N1C1E1, Fig.4 », « N1C1E2, Fig.2 », « N1C1E3, Fig.2 », « N1C1E4, Fig.1 », « N1C1E6, Fig.2 », « N1C1E7, Fig.2 », « N1C1E8, Fig.2 »,
10) -dessiner des cercles et des traits pour arriver à écrire le « \oslash » (§) et le « $\oslash\oslash$ » (§§).	« N1C1E10, Fig.2 », « N1C1E11, Fig.2 », « N1C1E12, Fig.2 », « N1C1E14, Fig.2 », « N1C1E15, Fig.2 », « N1C1E16, Fig.2 », « N1C1E17, Fig.2 », « N1C1E18, Fig.2 », « N1C1E19, Fig.2 », « N1C1E20, Fig.2 », « N1C1E21, Fig.1 », « N1C1E22, Fig.2 », « N1C1E23, Fig.2 », « N1C1E24, Fig.2 », « N1C1E26, Fig.2 », « N1C1E27, Fig.2 », « N1C1E28, Fig.2 », « N1C1E29, Fig.2 », « N1C1E30, Fig.2 »
11) -dessiner des demi-cercles pour arriver à écrire le « \mathbb{Z} » (z) et le « \mathbb{ZZ} » (zz).	
12) -dessiner des traits pour arriver à écrire le « \mathbb{I} » (l) et le « \mathbb{II} » (ll).	« N1C1E1, Fig.5 », « N1C1E2, Fig.3 », « N1C1E3, Fig.3 », « N1C1E5, Fig.2 », « N1C1E6, Fig.3 », « N1C1E7, Fig.3 », « N1C1E8, Fig.3 », « N1C1E9, Fig.2 », « N1C1E10, Fig.3 », « N1C1E11, Fig.3 », « N1C1E12, Fig.3 », « N1C1E13, Fig.2 », « N1C1E14, Fig.3 », « N1C1E16, Fig.3 », « N1C1E17, Fig.3 », « N1C1E18, Fig.3 », « N1C1E19, Fig.3 », « N1C1E20, Fig.3 », « N1C1E21, Fig.2 », « N1C1E22, Fig.3 », « N1C1E23, Fig.3 », « N1C1E24, Fig.3 », « N1C1E25, Fig.2 », « N1C1E26, Fig.3 », « N1C1E27, Fig.3 », « N1C1E28, Fig.3 », « N1C1E29, Fig.3 », « N1C1E30, Fig.3 »
13) -dessiner un cercle pour arriver à écrire le « \circ » (r) et le « $\circ\circ$ » (rr).	
14) -dessiner des traits pour arriver à écrire le « \mathcal{r} » (y) et le « $\mathcal{r}\mathcal{r}$ » (yy).	

Tableau 28 : Les activités de graphisme et les écrits qui leurs correspondent

L'objectif de cet inventaire des figures du corpus qui correspondent à chaque activité de graphisme est de faire acquérir des gestes graphiques du tifinaghe. En continuité avec ces activités, les élèves sont amenés à copier des syllabes, des mots et des phrases qui répondent à la consigne « $\odot\odot\mathbb{I}\mathbb{I}$! » (ssnyl ! = copie !).

2.1.2. L'activité de copiage

Voici les activités proposées aux élèves dans la rubrique « $\odot\odot\mathbb{I}\mathbb{I}$! » (ssnyl ! = copie !) :

<p>1- copier les syllabes : « $\text{t}\circ$ » (ta), « $\text{L}\circ$ » (wa), « $\text{t}\xi$ » (ti), « $\text{L}\xi$ » (wi), « $\text{t}\text{8}$ » (tu) et « $\text{L}\text{8}$ » (wu) (cf. Figure 6, Annexes 7).</p> <p>2- copier les mots « $\text{I}\mathbb{C}\mathbb{C}$ » (ncc = moi), « ξ8 » (inu = mon), « $\xi\mathbb{C}\mathbb{C}$ » (imma = maman, ma mère) et « $\circ\mathbb{R}\mathbb{R}^{\text{U}}$ » (akk^w = tous, toutes) (cf. Figure 11, Annexes 7).</p> <p>3- copier les mots : « $\Theta\circ\Theta\circ$ » (baba = papa, mon père), « $\text{t}\text{8}\Lambda\circ$ » (tuda = Touda, un nom propre), « $\circ\mathbb{X}\mathbb{X}$ » (aggu = le brouillard) et « $\text{t}\xi\mathbb{X}\mathbb{C}\mathbb{C}\xi$ » (tigmmi = la maison) (cf. Figure 13, Annexes 7).</p> <p>4- copier la phrase : « $\mathbb{C}\circ\text{L}\xi \text{t}\mathbb{I}\mathbb{I}\circ \text{t}\circ\Lambda\Lambda\circ\text{O} \text{I}\mathbb{C} ?$ » (mani tlla taddart nnm ? = Où est ta maison ?/Tu habites où ?) (cf. Figure 14, Annexes 7).</p> <p>5- copier la phrase : « $\text{L}\circ \Lambda \circ\mathbb{I}\mathbb{C}\circ\Lambda, \text{L}\circ \Lambda \xi\mathbb{Z}\xi, \text{t}\circ \Lambda \text{t}\mathbb{Z}\mathbb{Z}\mathbb{L}\xi\text{t}$ » (wa d aslmad, wa d izi, ta d tzizwit = celui-là est un enseignant, celle-là est une mouche, celle-là est une abeille) (cf. Figure 17, Annexes 7).</p> <p>6- copier les mots : « $\circ\mathcal{r}\mathcal{r}\mathbb{Z}$ » (ayyuz = Bravo), « $\mathcal{r}\circ\mathbb{C}$ » (yamna = Yamna (nom propre)), « $\circ\odot\odot\circ\Lambda$ » (asrad = le savon), « $\text{t}\circ\odot\circ\mathbb{C}\text{t}$ » (tasamst = la serviette) et « $\text{t}\circ\mathbb{C}\odot\circ\mathcal{r}\text{t}$ » (tamsrayt = le peigne) (cf. Figure 23, Annexes 7).</p> <p>7- copier la phrase : « $\mathbb{C}\circ\text{L}\xi \text{t}\mathbb{I}\mathbb{I}\circ \text{t}\circ\odot\circ\mathbb{C}\text{t} \text{t}\circ\mathbb{Z}\mathbb{Z}\circ\mathbb{L}\text{t} \Lambda \text{t}\mathbb{C}\odot\circ\mathcal{r}\text{t} \text{t}\circ\mathbb{Z}\mathbb{Z}\mathbb{U}\circ\text{t}\text{t} ?$ » (mani tlla tasamst tazgzawt d tmsrayt tazgg^wayt ? = Où est la serviette bleue et le peigne rouge ?) (Figure 24, Annexes 7).</p>
--

Le tableau ci-dessous présente ces différentes activités et les écrits qui leur correspondent et qu'on trouve dans les annexes (cf. Annexes 6.2.2).

Activités	Ecrits
1)-copier les syllabes : « ٤ » (ta), « ٤ » (wa), « ٤ » (ti), « ٤ » (wi), « ٤ » (tu) et « ٤ » (wu).	« N1C1E1, Fig.6 »
2)-copier les mots « ٤ » (ncc = moi), « ٤ » (inu = mon), « ٤ » (imma = mamam, ma mère) et « ٤ » (akk ^w = tous, toutes).	« N1C1E1, Fig.7 »
3)-copier les mots : « ٤ » (baba = papa, mon père), « ٤ » (tuda = Touda, un nom prpore), « ٤ » (aggu = le brouillard) et « ٤ » (tigmmi = la maison).	« N1C1E1, Fig.8 », « N1C1E2, Fig.4 », « N1C1E3, Fig.4 », « N1C1E5, Fig.3 », « N1C1E6, Fig.4 », « N1C1E7, Fig.4 », « N1C1E8, Fig.4 », « N1C1E9, Fig.3 », « N1C1E10, Fig.4 », « N1C1E11, Fig.4 », « N1C1E12, Fig.4 », « N1C1E13, Fig.3 », « N1C1E14, Fig.4 », « N1C1E15, Fig.3 », « N1C1E16, Fig.4 », « N1C1E17, Fig.4 », « N1C1E18, Fig.4 », « N1C1E19, Fig.4 », « N1C1E20, Fig.4 », « N1C1E22, Fig.4 », « N1C1E23, Fig.4 », « N1C1E24, Fig.4 », « N1C1E25, Fig.3 », « N1C1E26, Fig.4 », « N1C1E27, Fig.4 », « N1C1E28, Fig.4 », « N1C1E29, Fig.4 », « N1C1E30, Fig.4 »
4)-copier la phrase : « ٤ » (mani tlla taddart nmm ? = Où est ta maison ?/Tu habites où ?).	« N1C1E1, Fig.10 », « N1C1E2, Fig.6 », « N1C1E3, Fig.5 », « N1C1E5, Fig.4 », « N1C1E6, Fig.5 », « N1C1E7, Fig.5 », « N1C1E8, Fig.6 », « N1C1E9, Fig.5 », « N1C1E10, Fig.6 », « N1C1E11, Fig.6 », « N1C1E12, Fig.5 », « N1C1E13, Fig.4 », « N1C1E14, Fig.6 », « N1C1E15, Fig.4 », « N1C1E16, Fig.6 », « N1C1E17, Fig.5 », « N1C1E18, Fig.5 », « N1C1E19, Fig.5 », « N1C1E20, Fig.5 », « N1C1E22, Fig.5 », « N1C1E23, Fig.5 », « N1C1E24, Fig.6 », « N1C1E25, Fig.4 », « N1C1E26, Fig.6 », « N1C1E27, Fig.6 », « N1C1E28, Fig.6 », « N1C1E29, Fig.6 », « N1C1E30, Fig.6 »
5)-copier la phrase : « ٤ » (wa d aslmad, wa d izi, ta d tzizwit = celui-là est un enseignant, celle-là est une mouche, celle-là est une abeille).	« N1C1E1, Fig.11 », « N1C1E2, Fig.7 », « N1C1E3, Fig.6 », « N1C1E4, Fig.2 », « N1C1E6, Fig.6 », « N1C1E7, Fig.6 », « N1C1E8, Fig.7 », « N1C1E10, Fig.7 », « N1C1E11, Fig.7 », « N1C1E12, Fig.6 », « N1C1E14, Fig.7 », « N1C1E15, Fig.5 », « N1C1E18, Fig.6 », « N1C1E19, Fig.6 », « N1C1E20, Fig.6 », « N1C1E21, Fig.4 », « N1C1E22, Fig.6 », « N1C1E23, Fig.6 », « N1C1E24, Fig.7 », « N1C1E26, Fig.7 », « N1C1E27, Fig.7 », « N1C1E28, Fig.7 », « N1C1E29, Fig.7 », « N1C1E30, Fig.7 »
6)-copier les mots : « ٤ » (ayyuz = Bravo), « ٤ » (yamna = Yamna (nom propre)), « ٤ » (asrrad = le savon), « ٤ » (tasamst = la serviette) et « ٤ » (tamsrayt = le peigne).	« N1C1E1, Fig.9 », « N1C1E2, Fig.5 », « N1C1E8, Fig.5 », « N1C1E9, Fig.4 », « N1C1E10, Fig.5 », « N1C1E11, Fig.5 », « N1C1E14, Fig.5 », « N1C1E16, Fig.5 », « N1C1E21, Fig.3 », « N1C1E24, Fig.5 », « N1C1E26, Fig.5 », « N1C1E27, Fig.5 », « N1C1E28, Fig.5 », « N1C1E29, Fig.5 », « N1C1E30, Fig.5 »
7)-copier la phrase : « ٤ » (mani tlla tasamst tazgzawt d tmsrayt tazgg ^w ayt ? = Où est la serviette bleue et le peigne rouge ?)	« N1C1E1, Fig.12 », « N1C1E2, Fig.8 », « N1C1E3, Fig.7 », « N1C1E5, Fig.5 », « N1C1E6, Fig.7 », « N1C1E7, Fig.7 », « N1C1E8, Fig.8 », « N1C1E9, Fig.6 », « N1C1E10, Fig.8 », « N1C1E11, Fig.8 », « N1C1E12, Fig.7 », « N1C1E13, Fig.5 », « N1C1E14, Fig.8 », « N1C1E16, Fig.8 », « N1C1E17, Fig.7 », « N1C1E18, Fig.7 », « N1C1E19, Fig.7 », « N1C1E20, Fig.7 », « N1C1E21, Fig.5 », « N1C1E22, Fig.7 », « N1C1E23, Fig.7 », « N1C1E24, Fig.8 », « N1C1E25, Fig.5 », « N1C1E26, Fig.8 », « N1C1E27, Fig.8 », « N1C1E28, Fig.8 », « N1C1E29, Fig.8 », « N1C1E30, Fig.8 »

Tableau 29 : Les activités de copiage et les écrits qui leurs correspondent

L'utilité de cet inventaire est de pouvoir comparer la forme notée par l'élève et la forme attendue pour repérer les réussites et les difficultés des élèves de 1^{ère} année. Voici les résultats de notre analyse.

2.2. Analyse des productions

Nous allons dans les paragraphes ci-dessous présenter les résultats de l'analyse des productions des élèves dans les deux activités décrites ci-dessus : l'activité de graphisme et l'activité de copiage.

2.2.1. Activités de graphisme

Dans l'exercice de graphisme, il fallait suivre les pointillées en dessinant d'abord des formes géométriques avant d'atteindre la lettre-objet d'apprentissage. D'abord, le dessin de grands et de petits cercles a pour objectif d'aider l'enfant à découvrir les dimensions propres à la lettre en tiffinaghe. Ensuite, pour le dessin des traits, le choix du dessin d'un trait avant un autre pour écrire le « ξ » (i), le « + » (t) ou le « \sqcup » (w) (cf. Figure 5, Annexes 7) est significatif puisque l'enfant apprend qu'en tiffinaghe, pour écrire, il faut que le dessin de la lettre prenne fin à droite. Autrement dit, le point de départ de l'écriture est à gauche et le point d'arrivée est à droite (cf. Section I, Partie 2, Chapitre 1). Ainsi, l'exercice consiste d'abord, à dessiner des traits ou des cercles comme nous venons de le noter et ensuite, l'élève est amené à écrire les lettres en question en respectant la taille de chaque lettre puisqu'il ne faut pas dépasser les 3 intercales pour tous les caractères sauf pour le « o » (a) où il ne faut pas dépasser les 2 intercales pour ne pas le confondre avec le « O » (r).

Grâce aux critères d'évaluation susmentionnés, on peut évaluer les activités de graphisme des 30 élèves de 1^{ère} année en termes de dessin et de dimensions des lettres (critères 4 et 5). Nous avons noté précédemment (Section I, Partie 1, Chapitre 2) que pour écrire en tiffinaghe, il faut que le dessin de la lettre prenne fin à droite (point d'arrivée) donc, seule l'observation des pratiques scripturales de l'enfant en action peut montrer la direction suivie par la main de l'apprenant. Vu que ce point n'est pas l'objet de la présente recherche, nous allons évaluer ces écrits en terme surtout de « dessin des lettres » et « dimensions des lettres », sans exclure l'importance de la forme de l'écriture « linéaire/non-linéaire ». Le fait de dessiner la lettre en-dessous de la ligne marque soit que l'enfant a des problèmes de

motricité, soit qu'il est influencé par le code arabe où certaines lettres se dessinent en-dessous de la ligne d'écriture.

Sur les 84 exercices de graphisme faits par ces 30 élèves à raison de 2 à 5 exercices et qui font 39.43% des écrits analysés (les activités de copiage constituent 60.57% (129 écrits) des 213 productions de 1^{ère} année), le dessin de certaines lettres seulement a été réussi. On demandait les lettres : « O » (r), « o » (a), le « 8 » (u), « ξ » (i), « † » (t), « □ » (w), « l » (n), « C » (m), « K » (k), « K^w » (k^w), « Λ » (d), « Θ » (b), « X » (g), « X^w » (g^w), « ⊙ » (s), « Ø » (ş), « Ж » (z), « И » (l), « Ʒ » (y). Pour repérer les lettres qui font difficulté, on les a classées selon leurs formes géométriques et en référence au tableau noté précédemment (Section I, Partie 1, Chapitre 2). Voici un tableau réorganisant ces lettres selon leurs formes géométriques :

Formes circulaires	Petites	o 8
	Grandes	Θ Ø ⊙ O
Forme avec des courbes		Ж
Formes rectilignes (angulaires)		ξ □ Ʒ X K И l C Λ †
Formes composées		X ^w K ^w

Tableau 30 : Présentation des graphèmes notés dans l'activité de graphisme selon leur forme géométrique

En termes de qualités/défauts, on peut relever le fait que, par rapport à la linéarité/non-linéarité du dessin, ce sont les graphèmes de forme circulaire (« O » (r), « ⊙ » (s), « o » (a), « 8 » (u), « Θ » (b), « Ø » (ş)) qui sont les mieux réussis au niveau du dessin mais le respect des dimensions fait parfois défaut comme dans les exemples suivants : « N1C1E1, Fig.1 », « N1C1E1, Fig.3 »,..... Les graphèmes qui font difficulté aux élèves sont quelques graphèmes de forme rectiligne et de forme composée (« ξ » (i), « K » (k), « K^w » (k^w), « X » (g), « X^w » (g^w), « Ʒ » (y)). Ces difficultés se manifestent dans la forme de l'écriture (linéarité/non-linéarité) où les élèves ont tendance à :

- dessiner la lettre en-dessous de la ligne horizontale comme pour le « ξ » (i) et le « Ʒ » (y) dans les exemples suivants : « N1C1E1, Fig.1 », « N1C1E6, Fig.3 »,..... ;
- dessiner la lettre d'une manière aléatoire en-dessus de la ligne comme pour le « K » (k), le « K^w » (k^w), le « X » (g), et le « X^w » (g^w) dans les exemples suivants : « N1C1E2, Fig.1 », « N1C1E3, Fig.3 »,.....

En tiffinage, certaines lettres se ressemblent et se distinguent soit par un seul trait comme par exemple, le « E » (d) et le « E » (t), le « Ж » (z) et le « Ж » (z), le « l » (n) et le

« † » (t),... ; soit par la direction du trait comme par exemple, entre le « Q » (r) et le « Ø » (§). Ainsi, dans une production par exemple (« N1C1E1, Fig.4 »), l'élève n'a pas pu mettre le trait qui distingue le « O » (r) du « Ø » (§) dans son bon emplacement.

Et en dehors de la difficulté des élèves liées au dessin des graphèmes, l'emplacement du signe de labiovélarisation («^l» (^w)) pose problème chez quelques-uns. Dans les écrits du 1^{er} élève (« N1C1E1, Fig.2 », « N1C1E1, Fig.3 », « N1C1E1, Fig.7 »), on voit le signe en question «^l» (^w) au-dessus des lettres « K » (k) et « X » (g) au lieu qu'il soit à la droite de la lettre « K^l » (k^w), « X^l » (g^w). Ce phénomène a été repéré dans 9 productions parmi les 85 productions où on trouve ces lettres (10.58%). Et dans ces 85 productions où on repère « X^l » (g^w) et « X » (g), 15 productions (17.64%) montrent que les élèves trouvent une difficulté pour réussir le dessin des lettres en respectant leurs dimensions donc, 70 écrits ont été réussis (82.35%) dont les écrits des élèves « N1C1EE29, Fig.1 » et « N1C2E28, Fig.1 » montrent l'exemple de productions réussites. Parmi les autres lettres qui font difficulté aux élèves, celle qui a une forme avec des courbes « Ж » (z) où son dessin a été réussi dans 9 productions (34.62%) sur les 26 écrits des activités de graphisme où on repère cette lettre. Les lacunes ont été repérées dans 17 productions (65.38%).

L'un des premiers exercices d'écriture consiste à manipuler le stylo (exercices de motricité) pour dessiner de gauche à droite une ligne. Pour la majorité des élèves, c'est cette linéarité de l'écriture qui pose problème comme dans les exemples suivants : « N1C1E2, Fig.1 », « N1C1E3, Fig.1 », « N1C1E3, Fig.3 », « N1C1E6, Fig.1 », « N1C1E6, Fig.2 », « N1C1E6, Fig.3 », « N1C1E8, Fig.1 »,...). Comme on trouve des élèves qui rencontrent des difficultés dans le dessin des graphèmes, on trouve aussi des élèves qui n'ont aucun problème à ce niveau et qui respectent le dessin et les dimensions de chaque graphème (exemples : « N1C1E5, Fig.1 », « N1C1E5, Fig.2 », « N1C1E7, Fig.1 », « N1C1E7, Fig.2 », « N1C1E7, Fig.3 », « N1C1E8, Fig.2 », « N1C1E8, Fig.3 »,...).

Si nous avons évalué les productions des élèves dans l'activité de graphisme selon 2 critères d'évaluation de base, à savoir « le dessin des lettres » (critère 4) et « les dimensions des lettres » (critère 5), pour analyser les productions issues des activités de copiage effectuées par les mêmes élèves, nous allons examiner 5 critères d'évaluation adoptés jusqu'à présent : « l'orientation de l'écriture » (critère 1), « la forme de l'écriture » (critère 2),

« l'espace typographique » (critère 3), « le dessin des lettres » (critère 4), « les dimensions des lettres » (critère 5).

2.2.2. Activités de copiage

L'activité de copiage consiste à recopier des syllabes, des mots et des phrases. Ce qui constitue 129 (60.57%) productions de l'ensemble des écrits de 2^{ème} année dont : dans 0.77% des productions (1/129), il s'agit de copier des syllabes ; dans 33.33% des productions il s'agit de copier des mots (43/129) ; et dans 65.90% des productions (85/129) il s'agit de copier une phrase. Le fait d'insister sur le copiage de phrases est dû à l'importance de l'espace typographique dans la distinction des mots graphiques, l'une des bases de l'orthographe de la langue amazighe. Les 5 critères d'évaluation fixés depuis le début de notre analyse vont réapparaître dans la présente analyse, surtout celui de « la forme de l'écriture » (critère 2) et celui de « l'espace typographique » (critère 3). Lors de l'écriture des mots et des phrases, la 1^{ère} chose à vérifier est la notion d'espace typographique entre les graphèmes du même mot et entre les mots de la phrase. Comme nous l'avons noté dans le bref aperçu sur l'orthographe de la langue amazighe (section I, Partie 1, Chapitre 2), le mot graphique se distingue par 2 blancs typographiques.

Dans l'analyse des 1ers écrits (traces issues d'un exercice-tâche), lors de l'exercice de dictée, les élèves marquent l'espace entre les mots (tâche-prénom, tâche-mots et tâche-phrase) par des signes de ponctuation : un tiret « - », une virgule « , », un point « . » ou 2 points « : ». Tandis que dans cet exercice de copiage de phrases, en réponse à la consigne « ⵜⵓⵎⵉⵏⵉⵙⵜ ⵜⵉⵎⵉⵙⵜ ⵜⵉⵎⵉⵙⵜ » (ssnyl tawinst = copie la phrase), les élèves doivent marquer cette espace par un blanc typographique.

Pour procéder de la même manière que dans les analyses précédentes, nous allons d'abord traiter des réussites des élèves, autrement dit, des qualités de leurs productions. Ensuite, nous allons relever les difficultés que ces élèves rencontrent lors du copiage des mots et des phrases. Pour illustrer les résultats de l'analyse, nous avons repris en annexes (cf. Annexes 8.2.1) quelques exemples que nous avons analysés à la lumière des critères d'évaluation fixés plus-haut.

En terme de progression, certains élèves ont pris en considération l'espace typographique (critère 3) mais d'une manière non-systématique comme le cas par exemple de « N1C1E1 » qui dans la figure 10 (« N1C1E1, Fig.10 »), a laissé un blanc entre les mots par

contre, dans les figures 11 et 12 (« N1C1E1, Fig.11 », « N1C1E1, Fig.12 »), le non-respect de ce blanc typographique ne permet pas au lecteur d'identifier les mots de la phrase. Par exemple, l'absence d'espace entre les pronoms démonstratifs « ⵍⵓ » (wa) et « ⵜⵓ » (ta) et le prédicateur « ⵎ » (d) dans la phrase : « ⵍⵓ ⵎ ⵓⵎⵎⵓⵎ, ⵍⵓ ⵎ ⵉⵎⵉⵙ, ⵜⵓ ⵎ ⵜⵉⵣⵣⵓⵎⵉⵙ » (wa d aslmad, wa d izi, ta d tzizwit = celui-là est un enseignant, celle-là est une mouche, celle-là est une abeille) (cf. « N1C1E1, Fig.11 », « N1C1E29, Fig.7 ») et l'absence de ce blanc typographique entre ces pronoms, ces prédicateurs et les noms (cf. « N1C1E7, Fig.6 », « N1C1E8, Fig.7 ») ne distinguent pas les 9 mots graphiques de la phrase.

L'importance de ce blanc typographique se manifeste aussi dans la facilité de lire ou déchiffrer une phrase. Par exemple, en observant les écrits des élèves (cf. « N1C1E2, Fig.6 », « N1C1E8, Fig.6 », « N1C1E9, Fig.5 », « N1C1E9, Fig.6 », « N1C1E11, Fig.6 », « N1C1E11, Fig.7 », « N1C1E12, Fig.5 », « N1C1E12, Fig.6 », « N1C1E20, Fig.5 », « N1C1E23, Fig.6 », « N1C1E23, Fig.7 », « N1C1E24, Fig.6 », « N1C1E24, Fig.7 », « N1C1E24, Fig.8 », « N1C1E29, Fig.6 », Annexes 6.2.2), nous ne pouvons pas identifier les mots de la phrase interrogative à écrire : « ⵎⵓⵏ ⵜⵉⵎⵉⵏⵏⵎ ⵜⵓ ⵎⵓⵎ ⵓⵎⵎ ? » (mani tlla taddart nnm ? = Où est ta maison ?/Tu habites où ?) ; « ⵍⵓ ⵎ ⵓⵎⵎⵓⵎ, ⵍⵓ ⵎ ⵉⵎⵉⵙ, ⵜⵓ ⵎ ⵜⵉⵣⵣⵓⵎⵉⵙ » (wa d aslmad, wa d izi, ta d tzizwit = celui-là est un enseignant, celle-là est une mouche, celle-là est une abeille) ; ou « ⵎⵓⵏ ⵜⵉⵎⵉⵏⵏⵎ ⵜⵓ ⵓⵎⵎⵓⵎⵉⵙ ⵎⵓⵎ ⵜⵉⵎⵉⵏⵏⵎ ⵜⵓⵎⵉⵏⵏⵎⵉⵙ ? » (mani tlla tasamst tazgzawt d tmsrayt tazgg^wayt ? = Où est la serviette bleue et le peigne rouge ?).

En terme de progression aussi mais cette fois-ci, dans un sens « positif », l'écriture de la majorité des élèves évolue. Par exemple, le cas de « N1C1E8 » et de « N1C1E9 » où dans la figure 1, ils n'ont pas respecté la linéarité de l'écriture en tifinaghe (critère 2), dans les figures 2, 3, 4, 5 et 6, leur écriture a évolué, elle est devenue linéaire, le dessin et les dimensions de la lettre ont été pris en considération (critères 4 et 5).

Dans un sens de « progression négative », quelques élèves de 1^{ère} année commettent les mêmes erreurs en écriture comme par exemple, le cas de « N1C1E12 » et de « N1C1E15 » où d'une part, l'élève n'a pas réussi à dessiner ou à tracer les lettres (critère 4) (cf. « N1C1E13, Fig.1 », « N1C1E13, Fig.2 », « N1C1E13, Fig.3 », « N1C1E13, Fig.4 », « N1C1E13, Fig.5 », « N1C1E13, Fig.6 », « N1C1E13, Fig.7 », « N1C1E15, Fig.1 », « N1C1E15, Fig.2 », « N1C1E15, Fig.3 », « N1C1E15, Fig.4 », « N1C1E15, Fig.5 », Annexes 6.2.2). D'autre part, son écriture n'est pas linéaire (critère 2) (cf. « N1C1E13, Fig.1 », « N1C1E13, Fig.3 », « N1C1E13, Fig.4 », « N1C1E13, Fig.6 », « N1C1E13, Fig.7 », «

N1C1E15, Fig.1 », « N1C1E15, Fig.2 », « N1C1E15, Fig.3 », « N1C1E15, Fig.4 », « N1C1E15, Fig.5 », Annexes 6.2.2).

Entre « progression positive » et « progression négative », nous notons, chez certains élèves, un décalage d'un écrit à un autre. Dans par exemple le cas de « N1C1E13 », au moment où nous notons une progression au niveau du dessin et des dimensions de la lettre (critères 4 et 5) dans les figures 1 et 2 (« N1C1E13, Fig.1 », « N1C1E13, Fig.2 »), dans les figures 3, 4 et 5 (« N1C1E13, Fig.4 », « N1C1E13, Fig.4 », « N1C1E13, Fig.5 »), l'élève n'a pas respecté les dimensions des lettres (critère 5) comme il n'a pas réussi le dessin de quelques lettres (critère 4) comme le « ξ » (i), le « † » (t) (« N1C1E13, Fig.3 », « N1C1E13, Fig.4 », « N1C1E13, Fig.5 »). D'autre part, son écriture a évolué dans un sens positif : des figures 3 et 4 (« N1C1E13, Fig.3 », « N1C1E13, Fig.4 ») où elle n'était pas linéaire (critère 2) à la figure 5 (« N1C1E13, Fig.5 ») en prenant en considération la linéarité de l'écriture (critère 2).

Par rapport à la notion d' « espace typographique » ou de « blanc typographique » (critère 3), certains élèves ont marqué une évolution. Par exemple, l'élève (« N1C1E2 ») dans la figure 6 (« N1C1E2, Fig.6 ») n'a pas respecté ce blanc typographique, ce qui ne permet pas au lecteur d'identifier les mots de la phrase. Par contre, dans la figure 7 (« N1C1E2, Fig.8 »), il a marqué une évolution puisqu'il a respecté l'espace entre les mots même s'il n'a pas réussi à dessiner correctement les lettres et à respecter leurs dimensions (critères 4 et 5).

Les exemples donnés ci-dessus ne présentent pas la liste exhaustive des écrits des élèves, mais il s'agit d'illustrer les phénomènes abordés ou les difficultés rencontrées voire, les qualités/défauts des productions de ces élèves de 1^{ère} année. L'objectif est de trouver des repères sur lesquels nous allons comparer, à la fin de ce travail, ces résultats aux résultats obtenus lors de l'analyse des traces issues de l'exercice-tâche et aux résultats de l'analyse des cahiers de classe des élèves de 2^{ème} et de 3^{ème} année. Voyons les résultats des deux dernières classes.

3. Analyse des écrits des élèves de 2^{ème} année

Les élèves de 2^{ème} année ont réalisé deux tâches : l'écriture du nom ou « le marquage de la propriété » et le copiage. Mais avant d'analyser le travail de copiage proprement dit, nous allons examiner le travail de ceux qui ont écrit leurs noms sur les cahiers.

3.1. « Écrire son nom » ou « marquer sa propriété » sur le cahier de classe

L'écriture du nom sur le cahier de classe est un marquage de la propriété de l'élève. Pour cet exercice, nous avons observé 4 écrits en 1^{ère} classe observée (N2C1) que nous avons analysé selon les 5 critères d'évaluation fixés dans notre recherche et que nous avons mis en annexes (cf. Annexes 8.2.1). Pour organiser cette analyse en termes de qualités/défauts, voici un tableau résumant nos résultats sur ces 4 cas :

Écrit \ Critère	Critère 1	Critère 2	Critère 3	Critère 4	Critère 5
« N2C1E1, Fig.1 »	+	-	+	-	-
« N2C1E4, Fig.1 »	+	+	-	-	-
« N2C1E8, Fig.1 »	+	+	-	+	-
« N2C1E10, Fig.1 »	+	+	+	+	+

	Production bonne
	Production mauvaise

Tableau 31 : Bilan des résultats de l'analyse des écritures du nom selon les critères d'évaluation et le type de la production

Ce tableau montre que l'orientation de l'écriture (critère 1) ne pose aucune difficulté à l'apprenant. Par contre, 3 élèves ont des difficultés pour respecter la dimension de la lettre (critère 5) et 2 ont des difficultés sur le plan du dessin de la lettre (critère 4) ou sur celui de l'espace typographique (critère 3). En parallèle, une seule production présente un défaut au niveau de la linéarité de l'écriture (critère 2). Alors, comment les productions de ces élèves vont-elles progresser dans les activités de copiage ?

3.2. L'activité de copiage

Dans l'activité de copiage, les élèves de 2^{ème} sont amenés à recopier sur leurs cahiers de classe, des lettres, des syllabes, des mots, ou un texte. Avant d'analyser ces productions, voyons les différents exercices faits ou le corpus que nous allons soumettre à l'analyse.

3.2.1. Présentation

Dans l'activité d'écriture (« †ξOOo » (tirra = écriture)) et sur le cahier de classe, l'élève est amené à écrire et copier plusieurs fois d'abord, des lettres et des mots, ensuite, une phrase, puis, un texte.

I- Des lettres et des mots : voici ce qui est demandé :

- 1- la lettre « o » (a), la syllabe « Co » (ma) et le mot « CoOxi » (masin = Massin (nom propre)).
- 2- la lettre « O » (h) dont l'appellation est « SoO » (yah), les syllabes « Oo » (ha), « O8 » (hu) et « Oxi » (hi), et le mot « +oO^A^8H » (tahddunt = le drap).
- 3- la lettre « A » (d) dont l'appellation est « SoA » (yad), les syllabes « Ao » (da), « A8 » (du) et « Ax » (di), et le mot « +o^AA^o+ » (taddart = la maison).
- 4- la lettre « X » (g) dont l'appellation est « SoX » (yag), les syllabes « Xo » (ga), « X8 » (gu) et « Xxi » (gi), et le mot « o8X » (alug = le cahier).
- 5- la lettre « U » (w) dont l'appellation est « SoU » (yaw), les syllabes « Uo » (wa), « U8 » (wu) et « Uxi » (wi), et le mot « oU^U^o » (amwan = l'automne).
- 6- la lettre « O » (s) dont l'appellation est « SoO » (yas), les syllabes « Oo » (sa), « Oxi » (si) et « O8 » (su), et le mot « o8O » (afus = la main).
- 7- l'appellation de la lettre-objet d'apprentissage « SoC » (yac), les syllabes « Co » (ca), « C8 » (cu) et « Cxi » (ci), et les mots « +oZ^o^C+ » (taqnannct = le lapin) et « HHCxi » (llccin = les oranges).
- 8- la lettre « Z » (z) dont l'appellation est « SoZ » (yaz), les syllabes « Zo » (za), « Z8 » (zu) et « Zxi » (zi), et les mots « xzx » (izi = la mouche) et « +oZ^A^8Xxi » (tazdugi = l'environnement).
- 9- la lettre « Z » (q) dont l'appellation est « SoZ » (yaq), les syllabes « Zo » (qa), « Z8 » (qu) et « Zxi » (qi), et le mot « oZO^o » (aqrab = le sac).
- 10- la lettre « H » (l) dont l'appellation est « SoH » (yal), les syllabes « Ho » (la), « H8 » (lu) et « Hxi » (li), et les mots « xLo^o » (imalas = la semaine), « xHO » (ils = la langue), « +xHxi+ » (tizlit = le poème) et « oHCo^A » (aslmad = l'enseignant).
- 11- deux lettres « O » (b) et « O » (h) dont l'appellation est respectivement : « SoO » (yab) « SoO » (yah) et dont les dessins se ressemblent (2 cercles où la seule distinction est le trait qui à l'horizontal nous donne le « O » (b) et au vertical le « O » (h)). Il doit aussi copier plusieurs fois les syllabes « Oo » (ba) et « O8 » (bu).
- 12- la lettre « C » (m), les syllabes : « Co » (ma), « C8 » (mu) et « Cxi » (mi) et le mot « C8o » (muna = Mona (nom propre)).
- 13- les lettres : « l » (n) dont l'appellation est « Sol » (yan) et « S » (y) dont l'appellation est « Sxi » (yi), les syllabes : « lo » (na), « l8 » (nu), « lxi » (ni) « So » (ya), « S8 » (yu) et « Sxi » (yi) et le mot : « Solo » (yamna = Yamna (nom propre)).
- 14- les lettres : « O » (b) dont l'appellation est « SoO » (yab) et « O » (h) dont l'appellation est « SoO » (yah), les syllabes : « Oo » (ba), « O8 » (bu), « Oxi » (bi), « Oo » (ha), « O8 » (hu) et « Oxi » (hi) et les mots : « OoOo » (baba = papa, mon père) et « +oO^A^8H » (tahddunt = le drap).
- 15- la lettre « E » (t) dont l'appellation est « SoE » (yat), les syllabes « Eo » (ta), « E8 » (tu) et « Exi » (ti) et les mots « +xEEx » (tiqt = l'oeil), « EEoIxi » (ttajin = le Tajine) et « +oEoEoE+ » (tabatatt = une pomme de terre).
- 16- la lettre « H » (f) dont l'appellation est « SoH » (yaf), les syllabes « Ho » (fa), « H8 » (fu) et « Hxi » (fi) et le mot « +xHo^l+ » (tifawt = Tifawt (nom propre) ou la lumière/l'électricité).
- 17- l'élève est amené à écrire en copiant la lettre « t » (t) dont l'appellation est « Sot » (yat), les syllabes « to » (ta), « t8 » (tu) et « txi » (ti) et le mot « +oIExi+ » (tajdiqt = l'oiseau).
- 18- la lettre « H » (e) dont l'appellation est « SoH » (yae), les syllabes « Ho » (ea), « H8 » (eu) et « Hxi » (ei) et les mots « oH^8C » (abeuc = le moustique), « oH^oH » (anena = la menthe) et « oH^oH^o » (aerrear = le sapin).
- 19- la lettre « A » (h) dont l'appellation est « SoA » (yah), les syllabes « Ao » (ha), « A8 » (hu) et « Axi » (hi) et les mots « C8A^A » (mu^nd = Mohend (nom propre)), « +oA^o^o+ » (tahrirt = la Harira), « H8OxiCo » (Ihusima = Al Hoceima (nom de ville marocaine)) et « oAx^A^8O » (ahidus = Ahidous (dance populaire)).
- 20- l'alphabet tifinaghe « xO^R^x^H^l^+Hxi^o^H » (iskkiln n tfinay = l'alphabet tifinaghe) en copiant les lettres « o » (a), « O » (b), « X » (g), « X^l » (g^w), « A » (d), « E » (d), « 8 » (e), « H » (f), « R » (k), « R^l » (k^w), « A » (h), « H » (e), « X » (x), « Z » (q), « xi » (i), « I » (j), « H » (l), « C » (m), « l » (n), « 8 » (u), « O » (r), « Q » (r), « H » (y), « O » (s), « O » (s), « C » (c), « t » (t), « E » (t), « U » (w), « S » (y), « Z » (z), « Z » (z).
- 21- la lettre « H » (y) dont l'appellation est « SoH » (yay), les syllabes « Ho » (ya), « H8 » (yu) et « Hxi » (yi) et les mots « oH^o^xi » (ayanib = le stylo), « +xHCo^o » (tiymas = les dents) et « xH^o^o » (iyzar = la rivière).

tel-00669404, version 1 - 13 Feb 2012

« ለዘሌ ረተብዘዝ ጸዢ ጭላላ፣ ተረፎላላ፣ ተረፎላላ ለ ተረፎላላ ዘፀ ሃዕ ጸጽጽ።
 ተረፎላላ፣ ተረፎላላ ለ ተረፎላላ ዘፀ ሃዕ ጭላላ፣ ፀፀፀፀ »

(tiyri : di tinzulin

« wnni ittalsn xf umuddu n tifawt. Tmuddu tifawt d twacunt nns yr zagura.

Tmmuklu tifawt d twacunt nns yar umddukl n babas)

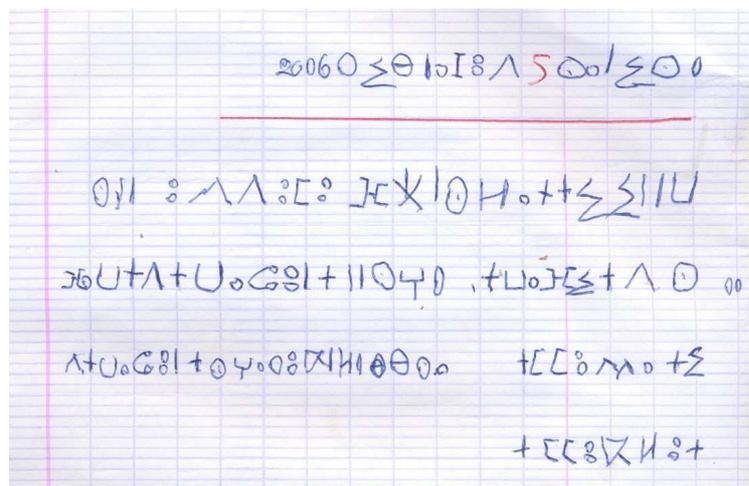
(lecture : à Tinzoulin

Celui qui raconte le voyage de Tifawt. Tifawt a voyagé avec sa famille à Zagoura.

Tifawt et sa famille ont déjeuné chez l'ami de son père).

Dans l'écriture de ce texte, l'orientation, la linéarité et l'espace typographique ont été respectées (critères 1, 2 et 3). Le dessin des lettres (critère 4) a été réussi et leurs dimensions respectées (critère 5).

Exemple 2 (production mauvaise) : « N2C1E2, Fig.1 »



Dans cette production, l'orientation d'écriture n'a pas été respectée (critère 1), l'écriture n'est pas linéaire (critère 2) et l'espace typographique ne distingue pas clairement les mots graphiques du texte (critère 3). Le dessin et les dimensions des lettres n'ont été pas pris en compte (critère 4 et 5). Voici une analyse détaillée de la production de cet élève :

- l'élève a noté la date « ፀፀፀፀ 5 ለፀፀፀፀ 2006 » (asinas 5 dujanbir 2006 = lundi 5 décembre 2006) en s'orientant de droite à gauche : « 2006 ፀፀፀፀፀፀ 5 ፀፀፀፀፀፀ » (2006 ribnajud 5 sanisa).

- il a écrit le texte :

« ለዘሌ ረተብዘዝ ጸዢ ጭላላ፣ ተረፎላላ፣ ተረፎላላ ለ ተረፎላላ ዘፀ ሃዕ ጸጽጽ።

Quand on a choisi les passages à scanner et à considérer pour le corpus à analyser, on a trouvé un seul écrit avec ce défaut qui concerne l'orientation de l'écriture. Mais nous ne pouvons pas prouver, à partir de cet écrit, que l'élève a commencé à écrire de gauche à droite. Donc, si dans la figure 2 de son écrit (« N2C1E2, Fig.2 »), l'élève a copié la date de gauche à droite (« ⵏⵔⵉⵎ ⵏ ⵏⵓⵎⵎⵉⵔ ⵏ ⵏⵓⵎⵎⵉⵔ 2006 » (akwas 7 dujanbir 2006 = Mercredi 7 décembre 2006), le type de l'activité (« ⵜⵉⵔⵓⵔⵓⵏ : ⵢⵏⵓⵔ ⵏ ⵢⵏⵓⵔ » (tirra : yab d yah = écriture : « ⵔ » (b) et « ⵕ » (h)), la lettre (« ⵔ » (b)) et les syllabes (« ⵔⵓ » (ba), « ⵔⵓ » (bu)), nous ne pouvons pas savoir comment cet élève a procédé lors de cet exercice d'écriture ni dans quel sens il a commencé son exercice d'écriture. Concernant le dessin et la taille des lettres, l'élève n'a pas pris en considération les dimensions de quelques lettres comme le « ⵓ » (j), le « ⵔ » (k) et le « ⵏ » (n) de même qu'il n'a pas réussi le dessin du « ⵉ » (i) (« N2C1E2, Fig.1 », « N2C1E2, Fig.2 »). A propos de la forme de l'écriture, le non-respect de l'espace typographique ne permet pas au lecteur de distinguer le type de l'activité (« ⵜⵉⵔⵓⵔⵓⵏ » (tirra = écriture)) de l'objet de l'activité (« ⵢⵏⵓⵔ » (yab) et « ⵢⵏⵓⵔ » (yah)).

A propos du critère 2 (la forme de l'écriture), sur les 56 écrits analysés dans une classe de 2^{ème} année (N2C1), nous avons trouvé que 6 productions (6/52 (11.53%)) de 3 élèves (3/15 (20%)) ne sont pas linéaires. Tandis que sur les 96 écrits analysés dans une classe de 2^{ème} année (N2C2), nous avons repéré cette difficulté dans 22 écrits (22/96 (22.91%)) de 14 élèves (14/35 (40%)). Les résultats des 2 classes se rapprochent et cette difficulté d'écrire en linéaire est dépassée dans les apprentissages.

Sur le plan de l'espace typographique (critère 3), plus de la moitié de ces élèves (27/50) trouvent des problèmes à respecter le blanc requis entre les lettres du mot ou entre les mots de la phrase. Ce problème paraît surtout dans l'écriture des phrases et des textes.

Sur le plan du dessin des lettres (critère 4), 36 élèves (36/50 (72%)) réussissent le dessin des lettres de tiffinaghe tandis que 14 élèves (14/50 (28%)) rencontrent des problèmes parmi eux la majorité arrive à le dépasser après quelques exercices d'écriture.

Finalement, sur le plan des dimensions des lettres (critère 5), plus de la moitié des élèves à savoir, 33 élèves (33/50 (66%)) ne respectent pas les dimensions des lettres en tiffinaghe : soit ils écrivent en caractères petits, soit ils n'harmonisent pas la taille des lettres écrites. Comme dans les autres analyses, cette difficulté se trouve dépassée au bout de quelques exercices d'écriture. Par exemple, pour l'élève « N2C1E9 » les écrits, de la figure 1 à la figure 9, manifestent une certaine progression. Dans l'écriture des lettres, des syllabes et

des mots (« N2C1E9, Fig.1 », « N2C1E9, Fig.2 », « N2C1E9, Fig.3 », « N2C1E9, Fig.4 », « N2C1E9, Fig.5 », « N2C1E9, Fig.6 », « N2C1E9, Fig.7 », « N2C1E9, Fig.8 »), l'élève a pris en considération les dimensions et le dessin des lettres. Et dans l'écriture du texte (« N2C1E9, Fig.9 »), il a respecté la linéarité de l'écriture, l'espacement entre les mots et entre les lettres. En parallèle, une élève « N2C1E1 » a commis certaines erreurs dans ses 1^{ers} écrits (cf. « N2C1E1, Fig.2 », « N2C1E1, Fig.3 ») : l'écriture est petite et les dimensions des lettres n'ont pas été prises en considération surtout pour le « O » (r) qui, dans la figure 2, se confond avec le « o » (a) ; l'écriture n'est pas linéaire dans la figure 3. Dans les figures 5, 6, 7 et 8, l'élève a écrit en petites lettres sans prendre en considération la taille et le dessin des lettres ainsi que la linéarité du texte. Dans la figure 10, il a pu écrire correctement mais sans réussir à dessiner le « O » (r). Et dans les figure 11 et 12, le dessin de certaines lettres n'a pas été pris en compte (comme le « ll » (l), le « ξ » (i), le « ⊙ » (s),...) et le texte (« N2C1E1, Fig.12 ») est indéchiffrable parce que l'élève n'a pas respecté la linéarité du texte, le dessin des lettres et l'espace typographique. En observant les écrits d'un autre élève « NC2E13 », nous notons que ce dernier a pu respecter l'espace typographique entre les mots dans les figures 2 et 3 au moment où dans la figure 1, son texte est indéchiffrable vu le non-respect de ce blanc typographique.

L'analyse des textes écrits par les élèves a soulevé un problème non pas lié à l'orientation, à la linéarité ou à l'espacement mais, à la coupure de mots. En d'autres termes, peut-on couper un mot en langue amazighe ? En typographie, la coupure de mots ou la césure est l'opération qui consiste à couper en fin de ligne un mot qui n'entre pas dans la justification du texte. Mais les règles de cette coupure varient d'une langue à une autre. Ainsi, en français par exemple, la séquence de césure s'effectue selon le découpage syllabique sans laisser 2 caractères en début ou en fin de la ligne. Est-ce que ces règles sont valables pour la langue amazighe ? L'objectif de cette coupure serait de « justifier un texte » donc, il ne s'agit pas d'une opération obligatoire. Selon Elmehdi Iazzi (lors d'une discussion au sujet de la graphie tiffinaghe), on n'est pas devant la nécessité d'effectuer une telle opération de césure pour l'amazighe puisque ce n'est pas utile. Autrement dit, il n'y a pas de césure en amazighe.

Pour illustrer cette coupure, nous trouvons dans un texte extrait du manuel « ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵏ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2 » (tifawin a tamaziɣt 2 = *Bonjour l'amazighe 2*) un exemple de coupure de mots « ⵣⴰⵖⴰ-ⵔⴰ » (zagu-ra) (le tiret marque la coupure ou le retour à la ligne) et lors d'une formation d'enseignants à Al Hoceima (novembre 2006), le formateur Hamid Souifi (CAL,

IRCAM) a noté qu'il s'agit d'une faute d'impression et qu'on ne peut pas procéder à une césure en langue amazighe.

Dans les écrits des élèves, nous avons trouvé plusieurs cas de césure marqués par le retour à la ligne et non par le trait d'union qui marque cette césure ni l'adoption du découpage syllabique comme en français. Par exemple : « ⵝⵓⵔⵓⵏⵓ » (zagur-a), « ⵜⵓⵎⵓⵔⵓⵏⵓ » (tṣṣaṣ-t), « ⵍⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ » (wa-rndad), « ⵓⵔⵓⵏⵓⵏⵓ » (ura-ntn), « ⵉⵏⵏⵓⵏⵓⵏⵓ » (idli-sn) (cf. « N2C1E1, Fig.12 ») ; « ⵜⵍⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ » (tw-acunt), « ⵝⵓⵔⵓⵏⵓⵏⵓ » (z-agura), « ⵃⵏⵏⵓⵏⵓⵏⵓ » (bdda-n), « ⵜⵓⵎⵓⵔⵓⵏⵓⵏⵓ » (tamqran-t), « iskki-ln » (iskki-ln) (cf. « N2C1E2, fig.2 ») ; « ⵜⵍⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ » (twac-unt), « ⵜⵜⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ » (tt-als), « ⵝⵓⵔⵓⵏⵓⵏⵓ » (zik-k), « ⵜⵉⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ » (t-inzulin), « ⵍⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ » (warn-dad), « ⵓⵎⵣⵓⵏⵓⵏⵓ » (umz-ruy) (« N2C1E7, Fig.2 ») ; « ⵜⵉⵏⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ » (tfina-γ) (cf. « N2C1E11, Fig.1 ») ; « ⵓⵎⵃⵏⵓⵏⵓⵏⵓ » (umdduk-l) (cf. « N2C1E11, Fig.5 ») ; « ⵜⵜⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ » (ttkk-sn) (cf. « N2C2E3, Fig.1 ») ; « ⵓⵎⵎⵓⵏⵓⵏⵓ » (asmma-m) (cf. « N2C2E9, Fig1 »), Dans ces exemples, il ne peut pas s'agir de « coupure de mot » au vrai sens du terme parce que d'une part, les élèves n'ont pas mis un trait d'union pour marquer la coupure ; d'autre part, puisque un même mot a été coupé différemment d'un élève à un autre (exemples : « ⵝⵓⵔⵓⵏⵓⵏⵓ » (zagura) a été coupé en « ⵝⵓⵔⵓⵏⵓⵏⵓ » (zagur-a) et « ⵝⵓⵔⵓⵏⵓⵏⵓⵏⵓ » (z-agura),...), les élèves ne signifient pas la coupure de mot mais peut-être, en écrivant le texte ou la phrase, ils copient les lettres des phrases, caractère par caractère. Autrement dit, ils écrivent sans se référer au sens pour distinguer les mots : ils copient et n'écrivent pas.

Ainsi, dans ces 2 classes de 2^{ème} année (« N2C1 », « N2C2 »), une minorité d'élèves n'arrivent pas à dessiner quelques lettres comme par exemple : le « ⵉ » (i) (cf. « N2C1E6, Fig.1 », Annexes 6.2.2) ; le « ⵜ » (t) (cf. « N2C1E8, Fig.1 », « N2C2E9, Fig.1 ») ; le « ⵔ » (k) (cf. « N2C2E4, Fig.1 », « N2C2E5, Fig.1 », « N2C2E2, Fig.1 », Annexes 6.2.2) ; le « ⵝ » (z) (« N2C2E1, Fig.1 », « N2C2E2, Fig.1 »). D'autres élèves confondent par exemple : le « ⵓ » (r) et le « ⵔ » (s) (cf. « N2C1E2, Fig.2 », Annexes 6.2.2) ; le « ⵃ » (b) et le « ⵎ » (h) (cf. « N2C1E1, Fig.12 », Annexes 6.2.2) ; le « ⵓ » (r) et le « ⵓ » (a) (cf. « N2C1E2, Fig.2 », « N2C2E6, Fig.2 », « N2C2E7, Fig1 », « N2C2E8, Fig.1 », Annexes 6.2.2) ; entre le « ⵓ » (s) et le « ⵓ » (r) (cf. « N2C1E11, Fig.3 », « N2C2E11, Fig.1 », Annexes 6.2.2). Et d'autres élèves, ne respectent pas les dimensions de la lettre comme par exemple : « N2C1E1, Fig1 », « N2C1E1, Fig.2 », « N2C1E1, Fig.6 », « N2C1E1, Fig.7 », « N2C1E1, Fig.12 », «

N2C1E2, Fig.1 », « N2C1E3, Fig.2 », « N2C1E7, Fig.2 », « N2C2E2, Fig.1 », « N2C2E2, Fig.1 », « N2C2E3, Fig.1 », « N2C2E13, Fig.3 », « N2C2E14, Fig.1 »,..., Annexes 6.2.2.

Sur le plan de la forme de l'écriture, une minorité d'élèves ont une écriture non-linéaire (cf. « N2C1E6, Fig.3 », « N2C2E1, Fig.1 », « N2C2E2, Fig.1 »,..., Annexes 6.2.2). D'autres élèves ne segmentent pas le texte ou ne respectent pas l'espace/blanc typographique entre les mots (cf. « N1C1E1, Fig.12 », « N2C1E3, Fig.2 », « N2C1E6, Fig.6 », « N2C1E7, Fig.2 », « N2C1E11, Fig.5 », « N2C1E12, Fig.1 », « N2C2E5, Fig.1 »,..., Annexes 6.2.2).

Les remarques faites lors de l'analyse de ces écrits rejoignent les remarques que nous avons déjà faites lors de l'analyse des productions des élèves de 1^{ère} année. Ainsi, pour vérifier s'il y a une progression dans les apprentissages des élèves, nous allons analyser des écrits extraits des cahiers des élèves de 3^{ème} année.

4. Analyse des écrits des élèves de 3^{ème} année

A côté de l'apprentissage de l'arabe et de l'amazighe, les élèves de 3^{ème} année comme ceux de la 2^{ème} année apprennent aussi le français. Et si les écrits des élèves de 1^{ère} et 2^{ème} année ont fait preuve de l'influence du code arabe sur l'apprentissage de tifinaghe (amazighe), nous allons voir à présent si les élèves de 3^{ème} année vont être influencés aussi par le code du français.

Et comme nous avons procédé dans les analyses précédentes, nous allons d'abord analyser les écritures du nom où l'élève marque sa propriété sur son cahier de classe. Ensuite, nous allons présenter les résultats de l'analyse de l'activité de copiage.

4.1. « Écrire son nom » ou « marquer sa propriété » sur le cahier de classe

Comme nous avons procédé dans l'analyse des activités de marquage au niveau de la 2^{ème} année, nous allons de même analyser ces écrits des élèves de 3^{ème} année qui marquent la propriété de chacun sur son cahier de classe en se basant sur les 5 critères d'évaluation fixés au départ, à savoir : « l'orientation de l'écriture » (critère 1), la linéarité de l'écriture (critère 2), « l'espace typographique » (critère 3), « le dessin des lettres » (critère 4), et « les dimensions des lettres » (critère 5).

Ces écrits ont respectés l'orientation de l'écriture (critère 1) avec des variations d'un écrit à un autre pour les autres critères. Voyons les exemples analysés en annexes (cf. Annexes 8.2.2).

L'analyse de cette 1^{ère} page du cahier des élèves a montré que la confusion des codes arabe et amazighe ne se manifeste pas chez les élèves de 1^{ère} et de 2^{ème} année seulement puisque même au niveau des classes de 3^{ème} année, certains élèves confondent encore ces codes. Si dans cette classe (N3C2), les élèves ont été influencés par leur enseignant qui est d'origine arabophone, comment ont-ils procédé dans l'autre activité d'écriture à savoir, le copiage ?

4.2. L'activité de copiage

En nous basant sur les 5 critères d'évaluation (critère 1 : l'orientation de l'écriture ; critère 2 : la forme de l'écriture ; critère 3 : l'espace typographique ; critère 4 : le dessin des lettres ; critère 5 : les dimensions des lettres), nous allons analyser les 74 productions extraites des 30 cahiers des élèves de 2 classes de 3^{ème} année. Ainsi, nous allons en 1^{er} lieu, présenter notre corpus pour l'analyser en 2^{ème} lieu.

4.2.1. Présentation

Comme nous avons noté dans la description du corpus des écrits à analyser, au niveau de la 3^{ème} année, nous avons pris 30 cahiers d'élèves de 2 classes différentes (20 cahiers de la 1^{ère} classe (N3C1) et 10 cahiers de la 2^{nde} (N3C2)). De ces cahiers, nous avons sélectionné, d'une façon aléatoire, entre 2 et 10 écrits. Voyons ci-dessous les activités que représentent ces écrits.

Dans ces activités de copiage, l'élève est amené à écrire :

I-Des lettres et des mots :

- 1- les lettres « Θ » (b), « Λ » (d) et « \bar{X} » et les mots « $\Theta\Theta$ » (baba = papa, mon père), « $\dagger\Lambda\Lambda\circ\dagger$ » (taddart = la maison) et « $\dagger\xi XCC\xi$ » (tigmimi = la maison).
- 2- les lettres « \mathbb{H} » (l), « \circ » (r) et « $\bar{\gamma}$ » (y) et les mots « $\xi\mathbb{H}\xi$ » (illi = ma fille), « $\dagger\circ\Gamma\circ\circ\bar{\gamma}\dagger$ » (tamsrayt = le peigne) et « $\circ\bar{\gamma}\bar{\gamma}\bar{\gamma}\bar{\gamma}$ » (ayyuz = Bravo !).
- 3- les lettres « \mathbb{H} » (f), « Φ » (h) et « \sqcup » (w) et les mots « $\circ\mathbb{H}\Phi$ » (afus = la main) et « $\dagger\circ\mathbb{C}\sqcup\sqcup\sqcup\mathbb{H}\dagger$ » (tacwwalt = moissonneuse) et l'expression « $\Phi\circ \xi\mathbb{H}$ » (ha ijjn = en voilà un).
- 4- les lettres « \mathbb{E} » (d), « \mathbb{E} » (,) et « \mathbb{H} » (e) et les mots « $\xi\mathbb{E}\mathbb{E}\mathbb{E}$ » (iḍuḍan = les doigts), « $\xi\mathbb{E}\mathbb{E}$ » (iṭṭu = Ittou (nom propre)) et « $\circ\mathbb{H}\mathbb{E}\circ$ » (aeban = le cap).

- 5-** les lettres « O » (r), « ʎ » (h) et « ɜ » (u), les mots « ʎXO » (igr = le champ), « ʎʎʎʎ » (muḥnd = Mohend (nom propre)) et la forme conjuguée du verbe « ++ʎ » (ttu = oublier) (2^{ème} personne/singulier, accompli négatif) « ʎO ++ʎʎʎ » (ur tettud = tu n’as pas oublié).
- 6-** les lettres « Z » (q), « ʎ » (c) et « I » (j) et les mots « ʎZʎʎʎ » (iqcucn = les affaires, les accessoires), « ʎʎʎ » (amuc = le chat) et « ʎʎʎ » (aynja = la louche).
- 7-** les lettres géminées « QQ » (rṛ) et « Q » (r) et les mots « ʎOQQ » (barra = dehors) et « ʎZʎOQ » (iqqaṛ = il est sec).
- 8-** les lettres « ʎ » (s), « ʎ » (ʂ) et « ʎ » (z) et les mots « ʎʎ » (asa = aujourd’hui), la forme conjuguée du verbe « ʎʎ » (ʂud = siffler) (3^{ème} personne/singulier, inaccompli) « ʎ++ʎʎ » (ittʂud = il siffle) et « ʎʎ » (izi = la mouche).
- 9-** les mots « ʎʎʎ » (azwu = le vent), « ʎʎ » (izi = la mouche), « ʎʎ » (ass = le jour) et « ʎʎʎʎ » (taznawt = le jasmin).
- 10-** dans une activité de grammaire et de conjugaison « ʎOQQʎʎʎ ʎ ʎʎʎʎ » ((tajrṛumt d usfti) = grammaire et conjugaison), il s’agit d’un exercice (à trous) de grammaire (« ʎʎʎ ! ʎʎʎʎ ʎ ʎʎʎ ʎʎʎ ʎʎʎ » (sniy ! asqsi s mani niy mlmi = construis ! une phrase interrogative avec ‘où’ ou ‘quand’) où l’élève est amené à compléter les questions par des pronoms d’interrogation. Donc, il s’agit de construire des phrases interrogatives en complétant les phrases par les pronoms « ʎʎʎ » (mani = où) ou « ʎʎʎ » (mlmi = quand).
 -« ʎʎʎ ʎʎʎ ʎʎʎʎ ? » (mani tlla tifawt ? = où est Tifawt ?)
 -« ʎʎʎʎ ʎʎʎʎ ʎʎʎ ʎʎʎʎʎ ? » (mlmi tṛaḥm yr tutrit n tnwwacin ? = vous étiez allés au jardin quand ?)
 -« ʎʎʎ ʎʎʎ ʎʎʎʎʎ ? » (mani tlla tmzyida ? où est la mosquée ?)
 -« ʎʎʎʎ ʎʎʎʎʎ ʎʎʎʎʎʎʎʎ ? » (mlmi tirar tifawt qnuffar ? = quand Tifawt a joué cache-cache ?)
- 11-** les lettres « ʎ » (y) et « ʎ » (x), les mots « ʎʎ » (ayī = le petit lait) et « ʎʎʎ » (ixf = la tête) et la phrase « ʎʎʎ ʎʎʎʎ ʎʎʎʎʎʎ ʎʎʎʎʎʎ, ʎʎʎʎʎʎʎ ʎʎʎʎʎʎʎ ʎʎʎʎʎ » (umi tswa tifawt asafar, tggnfā zi tmijjin d ixf = lorsque Tifawt a pris le médicament, elle est guérie des angines et des maux de tête).
- 12-** le tableau des correspondances tfinaghe-français en notant dans la 1^{ère} colonne l’alphabet tfinaghe et en mettant à côté de chaque lettre son appellation ou son épellation en caractère latin, exemples : « ʎ » (yab) ; « ʎ » (yad) ; « ʎ » (yaf),...
- 13-** l’élève est invité à écrire les noms des jours de la semaine « ʎʎʎ » (aynas = lundi), « ʎʎʎʎ » (asinas = mardi), « ʎʎʎʎ » (akṛas = marcredi), « ʎʎʎʎ » (akwas = jeudi), « ʎʎʎʎʎ » (asimwas = vendredi), « ʎʎʎʎʎ » (asidyas = samedi), « ʎʎʎʎʎ » (asamas = dimanche)).
- 14-** l’élève est amené à écrire des mots actualisant la lettre-objet d’apprentissage « ʎ » (a) dont l’appellation est « ʎʎ » (ya) : « ʎʎʎʎ » (argaz), « ʎʎʎʎʎ » (tamṭṭudt = la dame), « ʎʎʎʎʎ » (tarbat = la fille) et « ʎʎʎ » (arba = le garçon).
- 15-** l’élève est invité à écrire des mots actualisant la lettre-objet d’apprentissage « ʎ » (b) dont l’appellation est « ʎʎʎ » (yab) : « ʎʎʎʎʎ » (tadabut = la table), « ʎʎʎʎʎ » (ayanib = le stylo), « ʎʎʎʎʎ » (tabanka = la blouse), « ʎʎʎʎʎ » (agbur = l’écureuil).

Voici un tableau présentant cette catégorie d’écrits et leurs correspondants qu’on trouve en annexe (Annexes 6.2.2) :

Activités	Écrits
1	« N3C1E1, Fig.1 », « N3C2E2, Fig.1 », « N3C2E3, Fig.1 », « N3C1E4, Fig.2 », « N3C1E5, Fig.2 », « N3C1E8, Fig.2 », « N3C1E9, Fig.2 », « N3C2E10, Fig.1 », « N3C1E14, Fig.2 », « N3C1E15, Fig.2 », « N3C1E16, Fig.2 », « N3C1E17, Fig.8 », « N3C1E18, Fig.1 », « N3C1E19, Fig.2 », « N3C1E20, Fig.2 »
2	« N3C1E1, Fig.2 », « N3C1E2, Fig.4 », « N3C12, Fig.3 »
3	« N3C1E1, Fig.3 », « N3C1E2, Fig.5 », « N3C1E13, Fig.1 »
4	« N3C1E1, Fig.4 », « N3C1E2, Fig.7 », « N3C1E7, Fig.1 », « N3C1E12, Fig.4 », « N3C1E13, Fig.3 »

Après cette description des activités, nous allons présenter les résultats de l'analyse. Comment les élèves de 3^{ème} année écrivent-ils sur leurs cahiers de classe ?

4.2.2. Analyse des productions

Comme nous avons procédé pour l'analyse des écrits issus de l'exercice-tâche, nous avons de même pour ces activités, analysé ces productions au brouillon en partant des 5 critères d'évaluation susmentionnés. Voici un tableau résumant ces résultats :

Critère		Critère 1 : Orientation de l'écriture	Critère 2 : Forme de l'écriture	Critère 3 : Espace typographique	Critère 4 : Dessin des lettres	Critère 5 : Dimensions des lettres
Production						
N3C1	B	74	63	52	71	60
	MB/M		11	22	3	14
N3C2	B	32	30	18	22	18
	MB/M		2	14	10	14
Total	B	106	93	70	93	78
	MB/M		13	36	13	28

	Production bonne
	Production mauvaise

Tableau 38 : Bilan des résultats de l'analyse des écrits de 3^{ème} année

Le tableau ci-dessus montre qu'au niveau de la 3^{ème} année, l'orientation de l'écriture (critère 1) ne pose aucune difficulté aux élèves. La linéarité de l'écriture (critère 2) ne pose pas souvent de problèmes puisque sur les 30 élèves dont les écrits ont été analysés, 7 seulement ont des problèmes de linéarité. Cette remarque a été notée surtout chez les élèves de la 2^{ème} classe (N3C2) (2/10) au niveau du copiage des mots (cf. Annexes 6.2.2).

Sur le plan de la définition des mots graphiques où on exige le respect de l'espace typographique entre les lettres du même mot et entre les mots de la phrase (critère 3), 22/30 (73.33%) des élèves rencontrent des problèmes à ce niveau dont 9 appartiennent à la 2^{ème} classe (9/10 (90%)) et 13 à la 1^{ère} classe (13/20 (65%)). Les exercices sont sous forme de copiage de phrases et de mots, c'est pourquoi cette notion d'espace typographique pose problème aux élèves qui respectent entre 1 et 2 des espaces nécessaires mais non pas tous les espaces.

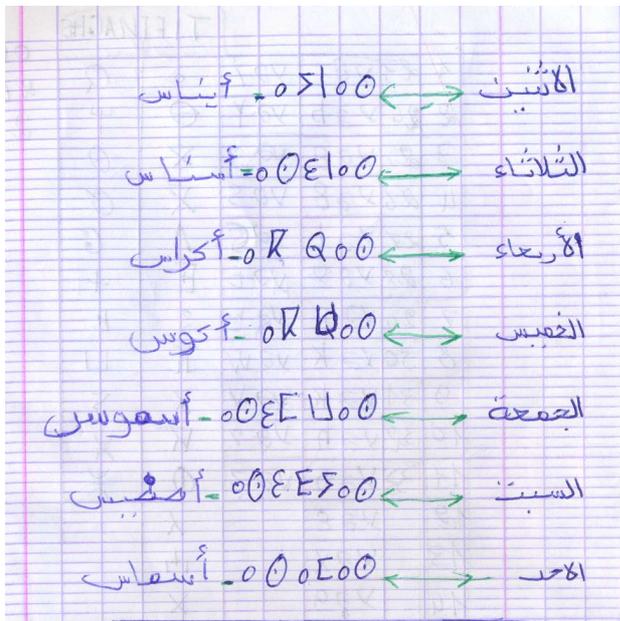
Sur le plan du dessin des lettres (critère 4), les élèves de la 1^{ère} classe (N3C1) trouvent moins de difficultés à dessiner les lettres de tiffinaghe (3/20 (15%) des élèves ont des difficultés) que ceux de la 2^{ème} classe (N3C2) dont la moitié rencontre des problèmes (5/10

(50%) des élèves ont des difficultés). Mais ces derniers arrivent à dépasser ce problème après quelques exercices d'entraînement sur l'écriture.

Et sur le plan des dimensions des lettres (critère 5), qui est plus au moins lié au dessin des lettres même si l'élève peut réussir le dessin de la lettre sans respecter ses dimensions, seuls 7 élèves de la 1^{ère} classe (7/20 (35%)) respectent ces dimensions et les 13 autres élèves (13/20 (65%)) ont des difficultés. Tandis que 4 élèves (4/10 (4%)) seulement de la 2^{ème} classe (N3C2) réussissent ce critère.

La classe où les élèves ont réussi le moins à écrire en respectant les normes de l'écriture tifinaghe est la 2^{ème} classe (de 3^{ème} année (N3C2). Ceci peut être justifié en partie par le fait que l'enseignant qui prend en charge cette classe est arabophone. Lors de l'entretien, ce dernier a noté que l'alphabet tifinaghe ne lui pose pas de problème. Par contre, c'est la langue enseignée qui fait défaut dans ses cours (cf. Section II, Partie 2, Chapitre 2). Comme activités d'écriture, cet enseignant demande aux élèves d'écrire des lettres et des mots sur leurs ardoises et leurs cahiers de classe. Ainsi, comme nous venons de le noter dans la description du corpus d'analyse, sur le cahier de classe, les élèves ont en 1^{er} lieu, dessiné un tableau dans lequel ils mentionnent l'alphabet tifinaghe et l'appellation de chaque lettre en caractère latin. En 2^{ème} lieu, ils écrivent des mots.

Exemple : « N3C2E1, Fig.3 »



« ⵓⵏⵏⵓ » (aynas = lundi), « ⵓⵏⵏⵓ » (asinas = mardi), « ⵓⵏⵏⵓ » (akras = marcredi), « ⵓⵏⵏⵓ » (akwas = jeudi), « ⵓⵏⵏⵓ » (asimwas = vendredi), « ⵓⵏⵏⵓ » (asidyas = samedi), « ⵓⵏⵏⵓ » (asamas = dimanche)).

Dans cette production, l'orientation et la linéarité de l'écriture (critères 1 et 2) ont été respectées. Par contre, l'espace typographique (critère 3) entre les lettres des mots n'est pas prise en considération dans tous les mots notés comme dans par exemple : « ⵓⵏⵏⵓ » (akras = marcredi), « ⵓⵏⵏⵓ » (akwas = jeudi), et « ⵓⵏⵏⵓ » (asamas = dimanche) où on peut dire qu'il s'agit de 2 mots dans chaque exemple (« ⵓⵏⵏⵓ », « ⵓⵏⵏⵓ », « ⵓⵏⵏⵓ »). Le dessin des lettres (critère 4) a été réussi sauf pour le « ⵏ » (i) et leurs dimensions (critère 5) ont été respectées sauf pour le « ⵏ » (k) et le « ⵏ » (w). L'influence du code arabe dans cet exemple apparaît dans la correspondance faite par l'élève entre le mot en tifinaghe (remarque valable pour tous les écrits analysés) et son équivalent en langue arabe (à droite de la page). En plus, pour se faciliter la lecture du mot en tifinaghe, cet élève qui en est le seul à faire, a noté à côté de chaque mot en tifinaghe son correspondant en caractères arabes (à gauche de la page). Ce recours à l'arabe pour lire ou pour comprendre le sens des mots trouve son origine dans les consignes de l'enseignant (Ens6) qui vu son origine arabophone recourt toujours à l'arabe comme nous l'avons noté précédemment, pour comprendre ses élèves amazighophones ou pour trouver un équivalent au mot amazighe dans sa langue maternelle à lui. Ce recours à la langue arabe est présent dans tous les écrits recueillis dans cette classe.

Donc, si l'objectif de l'élève dans l'écrit analysé ci-dessus (« N3C2E1, Fig.3 ») est de lire l'amazighe en se servant du système d'écriture arabe, son objectif dans les autres productions – y compris pour tous les élèves de cette classe (cf. N3C2E2, Fig.3 », « N3C2E3, Fig.3 », « N3C2E3, Fig.4 », « N3C2E4, Fig.3 », « N3C2E4, Fig.4 », « N3C2E5, Fig.3 », « N3C2E6, Fig.2 », « N3C2E6, Fig.3 », « N3C2E7, Fig.2 », « N3C2E7, Fig.3 », « N3C2E8, Fig.2 », « N3C2E8, Fig.3 », « N3C2E9, Fig.2 », « N3C2E9, Fig.3 », « N3C2E10, Fig.2 », « N3C2E10, Fig.3 », Annexes 6.2.2)) – est de comprendre ce qui est écrit en tifinaghe en passant par sa compétence en langue arabe. Ceci dit, que l'élève a progressé puisque c'est la seule production où il a transcrit le tifinaghe en caractères arabes sans épargner le recours à la langue arabe pour comprendre les mots en question.

Concernant l'orientation de l'écriture (critère 1), les élèves de 3^{ème} année de la 1^{ère} classe observée (N3C1) ont adopté 2 orientations différentes dans leur écriture : l'écriture de

l'amazighe de droite à gauche et l'écriture de l'arabe de gauche à droite. Ces élèves ont tous écrit, sur les cahiers, la langue amazighe dans son orientation correcte de gauche à droite mais, lors des observations de classe, un élève a copié un mot du tableau en commençant par la droite. Donc, nous ne pouvons pas trancher si les élèves de cette classe ont commencé à écrire sur leurs cahiers de gauche à droite ou de droite à gauche puisque seule l'observation directe de leurs pratiques peut confirmer ou infirmer cette hypothèse.

Sur le plan de la forme de l'écriture (critère 2), les remarques qui ont été faites pour les autres classes et à tous les niveaux (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année) sont valables pour cette classe puisqu'en analysant tous les écrits de ces élèves, nous pourrions remarquer que certains élèves, comme a été souligné précédemment, n'ont pas pris en considération l'espace typographique entre les lettres qui est à distinguer de l'espace ou le blanc typographique entre les mots (la notion d'espace typographique est importante puisqu'elle permet de distinguer les mots graphiques d'une phrase et définit par conséquent le sens). En parallèle, nous avons aussi des élèves, comme à tous les niveaux, qui respectent la taille des lettres sans dépasser les 3 intercales (sauf pour le « o » (a)). Exemples : « N3C2E3, Fig.1 » et « N3C2E3, Fig. 3 et Fig.4 ». D'autres élèves ne réussissent pas le dessin des lettres surtout pour le « ξ » (i) (tous les élèves), le « ϙ » (k) comme dans les exemples « N3C2E3, Fig.2 », « N3C2E6, Fig.2 », « N3C2E4, Fig.4 » , « N3C2E8, Fig.2 », le « Q » (r) comme dans « ⵍⵓⵕⵓ » (maṛṣ) dans l'exemple « N3C2E6, Fig.2 » où l'élève n'a pas réussi le dessin du « ϙ » (k) simple et le « ϙ^l » (k^w) labiovélaire (cf. cases 9 et 10 du tableau présenté dans la figure en question),...

Dans leur 1^{er} écrit, les élèves ont dessiné un tableau dans lequel ils ont noté les caractères de l'alphabet tfinaghe en mettant l'équivalent de leurs appellations en caractères latins. Voici la forme attendue du tableau en question :

	Alphabet	Appellation		Alphabet	Appellation
1	« o » (a)	« ⵝ » (ya)	18	« ⵍ » (m)	« ⵝⵍ » (yam)
2	« Θ » (b)	« ⵝⵓ » (yab)	19	« ⵎ » (n)	« ⵝⵎ » (yan)
3	« g » (g)	« yag » (yag)	20	« ⵓ » (u)	« ⵝⵓ » (yu)
4	« Λ » (d)	« ⵝⵓⵏ » (yad)	21	« ⵓ » (r)	« ⵝⵓⵓ » (yar)
5	« E » (d)	« ⵝⵓⵎ » (yad)	22	« ⵓ » (r)	« ⵝⵓⵓ » (yař)
6	« ⵓ » (e)	« ⵝⵓⵓ » (yey)	23	« ⵓ » (γ)	« ⵝⵓⵓ » (yaγ)
7	« H » (f)	« ⵝⵓⵏ » (yaf)	24	« ⵓ » (s)	« ⵝⵓⵓ » (yas)
8	« K » (k)	« ⵝⵓⵏ » (yak)	25	« ⵓ » (ş)	« ⵝⵓⵓ » (yaş)
9	« K ^w » (kw)	« ⵝⵓⵏ ^w » (yak ^w)	26	« ⵓ » (c)	« ⵝⵓⵓ » (yac)
10	« Φ » (h)	« ⵝⵓⵓ » (yah)	37	« ⵓ » (t)	« ⵝⵓⵓ » (yat)
11	« h » (h)	« ⵝⵓⵓ » (yah)	28	« ⵓ » (t)	« ⵝⵓⵓ » (yař)
12	« ε » (ε)	« ⵝⵓⵓ » (yae)	29	« ⵓ » (w)	« ⵝⵓⵓ » (yaw)
13	« X » (x)	« ⵝⵓⵓ » (yax)	30	« ⵓ » (y)	« ⵝⵓⵓ » (yay)
14	« Z » (q)	« ⵝⵓⵓ » (yaq)	31	« ⵓ » (z)	« ⵝⵓⵓ » (yaz)
15	« i » (i)	« ⵝⵓⵓ » (yi)	32	« ⵓ » (z)	« ⵝⵓⵓ » (yař)
16	« I » (j)	« ⵝⵓⵓ » (yaj)	33	« ⵓ » (g ^w)	« ⵝⵓⵓ » (yag ^w)
17	« l » (l)	« ⵝⵓⵓ » (yal)			

Tableau 39 : Correspondances caractère tifinaghe-caractère latin

En comparant cette forme attendue du tableau aux productions des élèves, nous notons que les élèves de cette classe (N3C2) (cf. Annexes 6.2.2) en nommant les lettres amazighes, mettent dans leurs écritures soit :

-« yak » pour « K » (k) et « K^w » (k^w) (« N3C2E4, Fig.2 », « N3C2E3, Fig.2 », « N3C2E2, Fig.2 »).

-« yah » pour « Φ » (h) et « h » (h) (« N3C2E2, Fig.2 », « N3C2E4, Fig.2 »).

-« yad » pour « Λ » (d) et « E » (d) (« N3C2E3, Fig.2 », « N3C2E2, Fig.2 »).

-« yar » pour « O » (r) et « Q » (r) (« N3C2E2, Fig.2 », « N3C2E4, Fig.2 »).

-« yas » pour « Θ » (s) et « Ø » (ş) (« N3C2E4, Fig.2 », « N3C2E2, Fig.2 »).

-« yat » pour « t » (t) et « E » (t) (« N3C2E4, Fig.2 », « N3C2E2, Fig.2 »).

D'autres élèves écrivent des appellations qui ne correspondent pas à la lettre en question comme par exemple dans les figures « N3C2E1, Fig.1 », « N3C2E5, Fig.2 ».

En langue française, on ne trouve pas les correspondants de certaines lettres amazighes comme par exemple : le « ε » (ε), le « Q » (r), le « Ø » (ş), le « Z » (z), le « h » (h), le « E » (d), le « E » (t),.... Et c'est l'une des raisons pour lesquelles nous avons noté dans le 2^{ème} chapitre de la 1^{ère} partie de cette section et lors de l'analyse des écrits urbains, que sur des Sites Web par exemple, on écrit en latin, on sélectionne puis on met la police tifinaghe-

IRCAM (cf. Section III, Partie 1, Chapitre 3). Le résultat n'est pas toujours déchiffrable à cause de la présence de ces lettres. Et à ce propos, seul le clavier tiffinaghe-IRCAM peut résoudre le problème (cf. Figure 2, Annexes 3).

Concernant la confusion des lettres, certains élèves mettent un « Θ » (s) à la place d'un « \varnothing » (ş) (« N3C2E2, Fig.3 », « N3C2E4, Fig.2 », « N3C2E5, Fig.2 », « N3C2E7, Fig.3 ») ; un « \sqsubset » (m) à la place d'un « E » (d) (« N3C2E7, Fig.3 ») et vice-versa un « E » (d) à la place d'un « \sqsubset » (m) ; un « Θ » à la place d'un « O » (r) comme dans « $\circ\text{X}\Theta\text{O}$ » (agbub) et « $\circ\text{X}\Theta\text{O}$ » (agbur) (« N3C2E3, Fig.4 »),.... Les difficultés rencontrées par ces élèves peuvent être résumées en 2 points : d'une part, la confusion entre les lettres citées précédemment provienne de la forme géométrique de ces lettres puisque par exemple : le « O » (r), le « Θ » (s), le « Q » (r), le « Θ » (b), le « Φ » (h), le « \varnothing » (ş) sont sous forme de cercles qui se distinguent par le trait (horizontal pour le « Θ » (b) par exemple et vertical pour le « Φ » (h)) (cf. Section I, Partie 1, Chapitre 2). Même chose pour le « \sqsubset » (m), le « E » (d), le « E » (t), le « \sqcup » (w) qui se distinguent par l'orientation comme le « \sqsubset » (m) et le « \sqcup » (w) ou par les traits comme pour toutes ces lettres.

La notion d'espace typographique revient aussi dans cette analyse puisqu'en écrivant les mots, les élèves n'ont pas laissé le même espacement entre les lettres et comme dans les exemples analysés précédemment dans un essai d'écrire son nom sur le cahier de classe, l'élève ne segmente pas correctement les phrases et dans le mot, il ne laisse pas l'espace typographique appropriée entre les lettres comme dans « $\circ\text{X}\Theta\text{O}$ » (agbur = l'écureuil) « N3C2E6, Fig.3 », « $\circ\text{O}\text{K}\text{K}\text{X}\text{I}$ » (askkil = la lettre) « N3C2E2, Fig.3 »,....

En général, nous avons des élèves dont le niveau progresse (de la figure 1 à la figure 3) et en parallèle, nous avons des élèves qui commettent les mêmes erreurs dans tous leurs écrits.

Cette progression concerne le niveau de l'écriture dont l'orientation, le dessin et la taille de la lettre, la définition du mot graphique. La majorité des élèves n'évoluent pas et commettent les mêmes erreurs surtout sur le dessin et la taille des lettres. Quelle progression réalise-t-on d'un niveau à un autre ?

5. Synthèse des résultats des trois niveaux

Relativement aux écrits des élèves de 3^{ème} année et aux autres écrits de 1^{ère} et de 2^{ème} année, nous avons analysé ces productions en nous basant d'une part sur la typographie et d'autre part sur l'orthographe parce que nous avons remarqué, lors d'une 1^{ère} expertise des écrits des élèves, que ces derniers commettent plus d'erreurs au niveau de l'orthographe de l'amazighe qu'au niveau de la typographie de l'alphabet tifinaghe. Ainsi, si la non-maîtrise de l'alphabet tifinaghe fait émerger des pratiques écrites excluant les dimensions ou la taille et le dessin d'une lettre en tifinaghe, les erreurs commises en orthographe mettent en question le processus de l'enseignement-apprentissage de l'amazighe. Autrement dit, ce n'est pas l'analyse de l'activité de copiage qui compte le plus dans ce travail mais, ce sont les résultats de l'exercice-tâche donné en classe même si c'est lors de l'activité de copiage que nous nous sommes posé la question si les élèves copient les mots ou les phrases en les considérant comme des blocs de lettres (mots graphiques) ou en s'amusant seulement à copier chaque lettre d'une façon mécanique.

6. L'enseignant dans les cahiers de classe

L'analyse des écrits des élèves a fait émerger plusieurs remarques et observations concernant à la fois leur niveau de maîtrise de tifinaghe, les problèmes rencontrés lors de l'écriture. Nous allons consacrer quelques paragraphes à l'analyse, du passage à l'écrit d'une enseignante qui a annoté les cahiers de ses élèves. L'objectif est de savoir si les enseignants ont des compétences ou des difficultés et lesquelles pour écrire en tifinaghe. Bien sûr, nous n'avons pas fait une étude assez systématique pour qu'elle soit représentative. Nous avons 2 types de notes : des notes prises lors des observations de classe lorsque l'enseignant écrit sur le tableau en cours d'amazighe et des traces écrites extraites des cahiers de classe des élèves (la 1^{ère} page du cahier de l'élève) : nous avons ainsi 34 productions d'une enseignante de 2^{ème} année. Nous les avons analysés sous la lumière des 5 critères d'évaluation fixés depuis le début de cette partie analytique : l'orientation de l'écriture (critère 1), la forme de l'écriture (critère 2), l'espace typographique (critère 3), le dessin des lettres (critère 4), et les dimensions des lettres (critère 5).

Ces 34 écrits peuvent être classés selon les critères d'évaluation en 2 catégories. Dans la 1^{ère} catégorie des écrits, nous avons toutes les productions qui correspondent à la forme

attendue. Et dans la 2^{ème} catégorie, nous avons mis les écrits dont un ou deux critères d'évaluation en font défaut. Voici notre analyse.

6.1. Analyse des écrits de la 1^{ère} catégorie = forme attendue

Dans cette catégorie, nous avons regroupé 23 écrits (67.65% de l'ensemble des écrits) synthétisés dans le tableau suivant renvoyant aux annexes (cf. Annexes 6.1) :

Ecrits	
Fig.1	« ⵙⵓ ⵎⵓⵏⵏⵓⵔⵉ » (nura lqdduri = Noura Al Kaddouri)
Fig.2	« ⵎⵓⵎⵎⵎⵎ ⵎⵓⵎⵎⵎⵎⵉ » (muḥmmd lhjjiwi = Mohammed Al Hajjioui)
Fig.3	« ⵉⵎⵎⵓ ⵔⵓⵔⵓ » (cayma buḥur = Chaymaa Bouhour)
Fig.4	« ⵎⵓⵎⵎⵎⵎ ⵔⵓⵔⵓ » (maisa buḥur = Maissa Bouhour)
Fig.5	« ⵎⵓⵎⵎⵎⵎ ⵎⵓⵎⵎⵎⵎⵉ » (wail lezzuzi = Wael Al Azzouzi)
Fig.6	« ⵎⵓⵎⵎⵎⵎ ⵎⵓⵎⵎⵎⵎⵉ » (eutman lezzuzi = Othmane Al Azzouzi)
Fig.7	« ⵉⵎⵎⵓ ⵎⵓⵎⵎⵎⵎⵉ » (cayma lybzuri = Chaymaa Al Ghabzouri)
Fig.8	« ⵎⵓⵎⵎⵎⵎ ⵎⵓⵎⵎⵎⵎⵉ » (muḥmmd blḥaj= Mohammed Belhaj)
Fig.9	« ⵎⵓⵎⵎⵎⵎ ⵎⵓⵎⵎⵎⵎⵉ » (umayma lyusfi = Oumayma Al Youssfi)
Fig.10	« ⵉⵎⵎⵓ ⵎⵓⵎⵎⵎⵎⵉ » (cayma lmḥdali = Chaymaa Al Mahdali)
Fig.11	« ⵎⵓⵎⵎⵎⵎ ⵎⵓⵎⵎⵎⵎⵉ » (dunya ṣṣalḥi = Dounia Essalhi)
Fig.12	« ⵎⵓⵎⵎⵎⵎ ⵎⵓⵎⵎⵎⵎⵉ » (mrym ṣṣalḥi = Myriam Essalhi)
Fig.13	« ⵎⵓⵎⵎⵎⵎ ⵎⵓⵎⵎⵎⵎⵉ » (ayyub lmalki = Ayyoub Al Malki)
Fig.14	« ⵎⵓⵎⵎⵎⵎ ⵎⵓⵎⵎⵎⵎⵉ » (wiam ḡanm = Wiaam Ghanm)
Fig.15	« ⵎⵓⵎⵎⵎⵎ ⵎⵓⵎⵎⵎⵎⵉ » (iman teban = Imane Taaban)
Fig.16	« ⵎⵓⵎⵎⵎⵎ ⵎⵓⵎⵎⵎⵎⵉ » (salma busksu = Salma Bousksou)
Fig.17	« ⵎⵓⵎⵎⵎⵎ ⵎⵓⵎⵎⵎⵎⵉ » (yuns amjjut = Younes Amjjout)
Fig.18	« ⵎⵓⵎⵎⵎⵎ ⵎⵓⵎⵎⵎⵎⵉ » (samira lezzuzi = Samira Al Azzouzi)
Fig.19	« ⵎⵓⵎⵎⵎⵎ ⵎⵓⵎⵎⵎⵎⵉ » (muḥsin achbar = Muhsin Achbar)
Fig.20	« ⵎⵓⵎⵎⵎⵎ ⵎⵓⵎⵎⵎⵎⵉ » (iman lyusfi = Imane Al Youssfi)
Fig.21	« ⵎⵓⵎⵎⵎⵎ ⵎⵓⵎⵎⵎⵎⵉ » (ṭariq lhjjami = Tarik Al Hajjami)
Fig.22	« ⵎⵓⵎⵎⵎⵎ ⵎⵓⵎⵎⵎⵎⵉ » (muḥmmd bnemar = Mohammed Ben Omar)
Fig.23	« ⵎⵓⵎⵎⵎⵎ ⵎⵓⵎⵎⵎⵎⵉ » (nada leiyyadi = Nada Al Ayyadi)

Tableau 40 : Les écrits de l'enseignante et leurs correspondants (catégorie 1)

Ces 23 écrits, les 2/3 de l'ensemble, font preuve des compétences de l'enseignante et de sa maîtrise de l'alphabet tifinaghe et de l'orthographe amazighe puisqu'elle respecte l'orientation de l'écriture (critère 1), sa linéarité (critère 2) et l'espace typographique (critère 3). Le dessin des lettres et leurs dimensions ont été aussi prises en compte (critères 4 et 5). Par contre, dans certains des écrits, nous avons repéré quelques lacunes.

6.2. Analyse des écrits de la 2^{ème} catégorie = forme non attendue

Dans cette 2^{ème} catégorie des écrits, trouvent 11 productions (32.35% de l'ensemble des écrits) où l'un des critères d'évaluation notés précédemment fait défaut. Voici un tableau présentant les différents écrits à analyser et qu'on retrouve dans les annexes (cf. Annexes 6.1).

Ecrits	
Fig.24	« ⵓⵎⵉⵢⵓⵏⵉ ⵏ ⵓⵎⵉⵢⵓⵏⵉ » (sumayya lwaezizi = Soumiya Al Waazizi)
Fig.25	« ⵏⵎⵓⵔⵓⵏⵉ ⵏ ⵏⵎⵓⵔⵓⵏⵉ » (ḥamza lmuṛabit = Hamza Al Morabit)
Fig.26	« ⵏⵎⵓⵔⵓⵏⵉ ⵏ ⵏⵎⵓⵔⵓⵏⵉ » (cayma bn elluc = Chaymaa Awlad Allouch)
Fig.27	« ⵏⵎⵓⵔⵓⵏⵉ ⵏ ⵏⵎⵓⵔⵓⵏⵉ » (hajar ṭahir = Hajar Tahir)
Fig.28	« ⵏⵎⵓⵔⵓⵏⵉ ⵏ ⵏⵎⵓⵔⵓⵏⵉ » (iman ṣṣabiri = Imane Essabiri)
Fig.29	« ⵏⵎⵓⵔⵓⵏⵉ ⵏ ⵏⵎⵓⵔⵓⵏⵉ » (wadie ṛradi = Wadie Erradi)
Fig.30	« ⵏⵎⵓⵔⵓⵏⵉ ⵏ ⵏⵎⵓⵔⵓⵏⵉ » (kawtar buqadi = Kawtar Bouqadi)
Fig.31	« ⵏⵎⵓⵔⵓⵏⵉ ⵏ ⵏⵎⵓⵔⵓⵏⵉ » (wayil buqadi = Wael Bouqadi)
Fig.32	« ⵏⵎⵓⵔⵓⵏⵉ ⵏ ⵏⵎⵓⵔⵓⵏⵉ » (fatima achbar = Fatima Achhbar)
Fig.33	« ⵏⵎⵓⵔⵓⵏⵉ ⵏ ⵏⵎⵓⵔⵓⵏⵉ » (iman dḥmani = Imane Dahmane)
Fig.34	« ⵏⵎⵓⵔⵓⵏⵉ ⵏ ⵏⵎⵓⵔⵓⵏⵉ » (zakiyya nnugum = Zakiyya Nnougoum)

Tableau 41 : Les écrits de l'enseignante et leurs correspondants (catégorie 2)

Dans cette 2^{ème} catégorie, l'enseignante a marqué des réussites au niveau :

- de l'orientation de l'écriture ;
- du dessin des lettres ;
- et des dimensions de chaque lettre.

Elle a fait des erreurs dans le choix d'une lettre (emphatique/non-emphatique, insertion de la voyelle,...). Voici un classement de ces trois erreurs :

1)- choix ou insertion des voyelles « o » (a) ou « ξ » (i) (cf. Annexes 8.3).

2)- insertion d'une non-emphahtique à la place d'une emphatique (cf. Annexes 8.3) :

- « † » (t) à la place de « E » (t).
- « O » (r) à la place de « Q » (r).
- « Λ » (d) à la place de « E » (d).

3)-correspondance code arabe/code amazighe au niveau de l'écriture du nom en notant le nom composé en deux blocs au lieu d'un seul (cf. Annexes 8.3).

4)-l'insertion d'une voyelle en finale ou au milieu du mot (exemples : « ξ » (i), « 8 » (u) (cf. Annexes 8.3)).

Concernant le dessin et les dimensions des lettres de tifinaghe, cette enseignante maîtrise l'alphabet tifianghe. Mais, concernant la correspondance phonème-graphème, elle confond encore les consonnes emphatiques avec les non-emphatiques. Donc, les erreurs commises par les élèves lors de l'écriture en amazighe, au niveau de la confusion des lettres, trouvent peut-être leur origine dans les pratiques de l'enseignante. Cette enseignante ne peut pas représenter tous les enseignants de l'amazighe puisque comme nous avons noté lors de l'analyse du discours des enseignants-enquêtés et de leurs pratiques de classe, une catégorie de ces enseignants possède l'écriture tifinaghe.

Comme les élèves, les formes géométriques des lettres de tifinaghe posent problème à certains enseignants. Et si les enseignants exigeaient une forme cursive de l'écriture tifinaghe, cette forme pourrait résoudre les problèmes des élèves. Et si nos enseignants-enquêtés exigent une formation approfondie pour réduire leurs lacunes, les écrits s'amélioreraient sans doute. Car une règle grammaticale amazighe qui distingue par exemple, les différents emplois du pronom possessif peut avoir des retombées sur l'orthographe. Ces différentes remarques montrent que, dans les correspondances entre compétences/difficultés/lacunes/réussites, les questions que nous nous sommes posées lors de l'analyse des écrits des élèves trouvent en partie des réponses dans l'analyse des écrits des enseignants.

Pour conclure ce chapitre sur les pratiques de tifinaghe dans la classe, on voudrait insister sur les points suivants :

- on peut s'étonner, dans la lignée longitudinale de notre travail, de la brièveté des productions écrites au bout de trois ans de l'apprentissage d'une langue. Cela vient-il de la difficulté pour les enfants à assimiler cette graphie ? ou d'une habitude scolaire qui donne peu de place à la production écrite, y compris dans la langue de scolarisation officielle : l'arabe ?
- l'importance des activités de copiage pendant ces années d'apprentissage, y compris dans la 3^{ème} année irait dans le sens de notre supposition, à savoir que nous sommes davantage ici dans un obstacle d'ordre culturel que didactique.
- la comparaison entre les écrits produits pendant des exercices et l'écriture sur les cahiers ne montre pas de différence très visible entre les compétences graphiques des élèves. Ils semblent réinvestir dans l'écriture de leurs noms les connaissances acquises au cours des

exercices. La seule différence viendrait peut-être d'une difficulté de l'utilisation de l'espace, ce qui se comprend puisqu'il s'agit, pour leurs noms, d'une écriture non guidée.

- l'essentiel de nos résultats est que, après les inévitables difficultés de départ, tifinaghe semble assimilé assez vite par les élèves.

Nous ajouterons deux commentaires à ce qui précède. D'une part, on note en examinant les écrits de l'enseignante des difficultés pour passer des phonèmes aux graphèmes que l'on retrouve logiquement chez les élèves. Cela nous renvoie à l'importance de la formation des enseignants pour la réussite de l'enseignement et des apprentissages. Cela nous renvoie aussi aux questions de phonologie liées aux diverses prononciations des dialectes amazighes.

La deuxième remarque que nous voulons faire concerne la place des savoirs-faire précédemment acquis en graphie arabe et en graphie latine, par les élèves, qu'il s'agisse de réception ou de production. Il est normal que les élèves s'appuient sur ces acquis ce qui crée des confusions dans un premier temps, mais une didactique adaptée de l'amazighe pourrait au contraire s'appuyer sur ces premières acquisitions pour les reconnaître et développer dans la classe, des activités de différenciations et de comparaison entre les langues et les graphies.

Pour conclure à présent notre partie sur l'analyse des écrits en tifinaghe dans la classe, il est important de souligner que nous avons, dans notre corpus, uniquement des écrits de sensibilisation à la graphie. On ne peut pas dire encore que les élèves observés écrivent vraiment. Cela nous a obligé, dans nos critères d'évaluation, à prendre en compte uniquement des aspects concrets et visuels de la graphie. Pour savoir si les élèves s'approprient vraiment le tifinaghe, il faudrait, dans d'autres recherches, voir s'ils arrivent à construire des textes en tifinaghe, et construire pour cela de nouveaux critères d'évaluation, en termes textuels et discursifs. Ajoutons enfin qu'entrée dans le monde de l'écrit suppose aussi qu'on examine les capacités de réception des élèves, donc les

activités de lecture, ce que nous n'avons pas pu faire dans le présent travail. Il se peut que les élèves sachent lire en tifinaghe de façon plus ou moins aisée, et que leur apprentissage se fasse de façon plus ou moins rapide, que pour l'écriture, cela serait à examiner dans de futures recherches.

Au terme de cette section d'analyse, nous avons atteint nos objectifs d'analyse fixés dans les choix méthodologiques (Section III), en voici un rappel :

- repérer la place du tifinaghe dans la vie sociale (affichage, média, environnement scolaire,...), dans la formation de l'enseignant de l'amazighe, dans son discours didactique, dans ses pratiques et celles des élèves (Section IV, Partie 1).
- vérifier si le tifinaghe, en tant que graphie officielle de l'amazighe au Maroc, arrive d'une part à faire intégrer l'amazighe à l'école et d'autre part, à servir le projet de la standardisation de cette langue.
- comparer les instructions officielles (notes,...) aux pratiques d'école et de classe en insistant sur les pratiques de l'enseignant en classe, la place de l'amazighe dans les emplois du temps, la présence des outils didactiques relatifs à chaque niveau, la compatibilité des directives du guide pédagogique avec les pratiques de l'enseignant,... (Section IV, Partie 1, Chapitre 2).
- dresser l'inventaire des obstacles à l'enseignement/apprentissage de l'amazighe et de tifinaghe et des propositions (attentes) des enseignants pour améliorer cette langue et son enseignement (Section IV, Partie 1, Chapitre 2).
- repérer les points de progression chez les élèves (Section IV, Partie 2). Nous allons voir ci-dessous si et en quoi ces analyses ont répondu à nos hypothèses et sous-hypothèses et par conséquent, à notre problématique de départ.

Conclusion de nos analyses : Réponse aux hypothèses

Nous allons maintenant, à la lumière de nos analyses, tenter de répondre à nos hypothèses et sous-hypothèses, qui se trouvent à la fin de notre introduction.

Commençons par *l'hypothèse 1* de type sociolinguistique qui concerne le climat dans lequel se passe la diffusion de tifinaghe et l'importance de cette diffusion : « L'institutionnalisation de l'écriture tifinaghe au Maroc s'est faite dans un contexte conflictuel ». Il nous semble avoir montré que les Marocains ont à présent couramment dans leur vie courante et sur le net la vision de tifinaghe : que ce soit sur les murs, dans les médias, dans certaines publicités, etc. Cela ne veut pas dire bien sûr que ces mots ou ces phrases en tifinaghe sont compris et lus par le public marocain. Mais on peut dire au moins que ces caractères ne lui sont plus étrangers, même s'il ne sait pas le déchiffrer et leur donner un sens. On sait par expérience, bien que ce point ne fasse pas partie de notre enquête, que rares sont encore les lecteurs de tifinaghe, puisque ceux-ci sont en général réunis dans les grandes villes, autour des lieux universitaires, de recherche, et les associations. Car il faut avoir été initié à cette écriture pour la lire. Nous sommes en effet à une première génération de lecteurs et il n'existe sans doute pas encore dans le pays de transmission familiale ou sociale hors de l'école. Il est donc sans doute un peu tôt pour faire un bilan définitif des pratiques sociales en tifinaghe. Par ailleurs, on ne sait pas non plus si et comment la transmission visuelle va bientôt se transformer en lecture courante pour la population ; on ne sait pas non plus si cette population va se mettre, au moins pour les amazighophones, à écrire couramment en tifinaghe. Et que dire des non-amazighophones ?

On remarque en outre que les enseignants sont des défenseurs convaincus de l'écriture tifinaghe, même si, dans leurs parcours personnels, ils ont constaté des passages par l'écriture latine. Un des arguments prépondérants dans les discours, à côté de l'aspect fonctionnel mis en avant par certains universitaires pour l'écriture latine, est celui du caractère identitaire de tifinaghe qui permet de se rassembler et de se reconnaître comme peuple dans une même pratique scripturale. On voit donc que ce sont plus des arguments de représentation de la langue que des arguments objectifs qui séparent les deux positions.

Pour les années à venir, la question est donc de savoir si l'écriture tifinaghe va devenir une forme d'écriture courante au Maroc, auquel cas on assisterait à un cas intéressant de pluri-écriture sociale ; ou si le tifinaghe va rester l'écriture de l'école et de quelques spécialistes. Il faudra de futures recherches pour répondre à ces questions.

Ces constatations de notre enquête expliquent à la fois que le tifinaghe se répand dans un climat non consensuel, comme le montrent les positions de certains universitaires non IRCAM, et que ce soit surtout à l'école qu'il faille en vérifier la vitalité.

Notre première hypothèse et ses deux sous-hypothèses nous semblent donc confirmées. Après le volet sociolinguistique, nous allons maintenant passer à l'examen des hypothèses didactiques.

Notre *hypothèse 2* s'approchait plus précisément de l'écriture : « Dans le contexte scolaire, différentes opinions coexistent à propos de l'écriture de l'amazighe ». La réponse à cette hypothèse se trouve dans l'examen des entretiens avec nos divers enquêtés : universitaires, enseignants, inspecteurs. Comme on s'en doutait et comme l'ont montré nos analyses, c'est dans la première catégorie qu'on trouve les personnes qui discutent le choix institutionnel. En effet, il est normal que ces intellectuels, rompus à la lecture de textes occidentaux, et souvent en français, plaident pour l'écriture latine à laquelle ils sont habitués. Par ailleurs les acteurs de l'école, formés pour la plupart par des personnes issues de l'IRCAM ou en lien avec l'IRCAM soutiennent cette fameuse écriture puisqu'ils se sont eux-mêmes accoutumés. On peut tirer de ces réflexions l'argument de l'institution et de l'IRCAM selon lequel il suffit d'être habitué à une pratique pour l'adopter et la trouver facile.

Par exemple, un de nos résultats souligne qu'avec l'expérience, l'enseignant s'habitue de plus en plus au tifinaghe comme graphie officielle de l'amazighe et au vocabulaire d'un amazighe standard. Autrement dit, chaque année d'enseignement de l'amazighe est une valeur ajoutée aux compétences de l'enseignant dans ces deux domaines. On peut ajouter, suite à ce résultat, que l'adoption ou le rejet de tifinaghe va souvent de pair avec l'adoption ou le rejet de la forme standard de la langue. Il en résulte, bien sûr que se former en amazighe et particulièrement en tifinaghe est l'une des choses indispensables que l'enseignant doit faire avant de prendre en charge l'enseignement de l'amazighe (formation initiale) et pour améliorer sans cesse ses connaissances personnelles (formation continue). De plus, nos observations de classe mettent en valeur que les performances des élèves au niveau de la réception et de la production en tifinaghe dépendent des compétences de l'enseignant. Alors, quand l'enseignant n'arrive pas à écrire correctement en tifinaghe, l'élève est induit en erreur.

De la même façon, nos résultats soulignent la nécessité pour les inspecteurs d'être « amazighophones ou natifs de la langue » d'après certains enquêtés, avant d'être formés eux-

mêmes en tfinaghe qu'ils doivent maîtriser avec aisance. C'est donc à une sorte de contagion des compétences que font appel les défenseurs de tfinaghe pour imaginer sa diffusion à l'école. Toutefois cela ne règle pas les tensions et confusions rarement explicitées entre néo-tfinaghe et tfinaghe-IRCAM : en effet le mot « tfinaghe » employé par la plupart des enquêtés ne nous renseigne pas sur la forme de tfinaghe à laquelle ils font allusion.

Notre *hypothèse 3*, de nature optimiste, nous permet d'imaginer une évolution positive, grâce à l'école, dans l'acquisition de tfinaghe : « Malgré ce contexte difficile, on pose l'hypothèse que l'enseignement/apprentissage de tfinaghe se fait petit à petit, ce qui ne résout pas tous les problèmes de l'enseignement de l'amazighe ». Nous allons détailler ci-dessous, en particulier grâce à nos deux sous-hypothèses, quelles difficultés les enseignants et les élèves ont eu à vaincre dans les classes, et par quels moyens ils y sont parvenus. Dans *l'hypothèse 3.1* : « L'enseignement de tfinaghe suscite de grandes difficultés, tant pour les enseignants que les élèves dans la classe, et dans les activités de formation ».

Notre enquête fait apparaître, comme le prévoyait cette sous-hypothèse, un certain nombre d'obstacles à l'apprentissage de tfinaghe par les élèves. Pour commencer, on a observé une confusion prévisible entre l'écrit en tfinaghe et le dessin chez les plus jeunes élèves ; cela s'explique d'ailleurs en partie parce que les enseignants eux-mêmes, sans doute pour faciliter les apprentissages, présentent cette écriture comme une forme dessinée. Si cela peut aider les enfants à acquérir certaines habitudes manuelles, cela ne les aide pas en revanche pas à construire de tfinaghe une représentation juste comme forme scripturale. Toutefois, on a remarqué que cette tendance à la confusion disparaît assez vite au fil des années.

Comme prévu aussi, on a noté une tendance à confondre les caractères arabes déjà connus et enseignés avec les nouveaux caractères tfinaghes. Toutefois, là aussi, la différenciation des deux codes apparaît assez vite, dès la fin de la 1^{ère} année pour la plupart, le point le plus visible de cette étape étant l'orientation de l'écriture.

L'identification de ces difficultés, même si elle n'est pas exhaustive, nous permet de confirmer cette première sous-hypothèse sur les apprentissages dans la classe ; et les difficultés signalées par les inspecteurs sont du même ordre pour la formation. Inspecteurs et enseignants ajoutent en outre la difficulté de se procurer des documents et des textes

didactiques de formation. Voyons comment enseignants et formateurs résolvent ces difficultés.

Examinant enfin *l'hypothèse 3.2* : « Cependant, la maîtrise de tifinaghe se répand peu à peu dans la population scolaire ». Aucune des difficultés observées dans les classes ou notées par les enseignants n'est cependant sans solution. Comme nous le prévoyions, les élèves, avec l'aide de leur professeur, surmontent peu à peu les obstacles grâce à des pratiques variées. Pour commencer, ce sont les activités de copiage qui sont plus faciles pour les élèves que les activités de dictée ou de production écrite : c'est donc dans cet ordre que se fait petit à petit l'acquisition de tifinaghe. Concernant la compréhension orale, les élèves se servent de leurs acquis en arabe comme d'un tremplin pour arriver au tifinaghe : la première langue scolaire est donc mise à profit pour faire l'intermédiaire avec des apprentissages nouveaux. Il suffit de connaître ce processus et de le valoriser en formation pour que les enseignants dans la classe ne contrecarrent pas cette stratégie naturelle et inventive des élèves. Peu à peu on voit s'effacer, entre la 1^{ère} et la 3^{ème} année, les références à l'arabe pour que l'élève arrive directement à écrire en tifinaghe.

Il reste quelques points de désaccord entre enseignants pour ce qui touche la prononciation des phonèmes en amazighe. En effet, certains enseignants admettent les spirantes spécifiques du dialecte rifain alors que d'autres exigent leur neutralisation dans le système de tifinaghe-IRCAM. Il faut dire que cette indécision apparaît encore si on discute avec des membres de l'IRCAM et qu'aucune position tranchée officielle n'a encore été prise sur ce point.

Arrivée à ce point de notre démarche, on pense avoir montré que la plupart de nos hypothèses étaient fondées. Leur démonstration participe à la description sociale du développement de tifinaghe dans la société marocaine du XXI^e siècle : à ce titre, nous pensons que c'est une démarche descriptive fondamentalement utile, autant aux personnes engagées dans le développement de l'amazighe que pour les institutions qui en ont pris la charge. Il nous appartient maintenant, dans une partie conclusive de répondre à la problématique de départ pour l'ouvrir sur les perspectives nouvelles sur lesquelles débouche notre recherche.

CONCLUSION

1. Rappel du contexte de recherche

Rappelons que notre travail a été organisé en deux grands volets : une exploration contextuelle et conceptuelle des conditions dans lesquelles la langue amazighe, et particulièrement l'écriture tifinaghe, est enseignée au Maroc ; notre enquête concernant le tifinaghe, à la fois par nos choix méthodologiques, par l'exploration de sa place dans la vie sociale et pour finir, dans les pratiques de classe.

Dans notre première section, après avoir montré en quoi l'enseignement de l'écriture tifinaghe constitue un objet didactique complexe, nous nous sommes attachée à définir les concepts de la didactique et de la sociolinguistique susceptibles d'éclairer notre réflexion (Section II). Nous avons particulièrement insisté sur les notions de plurilinguisme et de diglossie, pour mieux connaître la problématique de langues minorées autres que l'amazighe. Cette position est un choix personnel qui nous permet, en prenant de la distance par rapport à une langue que nous connaissons bien, d'adopter une position comparative et relativiste, qui éclaire la situation de l'amazighe grâce à celle d'autres langues européennes ou mondiales (le corse, le chinois, le turc, etc.) et sans doute d'ouvrir des perspectives de travail communes. Nous avons particulièrement approfondi la question corse grâce à la collaboration de Alain Di Meglio que nous remercions ici.

Cette exploration plurielle nous a permis entre autre de mettre en relief les variations situationnelles dans lesquelles s'inscrit le développement des langues minorées, d'en voir ainsi les ressemblances et les différences. On sait par exemple que la même langue se développe différemment, à l'école et dans la société en général, dans les deux pays proches que sont l'Algérie et le Maroc. Nous expliquons ces différences par des différences situationnelles, ce qui inscrit notre travail dans l'approche sociodidactique qui affirme que sont indissociables le contexte d'émergence d'une didactique et cette didactique en elle-même.

C'est en particulier sur le versant de la graphie qu'Algérie et Maroc diffèrent, on le sait. Notre première section envisage donc plus particulièrement la question de ces choix graphiques et ses conséquences pour l'enseignement/apprentissage de la langue.

Suite à notre cadrage sociolinguistique et didactique (Section II), nous avons pu entamer la recherche proprement dite, qui avait pour but, rappelons-le, de cerner les conditions dans lesquelles s'effectue l'enseignement/apprentissage du tifinaghe au Maroc : en terme de représentations sociales et de pratiques scolaires particulièrement.

C'est la raison pour laquelle nos troisième et quatrième sections s'attachent à présenter l'enquête proprement dite. La troisième section est consacrée à nos choix méthodologiques et la quatrième, aux résultats de notre recherche. Nous verrons qu'à l'issue de cette analyse, nos hypothèses sont vérifiées en partie mais que de nouveaux éléments ont été mis au jour. C'est aux résultats de notre recherche que va s'attacher la deuxième partie de cette conclusion. Quels sont les principaux résultats de notre enquête ?

2. Synthèse des résultats

Il faut, avant de résumer les résultats de notre enquête, rappeler que celle-ci s'est déroulée sur deux plans distincts et toutefois complémentaires : le plan social qui envisage la vie de l'amazighe et sa visibilité, particulièrement par son écriture, dans la société civile et dans la vie quotidienne ; le plan scolaire qui envisage la façon dont cette langue est enseignée, particulièrement pour sa graphie. C'est ainsi que notre travail s'est toujours déroulé à deux niveaux : autant pour les hypothèses que pour le recueil des données ou pour leur analyse. Concernant l'enquête sociolinguistique, nous avons surtout recueilli et construit un corpus documentaire. En effet, nous avons rassemblé de nombreux exemples de documents médiatiques et nous avons réuni nous-mêmes, en les photographiant, une série d'écrits urbains.

Concernant le volet didactique, nous avons orienté notre recherche à la fois dans un sens documentaire pour connaître les textes officiels qui régissent l'enseignement de l'amazighe au Maroc. Puis nous nous sommes tournée vers les pratiques de classe pour faire des observations concernant l'enseignement et l'apprentissage de la graphie tifinaghe. C'est donc en deux volets aussi que nous allons présenter les résultats de ce double dispositif.

Ainsi, afin que nous puissions répondre à notre problématique de départ : « Dans quelles conditions a-t-on choisi le tifinaghe pour transcrire l'amazighe au Maroc et quelles sont les représentations et les pratiques de tifinaghe par les acteurs scolaires (enseignants, élèves, inspecteurs) ? », nous sommes partie, on en fait le rappel, de trois hypothèses principales :

- l'institutionnalisation de l'écriture tifinaghe au Maroc s'est faite dans un contexte conflictuel.
- dans le contexte scolaire, différentes opinions coexistent à propos de l'écriture de l'amazighe.

- malgré ce contexte difficile, l'enseignement/apprentissage de tifinaghe se fait petit à petit, ce qui ne résout pas tous les problèmes d'enseignement/apprentissage de l'amazighe.

Pour confirmer/infirmier ces hypothèses, nous avons pris comme point de départ des sous-hypothèses liées à chacun des volets de notre enquête, à savoir l'enquête sociolinguistique et l'enquête didactique dans ses deux volets : l'écriture et la lecture en tifinaghe (cf. Section IV, Première partie). Le volet « didactique » constitue le côté pratique de l'écriture tifinaghe, qui est le prolongement d'une étude des conditions du choix de cette écriture, de sa diffusion sociale et des représentations sociales des acteurs sociaux et des acteurs scolaires en particulier.

D'abord, l'analyse des données documentaires nous a éclairée sur la situation conflictuelle dans laquelle a été fait le choix de tifinaghe et ensuite, l'analyse des écrits urbains et des documents médiatiques a montré une certaine coexistence des trois pratiques d'écriture amazighe : arabe, latine et tifinaghe. Ces données ont débouché sur le contexte scolaire où, malgré le discours officiel des acteurs, on ne peut cacher un certain mécontentement vis-à-vis du choix de tifinaghe, ni les difficultés d'écrire avec cette graphie malgré la charge identitaire que ses caractères présentent indubitablement. Voyons les résultats de l'analyse de ces données sous la lumière des deux volets : « sociolinguistique » et « didactique ».

2.1. Sur le plan sociolinguistique

En dehors de l'évolution de tifinaghe et sa présence dans le domaine scolaire, dans la vie sociale, cette graphie revêt une dimension symbolique pour exprimer une identité. Dans leurs représentations faites de cette graphie, les acteurs scolaires interrogés dans cette thèse, qu'ils soient enseignants, inspecteurs ou universitaires évoquent cette graphie en la mettant en parallèle avec la graphie latine. Pour les enseignants et les inspecteurs, la graphie latine facilite la diffusion de la langue amazighe mais le tifinaghe conserve à la langue son aspect identitaire. Pour les universitaires le latin coexiste avec le tifinaghe. Donc, le tifinaghe peut-être représenté dans 2 points : un point positif « le tifinaghe représente l'identité amazighe » et un point négatif « la diffusion de tifinaghe prendra du retard ». Entre ces 2 points, la primauté a été accordée au tifinaghe vu sa charge identitaire. Autrement dit, l'identité l'emporte sur le temps que tifinaghe nécessite pour être largement diffusé et pour diffuser, par conséquent, la langue amazighe que cette graphie véhicule. Ainsi, on remarque ces dernières

années un changement radical dans la diffusion de la graphie tifinaghe. Cette diffusion ne se limite pas aux écrits sociaux recueillis et analysés dans ce travail (cf. Section III, Partie 1, Chapitre 3) on pourrait également faire l'analyse de sa présence médiatique. Ces nouvelles données ouvrent des perspectives de recherche pour l'avenir.

Ainsi, l'inauguration de la télévision amazighe en janvier 2010 (« TVT » ou « la huitième ») ouvre un nouvel horizon pour la diffusion de la langue amazighe et surtout de sa graphie tifinaghe. Et ce grâce à l'usage important qu'on fait de cette graphie dans les générique des émissions, la traduction des propos des intervenants pendant les émissions, les cours d'apprentissage de tifinaghe,... Cette place accordée au tifinaghe à la TVT se trouve renforcée par la multiplication des publications littéraires qui mettent en valeur l'écriture tifinaghe sans exclure les pratiques en caractères latins ou arabes.

Pour les écrits sociaux, les caractères tifinaghes sont de plus en plus répandus, d'une part dans les villes (affichages, banderoles,...), d'autre part, sur internet, grâce à la création de nouveaux Sites Web pour la diffusion de la langue et de la culture amazighes et grâce à l'implication de certains partis politiques et ministères – même d'une manière timide – surtout dans le but de faire preuve de complicité avec la question amazighe.

Ces questions, relatives aux conditions dans lesquelles l'écriture tifinaghe est enseignée et aux usages et représentations que développent ses utilisateurs, nous amènent vers d'autres questions, relatives cette fois-ci aux pratiques de la graphie tifinaghe dans la classe.

2.2. Sur le plan des pratiques de classe (plan didactique)

Nos analyses des écrits des élèves, voire les pratiques des élèves et des enseignants, dévoilent des résultats importants liés aux conditions de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue amazighe et surtout de sa graphie tifinaghe. Ces résultats sont susceptibles d'être classés selon les acteurs scolaires concernés, à savoir, l'enseignant et l'apprenant.

Ainsi, examinant le côté de l'enseignant :

- le fait d'enseigner l'amazighe et la graphie tifinaghe exige une formation longue en amazighe ou une formation initiale dans cette langue, comme il nécessite une documentation qui permette de s'auto-former, pour remédier aux difficultés rencontrées en classe, surtout dans les domaines de la grammaire et de l'orthographe ;
- l'enseignant maîtrise en général cet alphabet tifinaghe, mais subsistent quelques lacunes chez certains qui confondent les lettres au niveau de leurs dessins (E2, E4).

En plus du manque de documentation, les enseignants-enquêtés soulignent les problèmes qu'ils rencontrent lors de la lecture d'un texte en tifinaghe.

Du côté de l'apprenant, ce dernier rencontre des problèmes à différents niveaux :

- à propos de l'orientation de l'écriture, l'analyse montre que certains apprenants n'arrivent pas à écrire l'amazighe de gauche à droite ; ils écrivent au début de droite à gauche en respectant l'orientation du dessin de la lettre ou en faisant pivoter la lettre à 180° à gauche, influencés par le sens de l'écriture arabe de droite à gauche dans laquelle ils ont fait leur entrée dans l'écrit ;
- pour la forme de l'écriture, comme pour l'écriture en langue arabe ou en langue française, certains apprenants n'ont pas une écriture linéaire ;
- pour la taille des lettres, certains apprenants, en dessinant les lettres de tifinaghe, ne respectent pas les intercales. Cette question de taille des lettres est pertinente parce qu'elle permet de distinguer le « O » (r) du « o » (a) ;
- concernant l'orthographe, les élèves n'arrivent pas toujours à identifier un mot graphique en amazighe et par conséquent, ils ne maîtrisent pas totalement la notion d'espace typographique pour séparer les lettres ou les mots.

Si, au niveau de l'orientation de l'écriture, certains élèves tout en ayant effectué leur première entrée dans l'écrit en langue arabe, confondent l'écriture de ces deux langues, à cause de leurs orientations différentes (de gauche à droite pour l'amazighe et de droite à gauche pour l'arabe), cette remarque n'est pas valable pour tous. Elles ne sont pas généralisables puisque des élèves-enquêtés commettent ces erreurs dans les premiers apprentissages de l'écriture tifinaghe seulement, puisque les écrits où nous avons repéré ces difficultés se placent au début de leurs cahiers de classe. Autrement dit, après quelques séances d'amazighe, on remarque que les élèves peuvent dépasser ce problème d'orientation en tifinaghe. Cependant, l'analyse des entretiens et des écrits des élèves et des enseignants a montré que ce ne sont pas les élèves seulement qui trouvent des difficultés à lire et écrire en tifinaghe, mais que leurs enseignants aussi trouvent du mal à intérioriser ce système d'écriture.

Et c'est en récapitulant ces résultats sociolinguistiques et didactiques que nous pouvons répondre à notre problématique énoncée au début de cette recherche (V. Introduction) et reprise dans cette conclusion.

3. Réponse à la problématique

Le titre de notre thèse « Le choix de la graphie tifinaghe pour enseigner-apprendre l'amazighe au Maroc : conditions, représentations et pratiques » reprend les termes de notre problématique. Nous relevons les trois éléments de base de ce travail de recherche : les conditions de choix, les représentations sociales et les pratiques de classe. Et « la graphie tifinaghe » et « l'amazighe au Maroc » sont les deux coordonnateurs de ces éléments permettant le rappel de notre contexte de recherche présenté dans l'introduction de cette thèse et rappelé plus haut. Les réponses aux hypothèses, présentent des résultats sociolinguistiques et didactiques et répondent aux hypothèses et sous-hypothèses de notre introduction.

L'analyse des données sociolinguistiques et documentaires (écrits urbains, documents,...) montre que d'une part, les conditions du choix de tifinaghe ont été conflictuelles et font encore preuve d'un non compromis entre les différents acteurs sociaux (militants, politiciens,...) y compris les acteurs scolaires (universitaires, enseignants,...). D'autre part, malgré ce contexte d'accord/désaccord vis-à-vis du choix de tifinaghe, les différentes représentations qu'offrent les paysages médiatique et urbain (télévision, presse, écrits urbains, ...) font preuve d'une coexistence des différentes pratiques scripturales présentes sur le terrain avant l'officialisation de tifinaghe-IRCAM. Autrement dit, la graphie tifinaghe-IRCAM est devenue une nouvelle donne pour la diffusion de la langue amazighe surtout dans les milieux institutionnels (école, ministères,...). Parlant du contexte de diffusion de tifinaghe, on se trouve devant une dichotomie : institutionnel/non-institutionnel où le tifinaghe-IRCAM est réservé à l'environnement officiel (école, ministères,...) et les autres graphies (néo-tifinaghe, caractères latins, caractères arabes) aux environnements non-institutionnels (presse, documents associatifs,...). Et parfois même, on peut retrouver deux pratiques qui coexistent au sein d'un même environnement institutionnel comme l'université où on retrouve les caractères latins et le tifinaghe.

En fait, ce contexte compliqué du choix de tifinaghe et de sa diffusion actuelle au Maroc nous amène vers un autre élément de notre problématique qui est celui des « représentations » de cette graphie. Autrement dit, les enseignants et inspecteurs interviewés ont fait preuve de deux positions différentes vis-à-vis de tifinaghe à savoir : une position « personnelle » qui prévaut les caractères latins et une position « professionnelle » qui reste fidèle au tifinaghe. Ils ont intégré le conflit. Et entre les deux positions, c'est le tifinaghe qui prime, vu sa charge identitaire (V. Entretiens des enseignants, Annexes 5.4). De même pour

les universitaires, soit c'est le tifinaghe qui prime soit c'est le latin (V. Section I, Partie 1, Chapitre 2) avec une tendance à privilégier le tifinaghe, vu sa charge identitaire malgré les réserves de ces universitaires.

L'école en tant qu'institution diffuse le tifinaghe-IRCAM où les élèves rencontrent certaines difficultés d'écriture dans cette graphie et où l'enseignant fait preuve de la formation dont il a bénéficié pour enseigner la langue amazighe et sa graphie tifinaghe. Les pratiques en classe, comme nous l'avons noté dans les résultats didactiques de notre enquête, montrent la capacité et la volonté des élèves à apprendre le tifinaghe malgré les difficultés rencontrées dans leur processus de son apprentissage. Et comme résultat final à cette recherche, on peut relever le fait que ce n'est pas la graphie tifinaghe qui peut poser problème à l'école mais, c'est la langue qu'on enseigne avec cette graphie. Autrement dit, c'est le processus de la « standardisation » qui est maintenant mis en question et qui nous renvoie vers d'autres problématiques de recherche dans l'avenir.

Cependant, la graphie tifinaghe a réussi à imposer sa présence à l'école et dans la vie sociale en général et de nouvelles données recueillies lors de l'étape de rédaction de cette thèse montrent que « tifinaghe » est un sujet en évolution et ouvre de nouvelles perspectives pour cette graphie et pour la langue amazighe que nous voulons partager avec nos lecteurs dans cette dernière partie de la conclusion.

4. Perspectives

Les résultats obtenus peuvent être introduits dans le champ social grâce à deux événements qui ont marqué la situation de l'amazighe en 2009-2010. Il s'agit d'une part de l'inauguration de la télévision amazighe (TVT) en janvier 2010 et d'autre part, les travaux du Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE), institution qui vise la réforme du système éducatif marocain. Nous nous sommes basée, pour les évoquer, sur un ensemble d'articles de journaux, des émissions télévisées et des communiqués de presse de l'IRCAM et du CSE. L'inauguration de la télévision amazighe (TVT) ouvre de nouvelles perspectives pour la diffusion sociale de l'amazighe et de tifinaghe dans la vie sociale.

En parallèle, la mise en cause du choix de tifinaghe pour enseigner/apprendre l'amazighe a suscité l'intérêt des chercheurs comme l'intérêt des militants du MCA, surtout après les déclarations du Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE). Selon le journaliste Lahcen Nachef (Al Bayane, 5 février 2010), *la tendance de cette institution [CSE] s'annonce*

être celle d'exclure la langue amazighe du paysage linguistique en la privant du statut de langue enseignée. Certains vont même jusqu'à la considérer comme un « frein pédagogique » arguant que l'introduction de l'amazighe dans le système éducatif était une bévue (royale ?) et que cela n'a jamais été un consensus national⁵³⁷.

Ainsi, depuis le début de l'année 2010, le CSE se prépare pour l'élaboration d'un projet d'avis sur la maîtrise des compétences linguistiques dans le système d'éducation et de formation, notamment l'enseignement de l'amazighe dans l'école marocaine. Le lancement de ce projet émane des enquêtes effectuées par le CSE sur l'état du système éducatif marocain et dont les résultats ont été diffusés sur le site du conseil (rapports disponibles sur le Site Web : www.cse.ma). Certains spécialistes disent que les problèmes relatifs à la « maîtrise des langues » dans l'école marocaine sont dus à la diversité linguistique. C'est dans ce cadre que le CSE en la personne de son Président a déclaré dans une conférence de presse que certains points relatifs à l'enseignement de l'amazighe sont à revoir comme l'obligation de son enseignement/apprentissage. Les déclarations du CSE ont fait couler beaucoup d'encre dans la presse marocaine, les associations amazighes revendiquent ces déclarations et c'est dans ce cadre que l'IRCAM a affirmé dans un communiqué de presse que l'institut poursuit son action de diagnostic et d'évaluation de l'expérience de l'enseignement de l'amazighe.

Lors d'une conférence de presse du 19 février 2010 qui a eu lieu au siège de l'IRCAM à Rabat et qui avait pour objet : la présentation du bilan des travaux de l'IRCAM entre 2005-2009, Ahmed Boukous, recteur de l'IRCAM, a déclaré que certaines contraintes d'ordre technique et organisationnel s'imposent et entravent le projet de l'enseignement de l'amazighe comme : la continuité/discontinuité de la généralisation de l'enseignement de la langue (surtout sur le plan horizontal : généraliser l'enseignement de l'amazighe au niveau national), l'insuffisance des ressources humaines qualifiées, la nécessité de l'évaluation et du suivi et la non application des notes ministérielles (cf. communiqué de la MAP, 19 février 2010 et An-Nahar Al Maghribiya, 22 février 2010). Et d'après Abdellatif El Moudni, secrétaire général du CSE (2010), la Charte nationale d'éducation et de formation de 1999, en éclaircissant la politique linguistique au Maroc, a insisté sur trois points primordiaux : la consolidation et le développement de la présence de la langue arabe dans le système éducatif, la consolidation de la maîtrise des langues étrangères et l'intégration de la langue amazighe –

⁵³⁷Nachef L., 2010, Enseignement de la langue amazighe : Le CSE assassine la langue de Massinissa, *Al Bayane*, 5 février.

composante de l'identité marocaine – dans le système éducatif. Mais, de quel genre d'intégration s'agit-il ? Il ne s'agit pas d'une remise en question du projet de l'enseignement de l'amazighe. Il est question de « définir » la manière dont cette langue – l'amazighe – sera intégrée dans le système éducatif marocain.

Selon le secrétaire général du CSE, par rapport à la réforme de l'enseignement et l'enseignement de l'amazighe, il n'est pas question de revoir l'obligation de l'enseignement/apprentissage de l'amazighe, le choix de tifinaghe pour l'écrire,... mais il s'agit plutôt de définir le statut et la place de cette langue au sein de l'école marocaine, vu que les études et les enquêtes effectuées en 2008 pour identifier les entraves de l'enseignement/apprentissage des langues au Maroc ont montré un écart entre le coût et la qualité de l'enseignement/apprentissage des langues (Cf. Rapports 2008, Site Web : www.cse.ma). Ceci dit, les résultats des travaux des 11 ateliers, dont l'atelier de la langue amazighe, ont débouché sur la nécessité de définir d'abord à quel âge l'enfant doit apprendre les langues et ensuite, définir les compétences qu'il doit apprendre à un niveau donné. D'après la MAP (Maghreb Arab Press), un communiqué de l'IRCAM, rendu public mardi 16 février 2010, indique que *la réalité des faits réfute toutes les allégations infondées diffusées actuellement sur une éventuelle régression concernant les acquis réalisés en matière d'enseignement de l'amazighe*⁵³⁸. La dynamique et la controverse sont en cours.

Cependant, d'après notre analyse des données, nous avons démontré que la question de la graphie, partie visible de l'enseignement, n'est peut-être pas la question centrale dans la place de l'amazighe à l'école. Elle nous fait en effet déboucher sur une autre question autrement plus grave et plus profonde qui est celle du choix de la langue à enseigner et donc de sa standardisation. Les nouvelles questions qui se posent : Comment est perçue la langue standard proposée par l'institution ? L'optique quantitative choisie par l'institution ne risque-t-elle pas de faire obstacle à la qualité de la langue diffusée et de ses usages ?

Ce sont des questions importantes pour toute langue minorée : celle de leur standardisation, de leur généralisation, et de leur réelle appropriation non seulement par les élèves mais aussi par tous les membres du corps social. C'est ainsi que peut se poser le problème de sa survie déjà posé par Jean-Marie Comiti à propos du corse : veut-on faire des

⁵³⁸MAP (Maghreb Arab Press), 2010, Polémique sur l'enseignement de la langue amazighe : l'IRCAM affiche son soutien au Conseil Supérieur de l'Enseignement, *Aujourd'hui Le Maroc*, 18 février.

langues minorées des langues de l'école ? Ou veut-on qu'elles prennent leur place dans la société toute entière ? L'école n'est peut-être sans doute pas le seul moyen pour conserver et diffuser une langue : c'est ce que nous apprend entre autres l'étude des langues minorées et de leur socialisation, abordées dans notre première partie mais l'école est sans doute aussi un passage obligé, par sa diffusion d'un code écrit, pour toute langue qui veut survivre. Il faudrait à présent étudier la façon dont les usagers sociaux s'emparent des savoirs et savoirs-faire distribués par l'école. Ce nouveau champ, complémentaire au champ scolaire, des usages sociaux de l'amazighe en dehors de l'école entre autre de façon longitudinale, pourrait faire l'objet de recherches futures en équipe.

BIBLIOGRAPHIE

1. Ouvrages et articles

- Aassid A., 2009, *الرهانات الكبرى للأمازيغية في التعليم* (Les grands défis de l'amazighe dans l'enseignement). *Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe*, N° 2, pp. 13-19.
- Abdeladim H., 2004, La méthode cognitive-pratique : présentation et analyse, in *Actes des Deux journées d'Etude : Didactique des langues : 'bilan et perspectives'*, 2-3 Mars 1999, 90^{ème} Anniversaire de la Création de l'Université d'Alger, Université d'Alger, Faculté des Lettres et des Langues, *Revue Spécialisée éditée par le Département d'Enseignement Intensif des Langues*, N° 3, pp. 27-32.
- Abderrahim M., 2006, *الأمازيغية في الإعلام* (L'amazighe dans les médias), in *Le substrat Amazigh de la Culture Marocaine*, Ennaji M. (sous la direction de), Actes du colloque national organisé au Palais des Congrès à Fès les 10, 11 et 12 mars 2005, Association Fès-Saiss, Université Sidi Mohamed Ben Abdallah, pp. 83-88. (Série : Colloques et Séminaires –N° 2-)
- Aboukacem-Afulay El Kh. et Jlok M., 2009, Aménagement de l'amazighe. Diffusion et réception de la norme graphique, in *Asinag N° 3 : Dossier : Aménagement de l'amazighe : motivations, méthodologie et retombées*, *Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe*, Janvier, pp. 127-139.
- Abouti S., 2003, *تدريس الأمازيغية بين التوجهات المضادة و آفاق التنمية* (L'enseignement de l'amazighe, entre les contre-directives et les perspectives de développement), in *حفريات مغربية تدريس الأمازيغية Hafriyat Maghribiya, Tadriss al amazighiya (l'enseignement de tamazight), numéro spécial (juin)*, Oujda, Imprimerie Al-Jusûr, pp. 53-70.
- Achahbar Ch. (2003), *Stratégie de la revitalisation de la langue Tamazight, حفريات مغربية تدريس الأمازيغية Hafriyat Maghribiya, Tadriss al amazighiya (L'enseignement de Tamazight), numéro spécial (juin)*, Oujda, Imprimerie Al-jusûr, pp. 68-74.
- Aghigha R., 2009, *تدريس اللغة الأمازيغية بجهة دكالة-عبدة بين التخطيط و الممارسة* (L'enseignement de la langue amazighe dans la région Dokkala-Abda, entre la planification et la pratique), *Asinag, Dossier : L'enseignement de l'amazighe : genèse, état des lieux et horizons*, N° 2, Janvier, *Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe*, pp. 50-52.
- Agnaou F., 2009, Vers une didactique de l'amazighe, *Asinag, N° 2 : Dossier : L'enseignement de l'amazighe : genèse, état des lieux et horizons*, *Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe*, Janvier, pp. 21-30.
- Ait Ouguengay Y., 16 octobre 2009, Entretien, *Agraw, N° 34*, p. 12.
- Aissati A., 2003, L'amazighe et l'enseignement des langues minoritaires aux Pays-Bas, in *Les Actes du colloque international sur l'amazighe : Education et langues maternelles : l'exemple de l'amazigh*, organisé par la Fondation BMCE le 17 juin 2003, pp. 69-79.
- Aissou O., 2010 (sous presse), L'enseignement de la variation linguistique en tamazight : le cas de tasahlit, in *Quitout M. et Rispail M. (sous la direction de), La Revue des deux rives de la méditerranée : Europe-Maghreb, N° 6 : L'enseignement de la langue amazighe au Maroc et en Algérie : pratiques e évaluation*, Paris, l'Harmattan, pp. 25-38.
- Ait Lemkadem Y., 2004, Tifawin a tamazight : le manuel attendu, *Agraw Amazigh, 05 Mars 2004*, 121.
- Ajaajaa, M., 2004, *الصحافة الأمازيغية و ضرورة التجديد* (La presse amazighe et la nécessité de la modernisation), in *La presse amazighe, Etat des lieux et perspectives d'avenir*, Saib J. (sous la direction de), Actes de la rencontre organisée par le Centre de la

Traduction, de la Documentation, de l'Édition et de la Communication, Rabat, les 13 et 14 décembre 2003 à l'institut supérieur de l'information et de la communication, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, pp. 27-30. (Série : Colloques et Séminaires –N° 5-)

- Akhiat I., 2004a, *الاعلام الامازيغي واقع و آفاق* (Les médias amazighes, état des lieux et perspectives), in Saib J. (sous la direction de), *La presse amazighe, Etat des lieux et perspectives d'avenir*. Actes de la rencontre organisée par le Centre de la Traduction, de la Documentation, de l'Édition et de la Communication, Rabat, les 13 et 14 décembre 2003 à l'institut supérieur de l'information et de la communication, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, pp. 45-49. (Série : Colloques et Séminaires –N° 5-)
- Akhiat I. 2004b, *اشكالية كتابة الامازيغية* (la problématique de l'écriture de l'amazighe), in Ben Abdellaoui Elm. (sous la direction de), *الامازيغية (La langue amazighe)*, Casablanca, Publications du Forum de la Citoyenneté. pp. 264-270.
- Al Abraoui M., 2004, *الكتابة البربرية: اللوبية-التيفيناغ ما حقيقتها؟*, in Ben Abdellaoui Elm. (sous la direction de), *الامازيغية (La langue amazighe)*, Casablanca, Publications du Forum de la Citoyenneté, pp. 124-162.
- Al Baghdadi M., 2009, *تجربة تكوين الأطر التربوية للغة الامازيغية بين إكراهات الواقع و طموح التأهيل* (L'expérience de la formation des cadres éducatifs de la langue amazighe, entre contraintes et perspectives), in *Asinag, N° 2 : Dossier : L'enseignement de l'amazighe : genèse, état des lieux et horizons, Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe*, Janvier, pp. 21-31.
- Al Baghdadi S., 2004, *الصحافة الامازيغية المكتوبة من صحافة مناضلة إلى إعلام مهني أمازيغي* (La presse écrite amazighe, d'une presse militante à un média professionnel amazighe), in Saib J. (sous la direction de), *La presse amazighe, Etat des lieux et perspectives d'avenir : Actes de la rencontre organisée par le Centre de la Traduction, de la Documentation, de l'Édition et de la Communication, Rabat, les 13 et 14 décembre 2003 à l'institut supérieur de l'information et de la communication, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe*, pp. 51-55. (Série : Colloques et Séminaires –N° 5-)
- Al Baraka A., 2004, *الامازيغية (L'amazighe)*, in Ben Abdellaoui Elm. (sous la direction de), *الامازيغية (La langue amazighe)*, Casablanca, Publications du Forum de la Citoyenneté, pp. 302-313.
- Alén Garabato C., 2006, Enseigner l'occitan/en occitan aujourd'hui : un parcours du combattant, in Boyer H. (numéro coordonné par), *ÉLA, Langues minorées, langues d'enseignement ?*, Juillet-Septembre, Klincksieck, Didier Erudition, 265-280.
- Al Ghidani M., 2007, *الامازيغية في الإعلام السمعي البصري* (L'amazighe dans les médias audiovisuels), in Moukhlis M. (coordonné par), *L'amazighité dans les médias audiovisuels nationaux*, Actes du colloque national organisé par le Centre de la Traduction, de la Documentation, de l'Édition et de la Communication, les 2 et 3 octobre 2004, à la MAP (Maghreb Arab Press), Rabat, publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Centre de la Traduction, de la Documentation, de l'Édition et de la Communication, pp. 27-41. (Série : Rencontre, Colloques et Séminaires –N° 11-)
- Al Idrissi R., 2004, *الامازيغية بين التصور المأصول و التصور المنقول* (La langue amazighe entre la conception originale et la conception copiée), Ben Abdellaoui Elm. (sous la direction

de), *الأمازيغية (La langue amazighe)*, Casablanca, Publications du Forum de la Citoyenneté, pp. 32-60.

- Allal L., 2000, Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire, in Dolz J. et Ollagnier E. (éd.), *Raisons éducatives : L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, pp. 77-94.
- Al Ouali M., 2006, من ميثاق أكادير إلى ظهور المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية (L'amazighe, de la Charte d'Agadir au dahir de création de l'institut royal de la culture amazighe), in مدارك (*Madarik*), *Revue mensuelle*, Novembre, pp. 24-25.
- Al Oumari O., 2006, L'enseignement de l'amazighe au Maroc, un rêve qui se réalise), مدارك (*Madarik*), *Revue mensuelle*, Novembre, pp. 34-35.
- Al Outmani, S-E., 2004, *حرف كتابة الأمازيغية "رأي في الأبعاد الثقافية و الحضارية"* (Le caractère d'écriture de l'amazighe 'point de vue sur les dimensions culturelles et civilisationnelles'), in Ben Abdellaoui Elm. (sous la direction de), *الأمازيغية (La langue amazighe)*, Casablanca, Publications du Forum de la Citoyenneté, pp. 272-291.
- Alves Martins M. et Silva Ch., 2001, Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture : apports et limites, in Chauveau G. (sous la direction de), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur : Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Paris, Retz/HER, pp.89-100. (Coll. Pédagogies)
- Almou D., 2007, *La didactique de l'amazigh, situations d'apprentissage axées sur les compétences*, Rabat, Editions & Impressions Bouregreg.
- Ameur M., 2006a, L'aménagement Linguistique en Amazighe : Le Cas de la Néologie, in M. Ennaji (sous la direction de), *Le substrat Amazigh de la Culture Marocaine*. Actes du colloque national organisé au Palais des Congrès à Fès les 10, 11 et 12 mars 2005, Association Fès-Saiss, Université Sidi Mohamed Ben Abdallah, pp. 43-49. (Série : Colloques et Séminaires –N° 2-).
- Ameur M., et Boumalk A. (édition scientifique), 2006b, *Structures morphologiques de l'amazighe*. Actes du 2^{ème} séminaire du CAL, Rabat, les 7 et 8 octobre 2004, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Centre de l'Aménagement Linguistique. (Série : Colloques et Séminaires –N° 10-)
- Ameur M. et al., 2006c, *Graphie et orthographe de l'amazighe*. Rabat : Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Centre de l'Aménagement Linguistique, (Série : Études -N° 6-)
- Ameur M., 2005, La standardisation de l'amazighe ne peut être que convergente et progressive, Entretien, in *Le Matin*, 22 janvier, p. 4.
- Ameur M., 2004a, Les caractéristiques phoniques de l'Alphabet Tifinagh-Ircam, in *Standardisation de l'Amazighe*, Actes du séminaire organisé par le Centre d'Aménagement Linguistique, Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, 8-9 Décembre 2003, pp. 100-116. (Série : Colloques et Séminaires – N° 3 –)
- Ameur M. et al., 2004b, *Initiation à la langue amazighe*, Rabat, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série : Manuels – N° 1-)
- Ameur M., 1994, Diversité des transcriptions : pour une notation usuelle et normalisée de la langue berbère, in *Phonologie et notation usuelle dans le domaine berbère*. Actes de la table ronde internationale (INALCO avril 1993), *Études et Documents Berbères*, N° 11, pp. 25-28.

- Ameur M., 1990, A propos de la classification des dialectes berbères, in *Études et Documents Berbères*, N° 7, pp. 15-27.
- Amhraf A. 2003, التخطيط اللساني للأمازيغية بين مبادئ الترابية و الشخصية (La planification linguistique de l'amazighe, entre le principe de territorialité et le principe de personnalité), in *حفريات مغربية تدریس الأمازيغية Hafriyat Maghribiya, Tadrīs al amazighiya (L'enseignement de tamazight), numéro spécial (juin)*, Oujda, Imprimerie Al-jusûr, pp. 71-81.
- Antara M., 2006, *الإمازيغية و اسئلة المغرب الراهن (L'amazighe et les questions du Maroc actuel)*, Rabat, Publications du Centre Tarik Ibn Ziyad.
- Arborio A.-M. et Fournier, P., 1999, *L'enquête et ses méthodes : L'observation directe*, Nathan Université. (Coll. 128)
- Arrighi J.-M., 1991, Quelles(s) normes(s) pour l'enseignement d'une langue polynomique ? Le cas du corse, in Chiorboli J. (éd.), *CORTI 90*, Actes du colloque international des langues polynomiques, PULA N°^{os} 3/4, Université de Corse, 17-22 septembre 1990, pp. 41-45.
- Astolfi J.-P., 1992, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.
- Azday H., 2007, Hypothèse d'une transition d'une télévision d'exclusion vers une télévision de réconciliation, in M. Moukhlis (coordonné par), *L'amazighité dans les médias audio-visuels nationaux*, Actes du colloque national organisé par le Centre de la Traduction, de la Documentation, de l'Édition et de la Communication, 2-3 octobre 2004, à la MAP (Maghreb Arab Press), Rabat, publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Centre de la Traduction, de la Documentation, de l'Édition et de la Communication, pp. 21-24. (Série : Rencontre, Colloques et Séminaires –N° 11-)
- Bain D., 2000, De l'évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes, in Dolz J. et Ollagnier E. (éd.), *Raisons éducatives : L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck&Larcier, pp. 129-145.
- Bandet J., 1970, *Vers l'apprentissage du langage écrit*, Paris, *Cahiers de Pédagogie Moderne*, N° 45, Armand Colin. (Coll. bourelle)
- Barbier G., 1984, Le breton, in *Par les langues de France*, Étude menée par le laboratoire de recherches interculturelles du CNRS, centre national d'art et de culture Georges Pompidou avec la collaboration technique de R. Vaccaro, pp. 14-27.
- Baron L., 2003, *Du graphisme à l'écriture en grande section*, Belgique, Magnard. (Coll. Les guides Magnard)
- Barré-De Miniac Ch., 1998, Une démarche de recherche au service du questionnement didactique, in *Pratiques langagières et didactique de l'écrit*, pp. 11-21, Grossmann F. (textes réunis par), IVEL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.
- Baruch M., 2002, Etude comparée de manuels dans la recherche sur 'L'épistémologie de la discipline Langues Vivantes : constantes et variations, in *Les langues Modernes*, N° 1, Janvier-Février-Mars, 46-52.
- Baudouin J.-M., 2000, La compétence et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation, in Dolz J. et Ollagnier E. (éd.), *Raisons éducatives : L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck&Larcier, pp. 149-167.
- Bautier E., 1998, Des genres du discours aux pratiques langagières ou des difficultés à penser le sujet social et ses pratiques, in *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit*, pp. 145-156, Grossmann F. (textes réunis par), IVEL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.

- Beacco J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Editions Didier. (Coll. Langues&didactique)
- Beaud S. et Weber F., 1998, *Guide de l'enquête de terrain, Produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, Editions La Découverte.
- Beaume E., 1986, *La lecture (Préalables à sa pédagogie)*, Paris, Association Française pour la Lecture.
- Becat J., 2003, Le catalan, in Cerquiglini B. (sous la direction de), *Les langues de France*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 79-93.
- Belaid B., 2003, *تدريس الأمازيغية و المقاربة التواصلية* (L'enseignement de l'amazighe, l'approche communicative), in *حفريات مغربية تدريس الأمازيغية Hafriyat Maghribiya, Tadris al amazighiya (L'enseignement de tamazight), numéro spécial (juin)*, Oujda, Imprimerie Al-jusûr, pp. 27-40.
- Belghazi H. et Jlok, M., 2009, Autour d'une école rurale. Perceptions parentales de l'enseignement de l'amazighe, in *Asinag, N° 2 : Dossier : L'enseignement de l'amazighe : genèse, état des lieux et horizons, Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe*, Janvier, pp. 55-66.
- Belkacem M., 2009, *مسألة التفاهم المتبادل بين اللهجات الأمازيغية* (La question de l'intercompréhension entre les dialectes amazighes), in *Tawiza, Journal mensuel, N° 146*, Juin, pp. 15-16.
- Bellil Y., 2010, Enseignement de tamazight : Etat des lieux, Communication inédite, in *L'enseignement de l'amazighe au secondaire*, journées d'études à l'Institut Royal de la Culture Amazighe, du 7 au 11 juin 2010.
- Benammour A., 2009, La question de la langue au Maroc, in *Asinag, N° : 2Dossier : L'enseignement de l'amazighe: genèse, état des lieux et horizons, Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe*, Janvier, pp. 13-19.
- Bendahman A., 2004, *الأمازيغية : اللغة و الكتابة و رهانات الهوية* (L'amazighe : la langue et l'écriture et les défis de l'identité), in Ben Abdellaoui Elm. (Sous la direction de), *الأمازيغية (La langue amazighe)*, Casablanca, Publications du Forum de la Citoyenneté, pp. 99-121.
- Benlakhdar M., 1994, Ecrire [le] berbère, une nécessité scientifique ou pratique ?, in *Phonologie et notation usuelle dans le domaine berbère*, Actes de la table ronde internationale (INALCO avril 1993), *Études et Documents Berbères, N° 11*, pp. 19-23.
- Bennis S., 1998, Contact des langues dans le piémont de Beni-Mellal, *Plurilinguismes, N° 16*, Décembre, Université René Descartes, pp. 231-251.
- Bentaleb A., 2009, *اضواء حول مؤسسات التعليم الفرنسية-الأمازيغية خلال مرحلة الحماية* (Les établissements d'enseignement français-amazighe lors du protectorat), *Asinag, Dossier : L'enseignement de l'amazighe: genèse, état des lieux et horizons, N° 2*, Janvier, *Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe*, pp. 33-40.
- Bentolila A., 2003, Diversité et intégralité linguistiques, Actes du colloque international sur l'amazighe: *éducation et langues maternelles: l'exemple de l'amazigh*, organisé par la Fondation BMCE le 17 juin 2003, pp. 21-25.
- Bentolila, A., 1998, Introduction, in Morais M. et Robillard G. (Sous la direction de), *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1) : Analyses, réflexions et propositions*, Editions Odile Jacob, Ministère de l'Education de la Recherche et de la Technologie, Centre national de documentation pédagogique, Avril, pp.15-29.

- Berbaum J., 1991, *Développer la capacité d'apprendre*. Paris: ESF. (Coll. Pédagogies)
- Bernardin J., 2001, Contre l'évidence du simple...l'entrée dans une autre culture, in Chauveau G. (Sous la direction de), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur : Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Paris, Retz/HER, pp.16-31. (Coll. Pédagogies)
- Bernardo D.-J., 1975, Appareil éducatif et langue autochtone : le cas du catalan, in *Langue française*, N° 25, pp. 37-61.
- Berthoud A.-C. et Py, B., 1993, *Des linguistes et des enseignants, maîtrise et acquisition des langues secondes*, Berne, Peter Lang.
- Besse H., 1985, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris, CREDIF. (Coll. Essais)
- Besse J.-M., 2001, L'accès au principe phonographique : ce que montrent les écritures approchées, in Chauveau G. (Sous la direction de), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur : Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Paris, Retz/HER, pp.130-158. (Coll. Pédagogies)
- Besse J.-M., 1993, Les chemins de l'appropriation de l'écrit aux cycles 1 et 2, A.C.L.E. (Association sur les Apprentissages de la Communication, de la Lecture et de l'Écriture (recherche conduite en mars 1993 avec), in *Cahiers du PsyEF N° 3*, C.R.D.P. de Grenoble.
- Besson M.-J. et al., 1979, *Maîtrise du français (Methodologie pour l'enseignement primaire)*, Neuchâtel: Commission romande des moyens d'enseignement, IRDP. (Coll. Elan)
- Bezzazi A., 2004, Raconter une histoire est une chose, l'écrire en est une autre, in *Actes du colloque international : La littérature amazighe : Oralité et écriture. Spécificités et perspectives*, organisé par le Centre des Études Artistiques, des Expressions Littéraires et de la Production Audiovisuelle, Rabat, 23, 24 et 25 Octobre 2003, Kich A. (Sous la direction de), Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM), Rabat, El Maârif Al Jadida, pp. 267-278. (Série : Colloques et Séminaires, N°4)
- Billiez J. (Sous la direction de), 2003, *Contacts de langues : Modèles, typologies, interventions*, Paris, l'Harmattan. (Coll. Espaces Discursifs)
- Billiez J., 2002, Un bilinguisme minoré : quel soutien institutionnel pour sa vitalité ?, in *La notion de contact de langues en didactique, Notions en question, Rencontres en didactique des langues*, N° 4, Mai, ENS Editions, pp. 21-39.
- Billiez J., 1998a, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Université Stendhal-Grenoble III, Publication du CDL-LIDILEM.
- Billiez J., 1998b, Littérature de murailles urbaines : signes interdits vus du tram, in Lucci V., Millet et al., *Des écrits dans la ville, Sociolinguistique des écrits urbains : l'exemple de Grenoble*. Paris, l'Harmattan, pp. 99-164.
- Blanchet Ph., 2006, Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilingue didactisé, in Plane S. et Rispaïl M. (Coord.), *La lettre de la DFLM (la lettre de l'association: Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AiRDF))*, N° 38, pp. 31-36.
- Blanchet Ph. et De Robillard D. (sous la direction de), 2003, Langues, contacts, complexité, perspectives théoriques en sociolinguistique, *Cahiers de sociolinguistique N° 8*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Blanchet Ph., 2002, *Langues, cultures et identités régionales en Province, la métaphore de l'aioli*, Paris, l'Harmattan. (Coll. Espaces Discursifs)

- Blanchet Ph., 2000, *La linguistique de terrain, Méthode et théorie, une approche ethno-sociologique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Blanchet Ph., 1999, L'enseignement du 'provençal-langue d'oc' aujourd'hui : quels contenus pour quels objectifs ?, in *LIDIL*, N° 20, Décembre, Université Stendhal de Grenoble, pp. 21-41.
- Blanchet A. et Gotman, A., 1992, *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*, Paris, Éditions Nathan. (Coll. 128)
- Bnoussina Kh., 1998, Attitude des locuteurs et représentation diglossique au Maroc. *Plurilinguismes*, N° 16, Décembre, Université René Descartes, pp. 153-167.
- BOCH F., 1998, Etude des marques sémio-graphiques dans un écrit ordinaire : la prise de notes, in *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit*, IVEL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, pp. 95-107.
- Bouchard M.-J., 1991, *Apprendre à lire comme on apprend à parler*, Paris, Hachette.
- Bouchard R., 1998, L'interaction en classe comme polylogue praxéologique, in *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit*, IVEL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, pp. 193-210.
- Boudhan M., 2003, *كتابة الأمازيغية بين الحرف العربي واللاتيني (Ecrire l'amazighe, entre la lettre arabe et la lettre latine)*, in *حفريات مغربية تدریس الأمازيغية Hafriyat Maghribiya, Tadrīs al amazighiya (L'enseignement de tamazight)*, numéro spécial (juin), Oujda, Imprimerie Al-jusûr, pp. 41-52.
- Bouhjar A., 2004, Le système graphique Tifinagh-Ircam, in *Standardisation de l'Amazighe*, Actes du séminaire organisé par le CAL (Centre d'Aménagement Linguistique), IRCAM (Institut Royal de la Culture Amazighe), Rabat, 8-9 Décembre 2003, Rabat, pp. 44-62. (Série : Colloques et Séminaires – N°3 –)
- Boukhris F., 2009a, L'Université possible : quelle place pour les études amazighes, in *Asinag, Dossier : L'enseignement de l'amazighe : genèse, état des lieux et horizons*, N° 2, Janvier, *Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe*, pp. 31-44.
- Boukhris F., 2009b, Entretien avec Mohammed Al Hami, directeur de l'académie régionale de la formation et de l'éducation de la région Taza-Al Hoceima-Taounate », in *Asinag, Dossier : L'enseignement de l'amazighe : genèse, état des lieux et horizons*, N° 2, Janvier, *Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe*, pp. 44-47.
- Boukhris, F. (2009c). Entretien avec Mohammed Billouche, le directeur de l'académie régionale de l'éducation et de la formation de la région Ouadi Ad-dahab-Lagouira. in *Asinag, Dossier : L'enseignement de l'amazighe : genèse, état des lieux et horizons*, N° 2, Janvier, *Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe*, pp. 48-49.
- Boukhris, F. et al., 2008, *La nouvelle grammaire de l'amazighe*. Rabat, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série : Manuels – N°2-)
- Boukous A., 2009, *Phonologie de l'amazighe*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série : Etudes – N°10-)
- Boukous A., 2008a, L'enseignement de l'amazigh a réalisé des avancées importantes, Entretien, in *Aujourd'hui, Le Maroc*, N° 1686, 5 juin, p. 11.
- Boukous A., 2008b, *Le champ langagier : diversité et stratification*, in *Asinag, Dossier : Diversité linguistique et culturelle*, N° 1, Juin, *Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe*, pp. 15-37.
- Boukous A., 2006, *الأمازيغية. و القطيعة مع احتقار الذات و الشعور بالدونية (L'amazighe...et la scission avec l'humiliation)*, entretien, in « مدارك » (*Madarik*), Novembre, pp. 26-29.

- Boukous A., 2005b, L'amazighe dans l'éducation : enjeux d'une réforme, in M. Rispaïl (Sous la direction de) et N. Tiziri (en collaboration avec), *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement, Le cas de la langue amazighe*, Paris, l'Harmattan, pp. 249-259. (Coll. Espaces Discursifs)
- Boukous A., 2004, La standardisation de l'amazighe : quelques prémisses, in *Standardisation de l'Amazighe*, Actes du séminaire organisé par le Centre de l'Aménagement Linguistique, Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, 8-9 Décembre 2003, Rabat, pp. 11-22. (Série : Colloques et Séminaires – N°3 –)
- Boukous A., 2003, Formation des éducateurs-animateurs de langue amazighe dans les Ecoles communautaires rurales, in Les Actes du colloque international sur l'amazighe : *éducation et langues maternelles : l'exemple de l'amazigh*, organisé par la Fondation BMCE le 17 juin 2003, pp. 61-67.
- Boukous A., 1998a, La situation sociolinguistique au Maroc. *Plurilinguismes*, N° 16, Décembre, Université René Descartes, pp. 5-33.
- Boukous A., 1998b, Politique linguistique et éducation, *Plurilinguismes*, N° 16, Décembre, Université René Descartes, pp. 119-151.
- Boukous A., 1998c, La politique linguistique au Maroc : enjeux et ambivalences, in Juillard C. et Calvet L.-J. (Sous la direction de), *Les politiques linguistiques, mythes ou réalités*, Edition AUPELF-UREF, pp. 73-82.
- Boukous A., 1995, *Société, langues et cultures au Maroc*, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Rabat. (Série : Essais et études – N° 8 -)
- Boukous A., 1985, Bilinguisme, diglossie et domination symbolique, in Boukous A. *et al.*, *Du bilinguisme*, Paris, Editions Denoël, pp. 39-54.
- Boumalk A., 2005, Construction d'une norme en amazighe, passage obligé, risque d'impasse ?, in Rispaïl M. (Sous la direction de) et Tiziri N. (en collaboration avec), *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement, Le cas de la langue amazighe*, Paris, l'Harmattan, pp. 187-198. (Coll. Espaces Discursifs)
- Boumalk A., 2004, Quelle norme morphologique pour l'amazighe ?, in *Standardisation de l'Amazighe*, Actes du séminaire organisé par le Centre d'Aménagement Linguistique, Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, 8-9 Décembre 2003, Rabat, pp. 225-238. (Série : Colloques et séminaires – N°3 –)
- Boumalk A., 2002, L'enseignement du berbère : de l'oralité à l'écriture. *Passerelles*, N° 24 : *Tamazight face à son avenir*, France, Thionville, Publication de PASSERELLES-ONG, Printemps-Eté, pp. 71-79.
- Bounfour A., 2004a, La littérature amazighe : entre l'oral et l'écrit, in *Actes du colloque international : La littérature amazighe : Oralité et écriture. Spécificités et perspectives*, organisé par le Centre des Études Artistiques, des Expressions Littéraires et de la Production Audiovisuelle, Rabat, 23, 24 et 25 Octobre 2003, Kich A. (Sous la direction de), Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, El Maârif Al Jadida, pp. 35-58. (Série : Colloques et Séminaires - N°4 -)
- Bounfour A., 2004b, Pour une néologie pan-berbère, in *Actes du colloque international : La littérature amazighe : Oralité et écriture. Spécificités et perspectives*, organisé par le Centre des Études Artistiques, des Expressions Littéraires et de la Production Audiovisuelle, Rabat, 23, 24 et 25 Octobre 2003, Kich A. (Sous la direction de), Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, El Maârif Al Jadida, pp. 361-373. (Série : Colloques et Séminaires - N° 4 -)

- Bounfour A., 1985, Sur les traces du hors-la-langue, in Boukous A. *et al.*, *Du bilinguisme*, Paris, Editions Denoël, pp. 145-162.
- Bououd A., 2006, L'Emprunt et Variations Lexicale t Grammaticale : Une Approche Comparative, in Ennaji M. (Sous la direction de), *Le substrat Amazigh de la Culture Marocaine*, Actes du colloque national organisé au Palais des Congrès à Fès les 10, 11 et 12 mars 2005, Association Fès-Saiss, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, pp. 37-41. (Série : Colloques et Séminaires –N°2-)
- Bouziani M., 2007, *القناة الأمازيغية الوضع الحالي و البديل المهني* (La chaîne amazighe, la situation actuelle et le substitut professionnel), in M. Moukhlis (coordonné par), *L'amazighité dans les médias audio-visuels nationaux*, Actes du colloque national organisé par le Centre de la Traduction, de la Documentation, de l'Édition et de la Communication, les 2 et 3 octobre 2004, à la MAP (Maghreb Arab Press), Rabat, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, pp. 43-47. (Série : Rencontre, colloques et séminaires –N° 11-)
- Bouziani M., 2004, *الإذاعة الأمازيغية نحو رؤية إعلامية جديدة* (La radio amazighe, vers une nouvelle vision médiatique), in Saib (Sous la direction de) J., *La presse amazighe, Etat des lieux et perspectives d'avenir*, Actes de la rencontre organisée par le Centre de la Traduction, de la Documentation, de l'Édition et de la Communication, Rabat, les 13 et 14 décembre 2003 à l'institut supérieur de l'information et de la communication, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, pp. 31-39. (Série : Colloques et Séminaires –N°5-)
- Boyer H., 2006a, Présentation, in Boyer H. (Coord.), *Langues minorées, langues d'enseignement ?*, ÉLA, Juillet-Septembre, Didier Erudition, Klincksieck, pp. 261-263.
- Boyer H., 2006b, L'éducation bilingue au Paraguay ou comment sortir de la diglossie, in Boyer H. (Coord.), *Langues minorées, langues d'enseignement ?*, ÉLA, Juillet-Septembre, Didier Erudition, Klincksieck, pp. 333-353.
- Boyer H., 1997, Configurations et traitements des conflits de langues intra et intercommunautaires : un cadre de référence sociolinguistique, in *Lengas, N° 41 : Transmettre l'occitan, motivations et contradictions*, pp. 95-102.
- Boyer H. (Sous la direction de), 1996, *Sociolinguistique, territoire et objets*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Boyer H., 1991a, *Langues en conflit : études sociolinguistiques*, Paris, l'Harmattan.
- Boyer H., 1991b, *Eléments de sociolinguistique*, Paris, Dunod.
- Boyer H., 1987, Sociolinguistique et politique linguistique, l'exemple du catalan, *ÉLA, N° 65*, Janvier-Mars, pp. 69-88.
- Brassart D.-G., 2005, Didactique du français langue maternelle : approche(s) cognitive(s), in Chiss J.-L., David J. et Reuter Y., *Didactique du français : Fondements d'une discipline*, Bruxelles: De Boeck & Larcier, pp. 95-118. (Coll. Savoirs en pratique)
- Brassart D.-G., 1998, Un constat, qu'y a-t-il à l'intérieur d'un constat ? Qu'est-ce qu'on y voit lorsqu'il est ouvert ?, in Grossmann F. (textes réunis par), *Pratiques langagières et didactique de l'écrit*, IVEL-LIDILEM, Université Stendhal-GrenobleIII, pp. 85-94.
- Brissiaud R., 2001, *La capacité à « faire parler le contexte » : quelle contribution à la réussite*, in Chauveau G. (Sous la direction de), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur : Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Paris, Retz/HER, pp.46-71. (Coll. Pédagogies)

- Bronckart J.-P., et al., 2005, *Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences*, Presses Universitaires de Septentrion.
- Bronckart J.-P. et Dolz J., 2000, La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ?, in J. Dolz & E. Ollagnier (éd.), *Raisons éducatives : L'énigme de la compétence en éducation*, pp. 27-44. Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- Buors P. et Lenz, F., 2006, Apprendre en français en milieu franco-minoritaire au Canada : langue, sens et identité, in Plane S. et Rispaïl M. (Coord.), *La lettre de la DFLM* (la lettre de l'association : Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AiRDF)), N° 38 : "Dossier: L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques", pp. 13-20.
- Burban Ch., 2007, Faut-il vraiment sauver l'espagnol ?, in Burban Ch. et Lagarde Ch. (travaux réunis par), *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées?*, Actes du colloque du 30 septembre et 1^{er} octobre 2005, Université Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, pp. 67-81. (Coll. Etudes)
- Cadi K., 1991, Le passage à l'écrit : de l'identité culturelle à l'enjeu social, in *Identité culturelle au Maghreb*, Publication de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Rabat, Vol. 19, pp. 89-98. (Série Colloques et Séminaires)
- Caillis-Bonet F., 1999, Un enseignement bilingue dès deux ans : l'exemple de la maternelle Jean Amade. *LIDIL*, N°20 : "Les langues régionales, enjeux sociolinguistiques et didactiques", Décembre, Université Stendhal de Grenoble, pp. 141-145.
- Caitucoli C., Delamotte-Légrand R., et Leconte F., 2003, L'usage du langage dans l'institution scolaire et universitaire : variation et perception de la variation, in *Français : Variations, représentations, pratiques, Cahiers du français contemporain*, N° 8, Billiez J. et De Robillard D. (Coord.), *Plurilinguisme et Apprentissages*, Avril, ENS Editions, pp. 19-34.
- Calvet L.-J., 2002, *Le marché aux langues, Essai de politologie linguistique sur la mondialisation*, Paris, Plon.
- Calvet L.-J. et Dumont P. (Sous la direction de), 1999, *L'enquête sociolinguistique*, Paris, l'Harmattan.
- Calvet L.-J., 1996, *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF. (Coll. Que sais-je ?)
- Calvet L.-J., 1993, *La sociolinguistique*, Paris, PUF. (Coll. Que sais-je ?)
- Calvet L.-J., 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot.
- Calvet L.-J., 1981, *Les langues véhiculaires*, Paris, PUF. (Coll. Que sais-je ?)
- Calvet L.-J., 1979, *Langue, corps, société*, Paris, Payot.
- Calvet L.-J., 1974, *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot.
- Candelier M., 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bilan d'une innovation européenne, Bruxelles, De Boeck. (Coll. Pratiques Pédagogiques)
- Candelier M., 2001, L'« éveil aux langues » à l'école primaire dans le programme Evlang, in Marquilló Larruy M. (Textes réunis par), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, *Cahiers FORELL*, N° 15, pp. 173-179.
- Castellanos I Llorenç C., 2004, L'expérience catalane de normalisation linguistique, in *Standardisation de l'Amazighe*, Actes du séminaire organisé par le Centre d'Aménagement Linguistique, Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, 8-9 Décembre 2003, Rabat, pp. 23-29. (Série : Colloques et séminaires – N°3 –)

- Castellanos I Llorenç C., 2003, Enseignement et standardisation, les deux urgences de l'amazigh : la langue commune et l'aménagement néologique, in *Les Actes du colloque international sur l'amazighe : éducation et langues maternelles : l'exemple de l'amazigh*, organisé par la Fondation BMCE le 17 juin 2003, pp. 27-50.
- Castellotti V. et Moore D., 2006, Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive, le portfolio européen des langues pour le collège, in *Le français dans le monde, N° 39 : Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, Janvier, pp. 54-68.
- Castellotti V., Coste D., et Simon D.-L., 2003, Contacts de langues, politiques linguistiques et formes d'intervention, in J. Billiez (sous la direction de), *Contacts de langues, Modèles, Typologies, Interventions*, Paris, l'Harmattan, pp. 253-269.
- Castellotti V., 2001a, Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues, in V. Castellotti (sous la direction de), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'Université de Rouen, pp. 9-37. (Coll. DYALANG)
- Castellotti V., 2001b, Vers une didactique du plurilinguisme, in *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Marquilló Larruy M. (textes réunis par), *Cahiers FORELL, N° 15*, pp. 167-172.
- Castellotti V., 2001b, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE International/HER. (Coll. Didactique des langues étrangères)
- Castellotti V. et Moore D., 1999, Alternance des langues et construction des savoirs, in V. Castellotti et D. Moore (Coord.), *Alternances des langues et construction de savoirs, Cahiers du français contemporain, N° 5*, Mai, ENS Editions, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 9-23.
- Cerquiglini B. (Sous la direction de), 2003, *Les langues de France*.
- Chafik M., 2006, *معوقات اندماج الأمازيغية في الحقل الثقافي المغربي* (Obstacles de l'insertion de l'amazighe dans le paysage culturel marocain), in *مدارك (Madarik), Revue mensuelle*, Novembre, pp. 20-22.
- Chafik M. (Sous la direction de), 2003, ⵍⵎⵉⵎⵉⵏ ⵏ ⵉⵎⵉⵏⵉⵏⵉⵏ [inymisn n usinag] (Bulletin d'information de l'institut royal de la culture amazighe), *Semestriel, N° 1*, Mai.
- Chaker S., 2005a, Le berbère : de la sociolinguistique descriptive à l'enseignement d'une langue maternelle, in Rispaïl M. (sous la direction de) et Tiziri N. (en collaboration avec), *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement, Le cas de la langue amazighe*, Paris, l'Harmattan, pp. 167-175. (Coll. Espaces Discursifs)
- Chaker S., 2002a, Variation dialectale et codification graphique en berbère, une notation usuelle pan-berbère est-elle possible ?, in Caubet D. et al., *Codification des langues de France*, Paris, l'Harmattan, pp. 341-354.
- Chaker S., 2002b, Tamazight face à son avenir, in *Passerelles (Revue d'Études interculturelles), N° 24 : Tamazight face à son avenir, Revue semestrielle*, France, Thionville, Publication de PASSERELLES-ONG, Printemps-Eté, pp. 109-116.
- Chaker S., 1994, Pour une notation usuelle à base 'Tifinagh', in *Phonologie et notation usuelle dans le domaine berbère*, Actes de la table ronde internationale (INALCO avril 1993), *Études et Documents Berbères, N° 11*, pp. 31-42.
- Chaker S., 1990a, Langue berbère : une planification linguistique extra-institutionnelle, in *La linguistique au Maghreb*, Rabat, Editions Okad, pp. 237-263.
- Chaker S., 1990b, Les bases de l'apparement chamito-sémitique du berbère : un faisceau d'indices convergents, *Études et Documents Berbères, N° 7*, pp. 28-57.

- Chami M., 2003, Langues maternelles et éducation : la normalisation linguistique de l'amazighe et la codification de tifinaghe, in *Les Actes du colloque international sur l'amazighe : éducation et langues maternelles : l'exemple de l'amazigh*, organisé par la Fondation BMCE le 17 juin 2003, pp. 51-58.
- Charad M.A., 1998, *Pour une écriture moderne et standardisée de la langue mazighe*, Algérie, Editions BOUCHENE.
- Charmeux E., 1993, Pour que les élèves maîtrisent l'orthographe, il faut peut-être l'enseigner autrement, in Bentolila A. (sous la direction de), *Parole, écrit, image, Actes II : Les entretiens Nathan*, paris, Nathan, pp.101-114.
- Charmeux E., 1975, *La lecture à l'école*, CREDIC.
- Chauveau G., 2001a, Quelle psychologie de l'enfant apprenti lecteur?, in Chauveau G. (sous la direction de), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur : Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Paris, Retz/HER, pp.5-14. (Coll. Pédagogies)
- Chauveau G., 2001b, Apprendre à lire et entrer dans la culture écrite, in Chauveau G. (sous la direction de), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur : Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Paris : Retz/HER, pp.182-190. (Coll. Pédagogies)
- Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E., 2001c, Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans, in Chauveau G. (sous la direction de), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur : Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Paris, Retz/HER, pp.32-43. (Coll. Pédagogies)
- Chauveau G. et al. (sous la direction de), 1993, *L'enfant apprenti lecteur, L'entrée dans le système écrit*, Paris, l'Harmattan. (Coll. CRESAS – N° 10 -)
- Cheddadi A., 1999, Pour une politique de la langue. *Prologues (Revue maghrébine du livre)*, N° 17 : *Langue et culture au Maghreb*, pp. 30-36.
- Chevillard Y. et Johsua M.-A., 1991, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné, suivie d'un exemple de la transposition didactique*, Paris, La Pensée Sauvage.
- Chiorboli J., 2002, La codification des langues polynomiques : l'orthographe du corse, in Caubet D. et al., *Codification des langues de France*, Paris, l'Harmattan, pp. 141-153.
- Chiorboli J., 1999, Langue corse: le laboratoire de la Norme, in Meistersheim A. (textes réunis par), *L'île laboratoire*, Actes du Colloque de l'Université de Corse, du 19 au 21 juin 1997, Ajaccio, Editions Alain Piazzola, pp. 404-411.
- Chiorboli J., 1991, Polynomie corse et glottopolitique, in Chiorboli J. (éd.), *CORTI 90, Actes du colloque international des langues polynomiques*, PULA N°s 3/4, Université de Corse, 17-22 septembre 1990, pp. 69-74.
- Chiss J.-L., David J., et Reuter Y. (sous la direction de), 2005, *Didactique du français : Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck&Larcier. (Coll. Savoirs en pratique)
- Chiss J.-L. et Marquilló Larruy M., 1998, Ecriture et lecture : 'literacy', pratiques ordinaires, pratiques lettrées, in *pratiques langagières et didactique de l'écrit*, Grossmann F. (textes réunis par), IVEL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, pp. 75-84.
- Choppin A., 2002, Les manuels scolaires de langues vivantes de 1789 à nos jours, in *Les langues Modernes, N° 1 : "Dossier : les manuels scolaires"*, *Revue trimestrielle de l'association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (apl)*, Janvier-Février-Mars, pp. 6-14.
- Choppin A., 1992, *Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette.

- Cocula B. et Peyroudet C., 1986, *Sémantique de l'image (pour une approche méthodique des messages visuels)*, Paris, Librairie Delagrave. (Coll. G. Belloc)
- Comiti J.-M., 2007, Le corse à l'école, ou le syndrome du bocal. In Ch. Burban & Ch. Lagarde (travaux réunis par), *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?* Actes du colloque du 30 septembre et 1^{er} octobre 2005, Université Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, pp.51-58. (Coll. Etudes)
- Comiti J.-M., 2005, *La langue corse entre chien et loup*, Paris, l'Harmattan.
- Comiti J.-M., 1991, *L'évaluation de la polynomie corse* », in Chiorboli J. (édités par), *CORTI 90, Actes du colloque international des langues polynomiques, PULA N^{os} 3/4*, Université de Corse, 17-22 septembre 1990, pp. 75-83.
- Cordesse J., 2007, La didactique des langues, verrou ou levier d'une politique de sauvegarde des langues menacées ?, in Burban Ch. et Lagarde Ch. (travaux réunis par), *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, Actes du colloque du 30 septembre et 1^{er} octobre 2005, Université Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, pp. 335-345. (Coll. Etudes)
- Cordier-Gauthier C., 2002, Les éléments constitutifs du discours du manuel, *ÉLA, N° 125 : "un discours didactique: le manuel"*, Paris, Didier Erudition, Janvier-Mars, pp. 25-36.
- Cordier-Gauthier C., 2001, Le manuel de langue : Un objet de recherche pertinent pour la didactique, in Marquilló Larruy M. (textes réunis par), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Cahiers FORELL, N° 15, pp. 267-271.
- Cornaire C., 1991, *Le point sur la lecture en didactique des langues*, Québec, CEC. (Coll. Le point sur)
- Cornu L. et Vergnioux A., 1992, *La didactique en questions*, Paris, Hachette.
- Cortes J. et al., 1987, *Une Introduction à la Recherche Scientifique en Didactique des Langues*, Paris, École Normale Supérieure de Saint-Cloud, Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français, CRÉDIF.
- Cortier C., 2007, Les langues de proximité dans l'école : vecteur d'intégration, in Burban Ch. et Lagarde Ch. (travaux réunis par), *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, Actes du colloque du 30 septembre et 1^{er} octobre 2005, Université Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, pp.269-293. (Coll. Etudes)
- Costanzo E., 1995, L'approche communicative en classe de langue : que reste-t-il de nos amours ?, *ÉLA, N° 100*, Paris, Didier Erudition, Octobre-Décembre, pp. 99-115.
- Coste D., 2006, De la classe bilingue à l'éducation plurilingue, *Le français dans le monde, N° 345*, Mai-Juin, pp. 18-19.
- Coste D., 2001, De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ?, in Castellotti V. (sous la direction de), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'Université de Rouen, pp. 191-202. (Coll. DYALANG)
- Coyos J.-B., 2004, *Politique linguistique, langue basque et langue occitane du Béarn et du Gascogne*, Donostia, Elkarlanean.
- Crinon J. et Legros D. (Prés & Coord), 1999, *Lecture et écriture à l'école : Tome 1 : cycles 1 et 2*, Paris, CRDP de l'académie de Créteil.
- Cuq J.-P., 1992, Contact de langues, contact de didactiques, in *LIDIL, N° 6 : "Autour du multilinguisme"*, Juin, Université Stendhal de Grenoble, pp, 141-151.

- Dabène L., 1999a, Les langues régionales. Un nouveau (et ancien) défi pour les didacticiens, *LIDIL*, N° 20 : "Les langues régionales, enjeux sociolinguistiques et didactiques", Décembre, Université Stendhal de Grenoble, pp. 5-9.
- Dabène L., 1999b, Enseigner/apprendre les langues régionales, *LIDIL*, N° 20 : "Les langues régionales, enjeux sociolinguistiques et didactiques", Décembre, Université Stendhal de Grenoble, pp. 11-19.
- Dabène L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- Dabène L. et Billiez J., 1992, Présentation *LIDIL*, N° 6, pp. 5-7.
- Dabène M., 1987, *L'empan œil-voix ; contribution à l'analyse du savoir-lire*, ELLUG, Université Stendhal-Grenoble 3.
- Dalbera-Stefanaggi M.-J., 2005, Pratiques linguistiques en Corse, *Langage et société*, N° 112, Juin, numéro publié avec le concours du Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), pp. 5-8.
- Danon Boileau L., 1998, Pour que le déchiffrement ne reste pas lettre morte, in *Repères*, N° 18 : à la conquête de l'écrit, Lyon, INRP, pp. 205-209.
- De Margerie Ch. et Porcher L., 1981, *Des media dans les cours de langues*, Paris, Editions Fernand Nathan. (Coll. Didactique des Langues Etrangères)
- De Robillard D., 2003, Français, variation, représentations : quelques éléments de réflexion, in *Français : Variations, représentations, pratiques, Cahiers du français contemporain*, N° 8, Avril, Plurilinguisme et Apprentissages, ENS Editions, pp. 35-61.
- De Ruiter J. J., 2006, *Les jeunes marocains et leurs langues*, Paris, l'Harmattan.
- De Ruiter J.J., 2001, Analyse sociolinguistique de la charte nationale d'éducation et de formation, in De Ruiter J.J. (éd.), *Langues et linguistique, Revue internationale de linguistique*, N°8 : plurilinguisme au Maroc et dans les communautés marocaines en Europe, Université de Fès, pp. 30-47.
- De Ruiter J.J., 1999, Le profil sociolinguistique es élèves arabophones et berbérophones dans l'enseignement primaire au Maroc, *Awal, Cahier d'études berbères*, N° 19, Paris, pp. 33-42.
- Després Bertin V., 1999, Stade logographique et apprentissage de la lecture, in *Lecture et écriture à l'école, Tome 1, cycles 1 et 2*, CRDP, Académie de Créteil, pp. 43-50. (Coll. Premier degré)
- Develay M., 1992, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF. (Coll. Pédagogies)
- Deyrich M.-Ch. et Olive, S., 2004, Quelle(s) articulation(s) entre le français langue de l'école et les langues étrangères ou régionales ?, une exploration de la transférabilité des apprentissages à l'école élémentaire, in *Repères*, N°29 : Français et langues étrangères et régionales à l'école, *Quelle interaction*, Lyon, INRP, pp. 23-41.
- Di Meglio A., 2007, Langue(s), identité(s) et scolarité : la question du rapport à l'autre et de la citoyenneté à partir de l'exemple corse, in Burban Ch. et Lagarde Ch. (travaux réunis par), *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, Actes du colloque du 30 septembre et 1^{er} octobre 2005, Université Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, pp. 123-135. (Coll. Etudes)
- Di Meglio A. et Cortier C., 2005, *La langue corse dans l'enseignement public* (Corsican Language in Public Education), communication donnée au 10th International Conference on Minority Languages (Trieste-Trst, July 1st and 2nd 2005)

- Di Meglio A. et Cortier C., 2004, Le dépassement du conflit diglossique en corse : implications pédagogiques et didactiques chez les maîtres bilingues de l'école primaire, I, in *Repères, N° 29 : Français et langues étrangères et régionales à l'école, Quelle interaction ?*, Lyon, INRP, pp. 185-206.
- Di Meglio A., 2003, L'avènement de l'enseignement du Corse, in Fusina J. (sous la direction de), *Histoire de l'École en Corse*, Ajaccio, Albiana éditeur, pp. 507-547.
- Di Meglio A., 1999a, La Corse comme laboratoire de la didactique des langues minorées : identité de l'enseignement du corse et enseignement de l'identité corse, in Meistersheim A. (textes réunis par), *L'Île laboratoire*, Actes du Colloque de l'Université de Corse, du 19 au 21 juin 1997, Ajaccio, Editions Alain Piazzola, pp. 412-424.
- Di Meglio A. et Comiti J.-M., 1999b, La langue corse dans l'enseignement : norme(s) et fonctionnements. *LIDIL, N° 20 : "Les langues régionales, enjeux sociolinguistiques et didactiques"*, Décembre, Université Stendhal de Grenoble, pp. 61-74.
- Di Meglio A., 1991, Polynomie et enseignement de la langue corse, in Chiorboli J. (éd.), *CORTI 90, Actes du colloque international des langues polynomiques, PULA N°s 3/4*, Université de Corse, 17-22 septembre 1990, pp. 127-130.
- Djordjević K., 2006, Mordve, langue minoritaire, langue minorée : du discours officiel à l'observation du terrain, in *ÉLA, Langues minorées, langues d'enseignement ?*, Juillet-Septembre, Didier Erudition, Klincksieck, pp. 297-311.
- Doehler S.P., 2002, Le contact des langues lorsqu'il croise sur son chemin la didactique... : un état des lieux, in *Rencontres en didactique des langues, N° 4 : "La notion de contact de langues en didactique"*, *Notions en question*, Mai, ENS Editions, pp. 191-207.
- Dolz J. et Ollagnier E., 2000, La question de compétence : nécessité ou vogue éducative, in Dolz J. et Ollagnier E. (éd.), *Raisons éducatives : L'énigme de la compétence en éducation, N°1-2*, Bruxelles, De Boeck&Larcier, pp. 7-24.
- Dreyfus M., 2004, Plurilinguisme et approche interculturelle, quelques réflexions à propos d'expérimentations de type 'éveil aux langues ou aux langages' à l'école primaire, in *Repères, N° 29 : Français et langues étrangères et régionales à l'école, Quelle interaction ?*, Lyon, INRP, pp. 127-145.
- Ducancel G. et Simon D.-L., 2004, De deux monolinguisms vers une éducation plurilingue, in *Repères, N° 29 : Français et langues étrangères et régionales à l'école, Quelle interaction ?*, Lyon, INRP, pp. 3-21.
- Duverger J., 2005, *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette Livre.
- Durand O., 1994, Promotion du berbère : problèmes de standardisation et d'orthographe. Expériences européennes, in *Phonologie et notation usuelle dans le domaine berbère*, Actes de la table ronde internationale (INALCO avril 1993). *Études et Documents Berbères, N° 11*, pp. 7-11.
- El Barkani B., 2011 (sous presse), L'enseignement/apprentissage de l'amazighe au Maroc : l'enfant amazighophone et l'apprentissage de sa langue maternelle, quelle identité (re)trouvée à l'école ?, in Demougin F. et Sauvage J., *La construction identitaire à l'école*, Paris, l'Harmattan. (Collection "Enfance & Langages")
- El Barkani B., 2010 (sous presse), La graphie tifinaghe et son enseignement/apprentissage au Maroc : des obstacles de son enseignement aux difficultés de son apprentissage, in Quitout M. et Rispaïl M. (sous la direction de), *La Revue des deux rives de la*

méditerranée : Europe-Maghreb, N° 6 : L'enseignement de la langue amazighe au Maroc et en Algérie : pratiques e évaluation, Paris, l'Harmattan, pp. 51-62.

- El Fajrani My.-E., 1997, Dossier : Le référentiel de compétences III : rénovation de cursus, in *Prospective pédagogique, N° 13*, Janvier-Février-Mars, pp. 14-15.
- Eliman A., 1991, Autonomie linguistique et langue polynomique, in Chiorboli J. (éd.), *CORTI 90, Actes du colloque international des langues polynomiques, PULA N°s 3/4*, Université de Corse, 17-22 septembre 1990, pp. 135-147.
- El Manouar M., 2006, *Tamazight : La constitutionnalisation ou la mort*, Rabat, Editions&Impressions Bouregreg.
- Elmadlaoui M., 2006, *معييرة الأمازيغية و إدراجها في المدرسة (La standardisation de l'amazighe et son introduction à l'école), مدارك (Madarik), Revue mensuelle, novembre*, pp. 32-33.
- Elmadlaoui M., 2004, D'une notation usuelle du berbère à 'l'orthographe de l'amazighe (projet de standardisation d'une langue), in *Standardisation de l'Amazighe*, Actes du séminaire organisé par le Centre d'Aménagement Linguistique, Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, 8-9 Décembre 2003, Rabat, pp. 63-84. (Série : Colloques et Séminaires – N°3 –)
- Elmadlaoui M., 1999, *Principes d'orthographe berbère, en graphie arabe ou latine*, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines d'Oujda, N° 25, (Série Études et monographies – N° 6 -)
- El Mountassir A., 2004a, La standardisation de la graphie amazighe et la question de la lecture, in *Standardisation de l'Amazighe*, Actes du séminaire organisé par le Centre d'Aménagement Linguistique, Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, 8-9 Décembre 2003, pp. 85-99. (Série : Colloques et Séminaires – N° 3 –)
- El Mountassir A., 2004b, La littérature écrite et la question de l'aménagement linguistique de l'amazigh, in *Actes du colloque international : La littérature amazighe : Oralité et écriture. Spécificités et perspectives*, organisé par le Centre des Études Artistiques, des Expressions Littéraires et de la Production Audiovisuelle, Rabat, 23, 24 et 25 Octobre 2003, Kich A. (sous la direction de), Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, El Maârif Al Jadida, pp. 135-153. (Série : Colloques et Séminaires - N° 4 -)
- Ennaji M., 2009, L'enseignement de la langue amazighe : l'expérience de la Fondation BMCE, in *Asinag, N° 2 : Dossier : L'enseignement de l'amazighe : genèse, état des lieux et horizons*, *Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe*, Janvier, pp. 45-54.
- Ennaji M., 2006, A propos de l'Enseignement de la Langue et de la Culture Amazighes, in Ennaji M. (sous la direction de), *Le substrat Amazigh de la Culture Marocaine*, Actes du colloque national organisé au Palais des Congrès à Fès les 10, 11 et 12 mars 2005, Association Fès-Saïss, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, pp. 55-60. (Série : Colloques et Séminaires –N°2-)
- Ennaji M., 2004, Standardisation du lexique amazighe : le cas des néologismes, in *Standardisation de l'Amazighe*, Actes du séminaire organisé par le Centre d'Aménagement Linguistique, Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, 8-9 Décembre 2003, Rabat, pp. 246-259. (Série : Colloques et séminaires – N°3 –)
- Ennaji M., 2003, L'élaboration des programmes et des outils pédagogiques, in *Les Actes du colloque international sur l'amazighe : « éducation et langues maternelles : l'exemple de l'amazigh »*, organisé par la Fondation BMCE le 17 juin 2003, pp. 91-100.

- Errandonea A. et Leralu C., 1984, Le basque, in *Par les langues de France*, Étude menée par le laboratoire de recherches interculturelles du CNRS, avec la collaboration technique de Rossana Vaccaro, centre national d'art et de culture Georges Pompidou, pp. 54-59.
- Esmili H., 2004, La question amazigh au Maroc, entre le technique et le politique, in Ben Abdellaoui Elm. (sous la direction de), *الأمازيغية (La langue amazighe)*, Casablanca, Publications du Forum de la Citoyenneté, pp. 328-343.
- Esmili H., 1999, Pour une politique linguistique. *Prologues, Revue maghrébine du livre, N° 17 : Langue et culture au Maghreb*, pp. 46-53.
- Ésperet E., 1979, *Langage et origine sociale des élèves*, Berne, Editions Peter Lang, 1982.
- Essamadi S., 2006, *الإعلام السمعي البصري الأمازيغي تحركات على مسار إدماج الأمازيغية (Les médias audio-visuel amazighes, vers l'intégration de l'amazighe)*, in مدارك (Madarik), *Revue mensuelle*, Novembre, pp. 38-39.
- Ettori F., 1975, L'enseignement de la langue corse, in J.-B. Marcellesi (éd.), *L'enseignement des langues régionales, Langue Française, N° 25*, Paris, Larousse, pp. 104-111.
- Farhad E. H., 2005, La nécessité du schwa dans le manuel de la langue amazighe, in *Le Monde Amazigh*, Septembre, N° 64, p. 11.
- Ferrão Tavares C., 1999a, L'évolution de la conception de l'observation de classe en didactique des langues étrangères, *ÉLA, N° 114 : "L'observation de classes"*, Paris, Didier Erudition, Avril-Juin, pp. 141-152.
- Ferrão Tavares C., 1999b, L'observation du non verbal en classe de langue, in *ÉLA, N° 114 : "L'observation de classes"*, Paris, Didier Erudition, Avril-Juin, pp. 153-169.
- Ferreido E., 1993, L'entrée dans l'écrit, construction et représentation, in *Parole, écrit, image, Actes II : Les entretiens Nathan*, Bentolila A. (sous la direction de), Paris, Nathan, pp. 33-49.
- FIDH (Fédération Internationale des Ligues des Droits de l'Homme), 2003, Le Maroc et la question amazighe, 59^{ème} session du comité pour l'élimination de la discrimination raciale, Mars, 15 p.
- Fijalkow E. et Fijalkow J., 2001, La lecture accompagnée d'un suivi du doigt : étude exploratoire, in Chauveau G. (sous la direction de), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur : Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Paris, Retz/HER, pp. 159-181. (Coll. Pédagogies)
- Fijalkow J., 2000, *Sur la lecture : Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*, Paris, ESF éditeur. (Coll. Didactique du français)
- Fijalkow J., Pasa L., et Ragano S., 1998, Les difficultés en lecture orale, in *Repères, N° 18 : à la conquête de l'écrit*, INRP, pp. 173-191.
- Fijalkow J. (textes réunis par), 1996, *L'entrée dans l'écrit*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Filloux J., 1974, *Du contrat pédagogique (Le discours inconscient de l'école)*, Paris, Bordas. (Coll. Sciences de l'Éducation)
- Fishman J., 1971, *Sociolinguistique*, Paris, Nathan.
- Foerster C. et Simon D.-L., 2003, Un parcours professionnel innovant pour l'Europe : De la formation à la pratique en classe, in *ÉLA, N° 129 : "La formation des enseignants de langues en IUFM"*, Paris, Didier Erudition, Janvier-Mars, pp. 53-68.
- Foucambert J., 1989, *Question de lecture*, Paris, Editions Retz/AFL.
- Fusina J., 2003, *Histoire de l'École en Corse*, Ajaccio, Albiana éditeur.

- Fusina J., 1984, Le corse, in *Par les langues de France*, Étude menée par le laboratoire de recherches interculturelles du CNRS, avec la collaboration technique de Rossana Vaccaro, centre national d'art et de culture Georges Pompidou, pp. 82-91.
- Gadeau J. et Finet C., 1991, *Evaluer les écrits à l'école primaire : Des fiches pour faire la classe, Cycles II et III*, Paris, Hachette Education. (Coll. Pédagogies Pour Demain)
- Gajo L. et al. (éd.), 2004, *Un parcours au contact des langues*, Textes de Bernard Py commentés, Paris, Editions Didier.
- Gajo L. et Serra C. 2002, Enseignement bilingue, didactique des langues et des disciplines : une expérience valdôtaine, in *Rencontres en didactique des langues, N° 4 : "La notion de contact de langues en didactique"*, *Notions en question*, Mai, ENS Editions, pp. 165-178.
- Gajo L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Editions Didier. (Coll. Langues et Apprentissages des Langues)
- Garcia-Debanc C., 1993, Peut-on programmer les apprentissages en productions d'écrits ?, in Bentolila A. (sous la direction de), *Parole, écrit, image, Actes II : Les entretiens nathan*, Paris, Nathan, pp.153-174.
- Gardin B., 1975, Loi Deixonne et langues régionales : Représentation de la nature et de la fonction de leur enseignement, in Marcellesi J.-B. (éd.), *Langue française, N° 25 : L'enseignement des langues régionales*, Paris, Larousse, pp. 29-36.
- Geiger-Jaillet A., 2005, *Le bilinguisme pour grandir, Naître bilingue ou le devenir par l'école*, Paris, l'Harmattan. (Coll. Espaces Discursifs)
- Gentaz E. et Dessus Ph. (Sous la direction de), 2004, *Comprendre les apprentissages, Sciences cognitives et éducation*, Dunod.
- Ghiglione R., Charbol C. et al., 1980, *Manuel d'analyse de contenu*, Paris, Armand Colin Editeur. (Coll. U)
- Ghnaim M., 2004, لماذا العربية صانعة للتوازن بالمغرب لغة و خط؟ (Pourquoi l'arabe langue et graphie équilibre-t-elle le Maroc ?), in Ben Abdellaoui Elm. (sous la direction de), *الأمازيغية (La langue amazighe)*, Casablanca, Publications du Forum de la Citoyenneté, pp. 204-246.
- Giasson J., 2007 (2^{ème} édition et 3^{ème} tirage), *La lecture : de la théorie à la pratique*. Bruxelles, De Boeck&Larcier. (Coll. Outils pour enseigner)
- Giasson J., 1997, *La lecture (De la théorie à la pratique)*, Bruxelles, Editions De Boeck.
- Giordan H. (sous la direction de), 1992, *Les minorités en Europe, Droits linguistiques et droits de l'homme*, Paris, Éditions Kimé.
- Giordan H., 1984, Du folklore au quotidien. In *Par les langues de France*, Étude menée par le laboratoire de recherches interculturelles du CNRS, avec la collaboration technique de Rossana Vaccaro, centre national d'art et de culture Georges Pompidou, pp. 5-12.
- Giordan H., 1975, L'enseignement de l'occitan, in Marcellesi J.-B. (éd.), *Langue française, N° 25 : L'enseignement des langues régionales*, Paris, Larousse, pp. 84-103.
- Girard D., 1972 (3^{ème} édition), *Linguistique appliqué et didactique des langues*, Longman, Armand Colin.
- Giroussens Ph., 1999, L'occitan est-il une discipline ?, in *Lengas, N°46 : "Des espaces de l'occitan (enseignement, propagande politique, internet)"*, pp. 7-20.
- Goigoux R., 2001, De l'importance du contexte littéral au début de l'apprentissage de la lecture, in Chauveau G. (sous la direction de), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur : Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Paris, Retz/HER. pp.72-88. (Coll. Pédagogies)

- Goody J., 1994, *Entre l'oralité et l'écriture*, Trad. de l'anglais par Denis Paulme et révisé par Pascal Ferroli, Paris, Presses Universitaires de France (PUF). (Coll. Ethnologies)
- Goullier F., 2006, Qu'entend-on par 'plurilinguisme' ?, in *Les langues Modernes, "dossier : le plurilinguisme"*, Revue trimestrielle de l'association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (aplv), Janvier-Février-Mars, pp. 87-89.
- Griggs P., 1999, Marques transcodiques, communication et acquisition dans des interactions entre apprenants partageant la même L1, in *Cahiers du français contemporain, N° 5 : Alternances des langues et construction de savoirs*, Mai, ENS Editions, pp. 53-68.
- Grossmann F., 1998, Le texte écrit : un empêchement de dialoguer en rond ?, in Grossmann F. (textes réunis par), *pratiques langagières et didactique de l'écrit*, IVEL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, pp. 173-191.
- Guislain G., 1990, *Didactique et communication*, Bruxelles, Editions LAROR. (Coll. Horizon/Didactique)
- Groupement Pour le Droit des Minorités, 1985, *Les minorités à l'âge de l'Etat-nation*, Paris, Fayard.
- Guittet A., 1983, *L'entretien*, Paris, Armand Colin Editeur. (Coll. U)
- Haddachi A., 2004, Qu'impose le passage à l'écrit ? Cas de l'amazigh, in *Actes du colloque international : La littérature amazighe : Oralité et écriture. Spécificités et perspectives*, organisé par le Centre des Études Artistiques, des Expressions Littéraires et de la Production Audiovisuelle, Rabat, 23, 24 et 25 Octobre 2003, Kich A. (sous la direction de), Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, El Maârif Al Jadida, pp. 317-324. (Série : Colloques et Séminaires - N°4 -)
- Haddaddou M.-A., 2005, La compétence lexicale des enfants d'âge scolaire : le cas du berbère, in Rispaïl M. (sous la direction de) et Tiziri N. (en collaboration avec), *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement, Le cas de la langue amazighe*, Paris, l'Harmattan, pp. 321-328. (Coll. Espaces Discursifs)
- Hamers J. F., 1992, Réseaux sociaux, attitudes parentales et développement multilingue, in *LIDIL, N° 6 : "Autour du multilinguisme"*, Juin, Université Stendhal de Grenoble, pp. 69-92.
- Haned A., 2005, De quelques problèmes théoriques et méthodologiques dans l'enseignement des langues maternelles, in Rispaïl M. (sous la direction de) et Tiziri N. (en collaboration avec), *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement, Le cas de la langue amazighe*, Paris, l'Harmattan, pp. 19-21. (Coll. Espaces Discursifs)
- Haralambous Y., 1994, Un système TEX Berbère, in *Phonologie et notation usuelle dans le domaine berbère*, Actes de la table ronde internationale (INALCO avril 1993), *Études et Documents Berbères, N° 11*, pp. 43-53.
- Haramboure F., 2003, Formation des enseignants de langues-cultures étrangères et recherche : quels décalages, quelles interactions ?, in *ÉLA, N° 129 : "La formation des enseignants de langues en IUFM"*, Paris, Didier Erudition, Janvier-Mars, pp. 95-108.
- Haritschelhar J., 1975, L'enseignement du basque, in Marcellesi J.-B. (éd.), *Langue Française, N° 25 : L'enseignement des langues régionales*, Paris, Larousse, pp. 62-70.
- Harouchi A., 2001, *La pédagogie des compétences, guide à l'usage des enseignants et des formateurs*, Casablanca, Editions Le Fennec.
- Hazaël-Massieux M.-Ch., 2006, Et si l'on parlait des créoles dans les territoires créolophones ?, *ÉLA*, Juillet-Septembre, Didier Erudition, Klincksieck, pp. 281-296.

- Huck, D., 1999, Quelle 'langue régionale' en Alsace, in *LIDIL*, N° 20 : "Les langues régionales, enjeux sociolinguistiques et didactiques", Décembre, Université Stendhal de Grenoble, pp. 43-60.
- Iazzi Elm., 1998, Aménagement linguistique : Cas de l'amazighe (berbère), in *Plurilinguismes*, N° 16, Décembre, Paris, Université René Descartes, pp. 53-88.
- Ibnou Cheikh A., 2007, هل تتوفر فعلا على إعلام سمعي بصري؟ (Est-ce qu'on a un média audiovisuel ?), in *L'amazighité dans les médias audio-visuels nationaux*, Actes du colloque national organisé par le Centre de la Traduction, de la Documentation, de l'Édition et de la Communication, les 2 et 3 octobre 2004, à la MAP (Maghreb Arab Press), Rabat, publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Centre de la Traduction, de la Documentation, de l'Édition et de la Communication, pp. 23-25. (Série : Rencontre, Colloques et Séminaires –N°11-)
- Ibnou Cheikh A., 2004, الصحافة الأمازيغية بين مشاكل العمل اليومية و الإلزامية الصدور العالم الأمازيغي نموذجا (La presse amazighe, entre les problèmes quotidiens et l'exigence de la publication, l'exemple de : Le monde amazigh), in *La presse amazighe, Etat des lieux et perspectives d'avenir*, Saib J. (Dir), Actes de la rencontre organisée par le Centre de la Traduction, de la Documentation, de l'Édition et de la Communication, Rabat, les 13 et 14 décembre 2003 à l'institut supérieur de l'information et de la communication, Rabat, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, pp. 19-25. (Série : Colloques et Séminaires –N°5-)
- Id Belkassam H., 2006, الأبعاد الحضارية للمسلسل الوطني لإعادة الإعتبار للأمازيغية في المغرب (Les dimensions civilisationnelles du projet national de la revalorisation de l'amazighe au Maroc), in Ennaji M. (sous la direction de), *Le substrat Amazigh de la Culture Marocaine*, Actes du colloque national organisé au Palais des Congrès à Fès les 10, 11 et 12 mars 2005, Association Fès-Saiss, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, pp. 63-64. (Série : Colloques et Séminaires –N°2-)
- Inizan A., 1976, *Révolution dans l'apprentissage de la lecture*, Paris, Armand Colin.
- Jaffré J.-P. et al., 1993a, *Lecture-Écriture : Acquisition, Les actes de la villette*, Paris, Editions Nathan.
- Jaffré J.-P., 1993b, L'orthographe du français : genèse linguistique et acquisition, in Bentolila A. (sous la direction de), *Parole, écrit, image, Actes II : Les entretiens Nathan*, Paris, Nathan, pp.87-99.
- Jahfa A., 2004, تمثيل الأمازيغية كتابة: أوهام و أغاليط (La représentation de l'amazighe à l'écrit : hallucinations et mensonges), in Ben Abdellaoui Elm. (sous la direction de), *الأمازيغية (La langue amazighe)*, Casablanca, Publications du Forum de la Citoyenneté, pp. 164-182.
- Janin P., 2006, L'avenir de l'enseignement des langues, in *Les langues Modernes, "dossier : le plurilinguisme"*, Revue trimestrielle de l'association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (aplv), Janvier-Février-Mars, pp. 84-86.
- Jardel J.-P., 1979, De quelques usages des concepts de 'bilinguisme' et de 'diglossie'. In *Plurilinguisme : normes, situations, stratégies*, Paris, l'Harmattan, pp. 25-37.
- Joncourt J.-H., 1984, L'occitan, in *Par les langues de France*, Étude menée par le laboratoire de recherches interculturelles du CNRS, avec la collaboration technique de Rossana Vaccaro, centre national d'art et de culture Georges Pompidou, pp. 60-75.
- Jonnaert Ph. et Vander Borgh C., 2003 (2^{ème} édition), *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck. (Coll. Perspectives en Éducation et Formation)

- Johsua S., 2000, La popularité pédagogique de la notion de « compétence » peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ?, in Dolz J. et Ollangnier E. (éd.), *Raisons éducatives : L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck&Larcier, pp. 115-128.
- Kaddouri Elm., 2005, Les contraintes sémiotiques de l'enseignement d'une langue maternelle : le cas de tamazight au Maroc, in Rispail M. (sous la direction de) et Tiziri N. (en collaboration avec), *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement, Le cas de la langue amazighe*, Paris, l'Harmattan, pp. 329-339. (Coll. Espaces Discursifs)
- Kahlouch R., 2003, L'enseignement de la langue tamazight en Algérie : aperçu sur l'expérience algérienne d'enseignement officiel du berbère, in *Les Actes du colloque international sur l'amazighe : éducation et langues maternelles : l'exemple de l'amazigh*, organisé par la Fondation BMCE le 17 juin 2003, pp. 119-128.
- Kasbarian J.-M., 1991, Attitude des instituteurs de corse intégré à l'égard de la question de la variation des langues corse et française, in J. Chiorboli (éd.), *CORTI 90, Actes du colloque international des langues polynomiques, PULA N^{os} 3/4*, Université de Corse, 17-22 septembre 1990, pp. 257-266.
- Khalafi A., 2003, *التعدد اللغوي بالمغرب تعدد التراكم أم تعدد التجانب؟* (Le plurilinguisme au Maroc...), in *حفريات مغربية تدریس الأمازيغية Hafriyat Maghribiya, Tadrīs al amazighiya (L'enseignement de tamazight)*, numéro spécial (juin), Oujda, Imprimerie Al-jusūr, pp. 9-25.
- Kich A., 2003, Des écueils du passage à l'écrit de l'amazighe, in *prologues, N° 27-28 : L'Amazighe : les défis d'une renaissance*, Revue maghrébine du livre, pp. 41-45.
- Kohn R. C., 1982, *Les enjeux de l'observation*, Paris, PUF.
- La Borderie R., 1979, *Aspects de la communication éducative*, Casterman. (Coll. E3)
- Laceb M.-O. (éd.), 2000, *Actes des séminaires sur la formation des enseignants du Tamazight (du 22 au 28 Juillet 2000) et l'enseignement de la langue et de l'histoire amazighes (du 05 au 09 Novembre 2000)*, Algérie, Haut Commissariat à l'Amazighité, Direction de l'Enseignement et de la Recherche.
- Laceb M.O., 2002, Projet d'élaboration d'un dictionnaire de la langue amazighe, in *Passerelles, N° 24 : Tamazight face à son avenir*, Revue semestrielle, France, Thionville, Publication de PASSERELLES-ONG, Printemps-Eté, pp. 177-194.
- Lafkioui M., 2002, Le tarifit et son orthographe : entre variation et uniformisation, in Caubet D. et al., *Codification des langues de France*, Paris, l'Harmattan, pp. 355-366.
- Lafont R. et al. (Ouvrage collectif), 1982, *Langue dominante, langues dominées*, ediliG. (Coll. Des cahiers de l'Education permanente)
- Lagarde Ch., 2004, Habitus et status : des concepts à une typologie des situations de bilinguisme, in Boyer H. (éd.), *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne : Pratiques, représentations, gestions*, Paris, l'Harmattan, pp. 219-234.
- Lagarde Ch., 2007, L'institution scolaire face à la diversité linguistique, in Burban Ch. et Lagarde Ch. (travaux réunis par), *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, Actes du colloque du 30 septembre et 1^{er} octobre 2005, Université Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, pp.11-24. (Coll. Etudes)
- Landrecies J., 1984, Les langues d'oïl. In *Par les langues de France*, Étude menée par le laboratoire de recherches interculturelles du CNRS, avec la collaboration technique

- de Rossana. Vaccaro, centre national d'art et de culture Georges Pompidou, pp. 93-102.
- Laroussi F., 1993, Processus de minoration linguistique au Maghreb, in *Cahiers de linguistique Sociale*, N° 22 : « Minoration linguistique au Maghreb », Université de Rouen, pp. 45-56.
- Laroussi F., 1991, Le dialecte tunisien, est-il une langue polynomique ?, in Chiorboli J. (éd.), *CORTI 90 : Actes du colloque international des langues polynomiques*, PULA N°s 3/4, Université de Corse, 17-22 septembre 1990, pp. 283-291.
- Lahille L., 2005, *Répertoire des travaux de recherche sur l'Amazighe (1)*, Rabat, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Centre de la Traduction de la Documentation de l'Édition et de la Communication. (Série : Recherches documentaires - N°1 -)
- Larbi R., 2001, *Initiation à l'écriture de la langue berbère*, Paris, l'Harmattan.
- Le Bihan J.-P., 1984, Le catalan, in *Par les langues de France*, Étude menée par le laboratoire de recherches interculturelles du CNRS, avec la collaboration technique de Rossana Vaccaro, centre national d'art et de culture Georges Pompidou, pp. 76-81.
- Le Boterf G., 1995 (4^{ème} tirage), *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'Organisation.
- Legros D. et al., 2005, Co-apprentissage et co-compréhension dans une perspective plurilingue et pluriculturelle, rôle de la langue maternelle, in Rispaïl M. (sous la direction de) et Tiziri N. (en collaboration avec), *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement, Le cas de la langue amazighe*, Paris, l'Harmattan, pp. 37-47. (Coll. Espaces Discursifs)
- Lehmann D., 1998, De la didactisation des savoirs savants aux enjeux interactionnels dans l'enseignement-apprentissage des langues, in Grossmann F. (textes réunis par), *pratiques langagières et didactique de l'écrit*, IVEL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, pp. 43-59.
- Lelièvre C., 2002, *Les politiques scolaires mises en examen, Douze questions en débat*. Paris, ESF éditeur. (Coll. Pédagogies)
- Le Menn G., 1975, Le breton et son enseignement, in Marcellesi J.-B. (éd.), *Langue Française*, N° 25 : *L'enseignement des langues régionales*, Paris, Larousse, pp. 71-83.
- Lemettais S., 1999, *Méthode d'enseignement et apprentissage de la lecture*, in *Lecture et écriture à l'école, Tome 1, cycles 1 et 2*, CRDP, Académie de Créteil, pp. 51-58. (Coll. Premier degré)
- Lentin L., 1977 (6^{ème} édition), *Du parler au lire, Interaction entre l'adulte et l'enfant, Tome 3*, Paris, Les Editions ESF. (Coll. SE (Science de l'Éducation))
- Le Pichon Vorstman E., 2006, Ce que les enfants savent de la communication : enquêtes en contexte scolaire bi/plurilingue, in *Les langues Modernes, "dossier : le plurilinguisme"*, Revue trimestrielle de l'association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (aplv), Janvier-Février-Mars, pp. 38-47.
- Levécot A., 2002, La prise en compte de l'hétérogénéité dans un manuel de portugais (ESPACOS), in *Les langues Modernes, N° 1 : "dossier : les manuels scolaires"*, Revue trimestrielle de l'association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (aplv), Janvier-Février-Mars, pp. 31-37.
- Lounici A., 2004, Le bilinguisme en classe de langue. Pour une didactique de l'alternance. In *Actes des Deux journées d'Étude : Didactique des langues : 'bilan et perspectives*,

- 2-3 Mrs 1999, 90^{ème} Anniversaire de la Création de l'Université d'Alger, Université d'Alger, Faculté des Lettres et des Langues, Revue Spécialisée éditée par le Département d'Enseignement Intensif des Langues, N° 3, pp. 7-14.
- Lucci V., 1998a, Les écrits exposés sont-ils lus ou vus ?, in Grossmann F. (textes réunis par), *pratiques langagières et didactique de l'écrit*, IVEL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, pp. 109-116.
- Lucci V., 1998b, Présentation, in Lucci V. et al., 1998, *Des écrits dans la ville, Sociolinguistique des écrits urbains : l'exemple de Grenoble*, Paris, l'Harmattan, pp.15-21.
- Lucci V., 1998c, En quête d'une identité, in Lucci V. et al., 1998, *Des écrits dans la ville, Sociolinguistique des écrits urbains : l'exemple de Grenoble*, Paris, L'Harmattan, pp.167-217..
- Lucci V. et Millet A., 1998d, *Les noms de magasin : paradoxes et aspects sociolinguistiques (Etude des figures rétho-orthographiques)*, in Lucci V. et al., 1998, *Des écrits dans la ville, Sociolinguistique des écrits urbains : l'exemple de Grenoble*, Paris, l'Harmattan, pp.219-248.
- Lüdi G., 2002, Construire des répertoires pluriels dans l'interaction, in *Rencontres en didactique des langues, N° 4 : La notion de contact de langues en didactique, Notions en question*, Mai, ENS Editions, pp. 179-189.
- Lüdi G. et Py B., 1986, *Etre bilingue*, Berne, Editions Peter Lang.
- Mackey W.F., 1984, Langue maternelle et enseignement : problèmes et perspectives, in *Perspectives, N° 14*, pp. 37-51.
- Mahmoudian M., 2005, Conscience linguistique et enseignement de la langue première, in Rispaïl M. (sous la direction de) et Tiziri N. (en collaboration avec), *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement, Le cas de la langue amazighe*, Paris, l'Harmattan, pp. 23-35. (Coll. Espaces Discursifs)
- Mahrazi M., 2010 (sous presse), La démarche Pan-berèbre est-elle possible pour une éventuelle standardisation ?, in Quitout M. et Rispaïl M. (sous la direction de), *La Revue des deux rives de la méditerranée : Europe-Maghreb, N° 6 : L'enseignement de la langue amazighe au Maroc et en Algérie : pratiques e évaluation*, Paris, l'Harmattan, pp. 13-24.
- Maisonneuve L., 2002, *Apprentissage de la lecture : Méthodes et manuels, Tome 1 : Apprentissage de la lecture et méthodes de lecture*, Paris, l'Harmattan.
- Manzano F., 2003, Diglossie, contacts et conflits de langues... à l'épreuve de trois domaines géolinguistiques : Haute Bretagne, Sud occitano-roman, Maghreb, in Blanchet Ph. et De Robillard D. (éd.), *Langues, contacts, complexité, Cahiers de Sociolinguistique, N° 8*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 51-66.
- MAP (Maghreb Arab Press), 2010, Polémique sur l'enseignement de la langue amazighe : l'IRCAM affiche son soutien au Conseil Supérieur de l'Enseignement, *Aujourd'hui Le Maroc*, 18 février
- Marcellesi J.-B., 2001, Parcours d'un sociolinguiste : de la langue corse au discours politique, in Marcellesi J.-B. et al., 2003, *Sociolinguistique, Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, Paris, l'Harmattan, pp. 11-38.
- Marcellesi J.-B., 1999, Un cas original : l'émergence de la langue corse, in Marcellesi J.-B. et al., 2003, *Sociolinguistique, Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, l'Harmattan, pp. 293-306.

- Marcellesi J.-B., 1994, L'Histoire sociolinguistique de la France : sens et contre-sens, in Marcellesi J.-B. *et al.*, 2003, *Sociolinguistique, Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, Paris, l'Harmattan pp. 175-196.
- Marcellesi Ch. et Treignier J., 1991, Eléments pour une didactique des langues polynomiques : l'expérience de l'enseignement plurinormaliste du français, in Chiorboli J. (éd.), *CORTI 90, Actes du colloque international des langues polynomiques, PULA N^{os} ¾*, Université de Corse, 17-22 septembre 1990. pp. 314-330.
- Marcellesi J.-B., 1991, Polynomie, variation et norme, in Chiorboli J. (éd.), *CORTI 90, Actes du colloque international des langues polynomiques, PULA N^{os} ¾*, Université de Corse, 17-22 septembre 1990, pp. 331-336.
- Marcellesi J.-B., 1989, Corse et théorie sociolinguistique : reflets et croisés, in Marcellesi J.-B. *et al.*, 2003, *Sociolinguistique, Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, Paris, l'Harmattan, pp. 271-282.
- Marcellesi J.-B., 1986, Actualité du processus de naissance de langues en domaine roman, in Marcellesi J.-B. *et al.*, 2003, *Sociolinguistique, Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, pp. 165-174.
- Marcellesi J.-B., 1985, Les communistes et la question linguistique, in Marcellesi J.-B. *et al.*, 2003, *Sociolinguistique, Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, Paris, l'Harmattan, pp. 139-164.
- Marcellesi J.-B., 1981a, La sociolinguistique italienne et le colloque de Bressanone, in Marcellesi J.-B. *et al.*, 2003, *Sociolinguistique, Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, Paris, l'Harmattan, pp. 69-83.
- Marcellesi, J.-B. & le G.R.E.C.O. (1981b). Bilinguisme, diglossie, hégémonie : problèmes et tâches, in Marcellesi J.-B. *et al.*, 2003, *Sociolinguistique, Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, Paris, l'Harmattan, pp. 125-137.
- Marcellesi J.-B., 1980, De la crise de la linguistique à la linguistique de la crise : la sociolinguistique, in Marcellesi J.-B. *et al.*, 2003, *Sociolinguistique, Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, Paris, l'Harmattan, pp. 39-68.
- Marcellesi, J.-B., 1979, Quelques problèmes de l'hégémonie culturelle en France : Langue nationale et langues régionales, in Marcellesi J.-B. *et al.*, 2003, *Sociolinguistique, Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, Paris, l'Harmattan, pp. 101-123.
- Marcellesi J.-B. et le G.R.E.C.O., 1975, Basque, Breton, Catalan, Corse, Flamand, Germanique d'Alsace, Occitan : L'enseignement des langues régionales, in Marcellesi J.-B. (éd.), *Langue française, N° 25 : L'enseignement des langues régionales*, Paris, Larousse, pp. 3-28.
- Marcellesi J.-B. et Gardin B., 1974, *Introduction à la sociolinguistique : la linguistique sociale*, Paris, Librairie Larousse.
- Marquilló Larruy M., 1999, Catalan/français : langues officielles et langues régionales. Regards sur deux contextes linguistiques inversés, in *Lidil, N° 20 : Les langues régionales, enjeux sociolinguistiques et didactiques*, Décembre, Université Stendhal de Grenoble, pp. 95-115.
- Matthey M., 2002, Processus d'acquisition et construction des connaissances : un point de vue intractionniste, in *Rencontres en didactique des langues, N° 4 : La notion de contact de langues en didactique, Notions en question*, Mai, ENS Editions, pp. 127-135.
- Matthey M., 2001a, Immersion et enseignement traditionnel. Ce que nous apprennent les apprenants, in Castellotti V. (sous la direction de), *D'une langue à d'autres :*

pratiques et représentations, Publications de l'Université de Rouen, pp. 111-128. (Coll. DYALANG)

Matthey M., 2001b, Didactique des langues et recherches sur le bi/plurilinguisme, in Marquilló Larruy M. (textes réunis par), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Cahiers FORELL N° 15, pp. 181-189.

Maurer B., 2002, Contribution à une histoire de l'enseignement de l'oral en primaire par une étude du discours des manuels, in *ÉLA, N° 125 : un discours didactique: le manuel*, Paris, Didier Erudition, Janvier-Mars, pp. 53-67.

Meirieu Ph., 1986 (2^{ème} édition), *L'école mode d'emploi (Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée)*, Paris, Editions ESF.

Meksem Z., 2010a, Emergence de la didactique de la langue amazighe (langue maternelle), Communication inédite, in *L'enseignement de l'amazighe au secondaire*, journées d'études à l'Institut Royal de la Culture Amazighe, du 7 au 11 juin 2010.

Meksem Z., 2010b, Aperçu sur l'introduction de tamazight à l'université en Algérie, Communication inédite, in *L'enseignement de l'amazighe au secondaire*, journées d'études à l'Institut Royal de la Culture Amazighe, du 7 au 11 juin 2010.

Meksem Z., 2010c, Réflexions autour de la didactique de la langue amazighe en tant que langue seconde, Communication inédite, in *L'enseignement de l'amazighe au secondaire*, journées d'études à l'Institut Royal de la Culture Amazighe, du 7 au 11 juin 2010.

Meksem Z., 2002, Où est parlée tamazight et par qui ?, in *Passerelles, N° 24 : Tamazight face à son avenir*, revue semestrielle, France, Thionville, Publication de PASSERELLES-ONG, *Printemps-Eté*, pp. 49-52.

Merolla D., 2004, Amazigh : la production culturelle entre oralité, écriture, audio-visuel et Internet, in *Actes du colloque international : La littérature amazighe : Oralité et écriture. Spécificités et perspectives*, organisé par le Centre des Études Artistiques, des Expressions Littéraires et de la Production Audiovisuelle, Rabat, 23, 24 et 25 Octobre 2003, Kich A. (sous la direction de), Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, El Maârif Al Jadida, pp. 291-305. (Série : Colloques et Séminaires –N°4)

Millet A., 1998a, La ville : un espace socio-sémiotique, in Lucci V. *et al.*, 1998, *Des écrits dans la ville, Sociolinguistique des écrits urbains : l'exemple de Grenoble*, Paris, l'Harmattan, pp.25-42.

Millet A., 1998b, Les sphères de l'écrit, in Lucci V. *et al.*, 1998, *Des écrits dans la ville, Sociolinguistique des écrits urbains : l'exemple de Grenoble*, Paris, l'Harmattan, pp.43-53.

Millet A., 1998c, Les figures de l'écriture : contours, déplacements et métamorphoses des écrits licites, in Lucci V. *et al.*, 1998, *Des écrits dans la ville, Sociolinguistique des écrits urbains : l'exemple de Grenoble*, Paris, l'Harmattan, pp.57-98.

Mkasso O., 2004, *إشكالية حرف الكتابة : في المسألة الأمازيغية* (Dans la question amazighe : la problématique du système d'écriture), in Ben Abdellaoui Elm. (sous la direction de), *الأمازيغية (La langue amazighe)*, Casablanca, Publications du Forum de la Citoyenneté, pp. 294-299.

- Mondada L., 2002, La compétence de catégorisation : procédés situés de catégorisation des ressources linguistiques, in *Rencontres en didactique des langues, N° 4 : La notion de contact de langues en didactique, Notions en question*, Mai, pp. 81-101.
- Moore D., et al. (Textes réunis par), 2005, *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, Paris, Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines.
- Moore D. et Castellotti V., 2001, Comment le plurilinguisme vient aux enfants, in Castellotti V. (sous la direction de), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'Université de Rouen, pp. 151-189. (Coll. DYALANG)
- Moore D., 1992, Perte, maintien ou extension des langues d'origine ?, in *Lidil, N° 6 : "Autour du multilinguisme"*, Juin, Université Stendhal de Grenoble, pp. 53-67.
- Morais J. et Robillard G. (Ouvrage collectif), 1998, *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1) : Analyses, réflexions et propositions*, Editions Odile Jacob.
- Moreau M.-L., (Coord.), 1997, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Pierre Mardaga (éd.).
- Morsly D., 2005, Madame, est-ce qu'on peut avoir deux langues maternelles ?, in Rispaïl M. (sous la direction de) et Tiziri N. (en collaboration avec), *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement, Le cas de la langue amazighe*, Paris, l'Harmattan, pp. 50-62. (Coll. Espaces Discursifs)
- Moukhli M., 2004a, La politique linguistique au Maroc. L'ethnocide programmé, in *Agraw, N° 134*, 03 Novembre, pp. 15-16.
- Moukhli M., 2004b, Quelques caractéristiques de la presse amazighe, in *La presse amazighe, Etat des lieux et perspectives d'avenir*, Saïb J. (sous la direction de), Actes de la rencontre organisée par le Centre de la Traduction, de la Documentation, de l'Édition et de la Communication, Rabat, les 13 et 14 décembre 2003 à l'institut supérieur de l'information et de la communication, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, pp. 25-34. (Série : Colloques et Séminaires –N°5-)
- Moukhli M., 2003, Ecrire/enseigner tamazight : quels caractères ?, (*حفريات مغربية تدریس (الأمازيغية) Hafriyat Maghribiya, Tadrīs al amazighiya (L'enseignement de tamazight)*, numéro spécial (juin), Oujda, Imprimerie Al-jusûr, pp. 55-65.
- Muller F., 2002, Le bulletin d'information sur les manuels scolaires : une aide pour l'évaluation des instruments de la didactique, in *Les langues Modernes N°1 : "dossier : les manuels scolaires"*, Revue trimestrielle de l'association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (aplV), Janvier-Février-Mars, pp. 53-59.
- Nabti A., 2002, Analyse de la méthode 'tizi Wwuccen' d'enseignement/apprentissage du parler kabyle, in *Passerelles, N° 24 : Tamazight face à son avenir*, revue semestrielle, France, Thionville, Publication de PASSERELLES-ONG, *Printemps-Eté*, pp. 169-175.
- Nachef L., 2010, Enseignement de la langue amazighe : Le CSE assassine la langue de Massinissa, *Al Bayane*, 5 février.
- Naït-Zerrad K., 2005, Le kabyle langue maternelle : variation, standardisation et enseignement, in Rispaïl M. (sous la direction de), Tiziri M. (en collaboration avec), *Les langues maternelles : contacts, variations et enseignement, Le cas de la langue amazighe*, Paris, l'Harmattan, pp. 241-245. (Coll. Espaces Discursifs)
- Naït-Zerrad K., 2002, Les systèmes de notation berbère, in Caubet D. et al., *Codification des langues de France*, Paris, l'Harmattan, pp. 331-340.

- Naït-Zerrad K., 1994, Un exemple de graphie usuelle du berbère, in *Phonologie et notation usuelle dans le domaine berbère*, Actes de la table ronde internationale (INALCO avril 1993), *Études et Documents Berbères*, N° 11, pp. 55-62.
- Not L., 1987, *Enseigner et faire apprendre (Éléments de psych-didactique générale)*, Editions Privat. (Coll. Sciences de l'Homme)
- Nussbaum L., et Unamuno V., 2001, Sociolinguistique de la communication entre apprenants, in Castellotti D. (sous la direction de), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'Université de Rouen, pp. 59-80. (Coll. DYALANG)
- Nussbaum L., 2006, Les défis de l'école pour le maintien et la transmission du catalan en Catalogne, *ÉLA*, Juillet-Septembre, Didier Erudition, Klincksieck, pp. 355-369.
- Ottavi P., 2007, L'enseignement d'un vernaculaire à l'école : repli identitaire ou ouverture à la modernité ?, in Burban Ch. et Lagarde Ch. (Travaux réunis par), *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, Actes du colloque du 30 septembre et 1^{er} octobre 2005, Université Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, pp. 137-148. (Coll. Etudes)
- Ouaddou I., 2009, *تدريس الأمازيغية تجربة خاصة* (L'enseignement de l'amazighe : une expérience spéciale), in Asinag, N°2 : *Dossier : L'enseignement de l'amazighe : genèse, état des lieux et horizons*, *Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe*, Janvier, pp. 53-54.
- Ouazzi Elh., 2006, *استراتيجية انضال الوطني الديموقراطي للحركة الثقافية الأمازيغية بالمغرب* (La stratégie militante, nationale et démocratique du mouvement culturel amazighe au Maroc), in *Le substrat Amazigh de la Culture Marocaine*, Ennaji M. (sous la direction de), Actes du colloque national organisé au Palais des Congrès à Fès les 10, 11 et 12 mars 2005, Association Fès-Saiss, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, pp. 65-70. (Série : Colloques et Séminaires –N°2-)
- Oulhaj L., 2007, Comment l'Audiovisuel pourrait-il servir la Culture Amazighe ?, in *L'amazighité dans les médias audio-visuels nationaux*, Actes du colloque national organisé par le Centre de la Traduction, de la Documentation, de l'Édition et de la Communication, les 2 et 3 octobre 2004, à la MAP (Maghreb Arab Press), Rabat, publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, pp. 15-19. (Série : Rencontre, Colloques et Séminaires –N° 11-)
- Oussikoum B., 2006, Insertion de la langue Amazighe dans les Cours Scolaires du Système Éducatif, in *Le substrat Amazigh de la Culture Marocaine*, Ennaji M. (sous la direction de), Actes du colloque national organisé au Palais des Congrès à Fès les 10, 11 et 12 mars 2005, Association Fès-Saiss, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, pp. 51-54. (Série : Colloques et Séminaires –N° 2-)
- Oussi Mouh L., 2007, *نشرة اللهجات قراءة أولية في البعد السياسي* (Le journal des dialectes, lecture préliminaire dans la dimension politique), in *L'amazighité dans les médias audio-visuels nationaux*, Actes du colloque national organisé par le Centre de la Traduction, de la Documentation, de l'Édition et de la Communication, les 2 et 3 octobre 2004, à la MAP (Maghreb Arab Press), Rabat, publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, pp. 49-53. (Série : Rencontre, Colloques et Séminaires –N° 11-)
- Ouzoulias A., 2001, L'émergence de la conscience phonémique : apprentissage sensoriel ou développement conceptuel ?, in Chauveau G. (sous la direction de), *Comprendre*

- l'enfant apprenti lecteur : Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Paris, Retz/HER, pp.101-127. (Coll. Pédagogies)
- Pagnoulle Ch. et Hérofosse A. (traduit de l'anglais par), 2000, *Lire et écrire : Nouvelles pistes pour les enseignants*, De Boeck.
- Pambianchi G., 1999, Description d'une démarche d'observation pour l'analyse de l'enseignement de l'anglais langue étrangère en Chine, in *ÉLA, N° 114 : L'observation de classes*, Paris, Didier Erudition, Avril-Juin, pp. 189-208.
- Pelpel P., 1986, *Se former pour enseigner*, Paris, Bordas.
- Pendaux M., 1995, Enseignement communicatif et réflexion sur la langue : quelle complémentarité en contexte scolaire ?, in *ÉLA, N° 100*, Paris, Didier Erudition, Octobre-Décembre, pp. 117-127.
- Perregaux Ch., 1995, L'école, espace plurilingue, in *Lidil, N° 11 : Jalons pour une Europe des langues*, Avril, Université Stendhal de Grenoble, pp.125-139.
- Perrenoud Ph., 2000, D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ?, in *Raisons éducatives : L'énigme de la compétence en éducation*, Dolz J. et Ollangnier E. (éd.), Bruxelles, De Boeck&Larcier, pp. 45-60.
- Perrenoud Ph., 1999, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF éditeur.
- Perrenoud Ph., 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
- Perrenoud Ph., 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- Peytavi Deixona J., 2007, Quelle langue (ré)apprendre ? Catalan standard, dialecte roussillonnais et enseignement en Catalogne nord, in Burban Ch. et Lagarde Ch. (Travaux réunis par), *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ? Actes du colloque du 30 septembre et 1^{er} octobre 2005*, Université de Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, pp.149-165. (Coll. Etudes)
- Plane S. et Rispaïl M., 2006, La didactique du français et les contextes d'enseignement du français, in *La lettre de la DFLM* (la lettre de l'association : Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AiRDF)), N° 38 : "Dossier: L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques", pp. 4-5.
- Porcher L. et Faro-Hanoun V., 2000, *Politiques linguistiques*, Paris, l'Harmattan.
- Porcher L., 1991, Le point sur...l'observation, in *Ici et Là* (revue des professeurs de français en Espagne), N° 18, pp. 29-30.
- Postic M. et De Ketele J.-M., 1988, *Observer les situations éducatives*, Paris, PUF. (Coll. Pédagogie d'aujourd'hui)
- Poteaux N., 2003, La formation des enseignants de langues entre didactique et sciences de l'éducation, in *ÉLA, N° 129 : La formation des enseignants de langues en IUFM*, Paris, Didier Erudition, Janvier-Mars, pp. 81-93.
- Prudent L. F., Tupin F. et Wharton S. (éd.), 2005, *Du plurilinguisme à l'école, vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang, Éditions scientifiques européennes, Berne. (Coll. Transversales : Langues, société, cultures et apprentissages, volume 12)
- Puing Moreno G., 2007, Pour un enseignement généralisé de la langue catalane à tous les élèves de Catalogne nord, in Burban Ch. et Lagarde Ch. (Travaux réunis par), *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, Actes du colloque du 30 septembre et 1^{er} octobre 2005, Université Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, pp.83-96. (Coll. Etudes)

- Puren Ch., 2002, Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue : l'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire, in *Les langues Modernes, N° 1 : dossier : les manuels scolaires*, Revue trimestrielle de l'association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (aplv), Janvier-Février-Mars, pp. 15-30.
- Puren Ch., 1999, Observation de classes et didactique des langues, in *ÉLA, N° 114 : L'observation de classes*, Paris, Didier Erudition, Avril-Juin, pp. 133-140.
- Puren Ch., 1995, La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire, in *ÉLA, N° 100*, Paris, Didier Erudition, , Octobre-Décembre, pp. 129-149.
- Py B., 1992, Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant, in *Lidil, N° 6 : Autour du multilinguisme*, , Juin, Université Stendhal de Grenoble, pp. 9-25.
- Quitout M., 2010 (sous presse), L'amazighe : de l'oralité à l'enseignement au Maroc et en Algérie, in Quitout M. et Rispaïl M. (sous la direction de), *La Revue des deux rives de la méditerranée : Europe-Maghreb, N° 6 : L'enseignement de la langue amazighe au Maroc et en Algérie : pratiques e évaluation*, Paris, l'Harmattan, pp. 63-80.
- Quitout M. et Rispaïl M., 2010 (sous presse), Editorial, in Quitout M. et Rispaïl M. (sous la direction de), *La Revue des deux rives de la méditerranée : Europe-Maghreb, N° 6 : L'enseignement de la langue amazighe au Maroc et en Algérie : pratiques e évaluation*, Paris, l'Harmattan, pp. 7-9.
- Quitout M., 2007, *Paysage linguistique et enseignement des langues au Maghreb : Des origines à nos jours, l'amazighe, l'arabe et le français au Maroc, en Algérie, et Tunisie et en Libye*, l'Harmattan. (Coll. Europe-Maghreb)
- Randriamasinony S., 2007, Le politique de malgachisation de la deuxième république : un bilan contrasté, in Burban Ch. et Lagarde Ch. (Travaux réunis par), *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, Actes du colloque du 30 septembre et 1^{er} octobre 2005, Université Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, pp.59-66. (Coll. Etudes)
- Rehben H., 1983, *De l'oral à l'apprentissage de la lecture*, Paris, Hachette.
- Renard R., 2007, L'école, sûrement, mais pas seulement l'école, in Burban Ch. et Lagarde Ch. (Travaux réunis par), *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, Actes du colloque du 30 septembre et 1^{er} octobre 2005, Université Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, pp.25-33. (Coll. Etudes)
- Reuter Y., 1998, Formaliser en didactique du français quelques éléments pour un débat en cours, in Grossmann F. (textes réunis par), *Pratiques langagières et didactique de l'écrit*, IVEL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, pp. 23-31.
- Reuter Y., (réunis et présentés par), 1994, *Les interactions lecture-écriture*, Actes du colloque organisé par l'équipe THÉODILE-CREL (Université Charles-de-Gaulle/Lille III, 22-24 novembre 1993), Peter Lang. (Coll. EXPLORATION)
- Rey B. et al., 2003, *Les compétences à l'école, Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck.
- Rispaïl M., 2006, Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline ? Pour une socio-didactique des langues et des contextes de langues, in *La lettre de la DFLM* (la lettre de l'association : Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AiRDF)), N° 38 : *Dossier: L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques*, pp. 5-12.

- Rispail M., 2005, Présentation, in *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement, Le cas de la langue amazighe*, Rispail M. (sous la direction de) et Tigziri N. (en collaboration avec), Paris, l'Harmattan, pp. 7-15. (Coll. Espaces Discursifs)
- Rispail M. et Bouchard Y., 2004, Prendre en compte le plurilinguisme régional pour enseigner les compétences langagières dans le primaire : pour une socio-didactique des langues, in *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne. Pratiques, représentations, gestions*, Paris, l'Harmattan, pp. 101-111.
- Rispail M. et Wharton S., 2003, Réalités sociolinguistiques et dimension interculturelle en formation : comparaison entre la Réunion et les Seychelles, in *ÉLA, N° 129 : La formation des enseignants de langues en IUFM*, Paris, Didier Erudition, Janvier-Mars, pp. 41-52.
- Roegiers X., 1999, *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, De Boeck Université. (Coll. Pédagogies en développement)
- Saada E. H., 1983, *Les langues et l'école, bilinguisme inégal dans l'école algérienne*, Berne, Editions Peter Lang. (Coll. Exploration Recherches en sciences de l'éducation)
- Sadiqi F., 2004, La standardisation des structures grammaticales des phrases complexes en amazighe, in *Standardisation de l'Amazighe*, Actes du séminaire organisé par le Centre d'Aménagement Linguistique, Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, 8-9 Décembre 2003, Rabat, pp. 185-197. (Série : Colloques et Séminaires – N° 3 –)
- Saib J., 1990, Mélange de code au Maroc : Revue rétrospective et prospective, in *La linguistique au Maghreb*, Rabat, Editions Okad, pp. 45-71.
- Salim A., 2004, *كتابة الأمازيغية : نحو منظور إكولساني* (L'écriture de l'amazighe : vers une conception écolinguistique), in Ben Abdellaoui Elm. (sous la direction de), *الأمازيغية (La langue amazighe)*, Publications du Forum de la Citoyenneté, Casablanca, pp. 184-202.
- Sautot J.-P., 1998, Entre ville et campagne, lecture des écrits péri-urbains, in Lucci V. et al., 1998, *Des écrits dans la ville, Sociolinguistique des écrits urbains : l'exemple de Grenoble*, Paris, l'Harmattan, pp.251-265.
- Schneuwly B., 2005, De l'utilité de la « transposition didactique », in Chiss J.-L., David J. et Reuter Y., *Didactique du français : Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck&Larcier, pp. 47-59. (Coll. Savoirs en pratique)
- Sensevy G., 1998, Lecture, écriture, et gestes professionnels, in, *Revue Repères, N° 18 : A la conquête de l'écrit*, Lyon, INRP, pp. 123-137.
- Serhoual M., 2004, Oralité et écriture : enjeux de la néologie métalinguistique amazighe, in *Actes du colloque international : La littérature amazighe : Oralité et écriture. Spécificités et perspectives*, organisé par le Centre des Études Artistiques, des Expressions Littéraires et de la Production Audiovisuelle, Rabat, 23, 24 et 25 Octobre 2003, Kich A. (sous la direction de), Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, El Maârif Al Jadida, pp. 325-359. (Série : Colloques et Séminaires - N° 4 -)
- Serhoual M., 2003, Le lexique Amazigh : Forme et sens (cas du tarifit), in *حفريات مغربية تدریس الأمازيغية Hafriyat Maghribiya, Tadrīs al amazighiya (L'enseignement de tamazight), numéro spécial (juin)*, Oujda, Imprimerie Al-jusûr, pp. 3-53.
- Sibille J., 2000, *Les langues régionales*, Flammarion.
- Siguân M. et Mackey W. F., 1986, *Education et bilinguisme*, Lausanne, Delachaux&Niestlé.

- Simon J.-P., 1998, La didactique du français, entre modélisation et concepts, in Grossmann F. (textes réunis par), *Pratiques langagières et didactique de l'écrit*, IVEL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, pp. 33-42.
- Skounti A. et al., 2004, *Tirra. Aux origines de l'écriture au Maroc*, Rabat, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série : Etudes et Recherches - N° 1 -)
- Smail H., 2005, Enseignement du berbère : situations diverses, objectifs divers, outils et stratégies pédagogiques diverses, in *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement, Le cas de la langue amazighe*, Rispail M. (sous la direction de) et Tiziri N. (en collaboration avec), Paris, l'Harmattan, pp. 63-68. (Coll. Espaces Discursifs)
- Smith F., 1980, *Comment les enfants apprennent à lire*, traduction et adaptation de Michèle PROUX, Paris, Editions Retz.
- Staiger R. C., 1976, *L'enseignement de la lecture (Problèmes et réflexions)*, Neuchâtel, Les presses de l'UNESCO.
- Stirman-Langlois M., 1999, En partant de...en allant vers...la classe de langue : une formation de professeurs de FLE ancrée sur les observations et les pratiques de classe, in *ÉLA, N° 114 : L'observation de classes*, Paris, Didier Erudition, Avril-Juin, pp. 209-226.
- Stroobants M., 2000, La qualification ou comment s'en débarrasser, in Dolz J. et Ollangnier E. (éd.), *Raisons éducatives : L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck&Larcier, pp. 61-73.
- Stroomer H., 2004, Les trésors littéraires du Sud marocain, in *Actes du colloque international : La littérature amazighe : Oralité et écriture. Spécificités et perspectives*, organisé par le Centre des Études Artistiques, des Expressions Littéraires et de la Production Audiovisuelle, Rabat, 23, 24 et 25 Octobre 2003, Kich A. (sous la direction de), Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM), El Maârif Al Jadida, pp. 89-102. (Série : Colloques et Séminaires - N° 4 -)
- Taifi M., 2004, Si les berbérophones ne s'entendent pas oralement, qu'ils s'écrivent : pour une écriture grammaticale du berbère à usage didactique, in *Standardisation de l'Amazighe*, Actes du séminaire organisé par le Centre d'Aménagement Linguistique, Institut Royal de la Culture Amazighe, 8-9 Décembre 2003, Rabat, pp. 30-43. (Série : Colloques et Séminaires - N° 3 -)
- Taifi M., 1994, Unité et Diversité du berbère : Détermination des lieux linguistiques d'intercompréhension, in *Études et Documents Berbères, N° 12*, pp. 119-138.
- Taleb Ibrahim Kh., 1997, *Les algériens et leur(s) langue(s), éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Alger, Les Editions El Hikma.
- Tiziri N., 2004, Le passage de l'oral à l'écrit : problèmes de calques syntaxiques, emprunts et néologies, in *Actes du colloque international : La littérature amazighe : Oralité et écriture. Spécificités et perspectives*, organisé par le Centre des Études Artistiques, des Expressions Littéraires et de la Production Audiovisuelle, Rabat, 23, 24 et 25 Octobre 2003, Kich A. (sous la direction de), Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, El Maârif Al Jadida, pp. 307-315. (Série : Colloques et Séminaires - N° 4 -)
- Tiziri N., 2003, L'enseignement de Tamazight dans le système éducatif : Analyse des programmes et des manuels, in *Les Actes du colloque international sur l'amazighe : éducation et langues maternelles : l'exemple de l'amazigh*, organisé par la Fondation BMCE le 17 juin 2003, pp. 129-142.

- Tigziri N., 2002, Enseignement de la langue amazighe : état des lieux, in *Passerelles*, N° 24 : *Tamazight face à son avenir*, revue semestrielle, France, Thionville, Publication de PASSERELLES-ONG, Printemps-Eté, pp. 61-70.
- Tilmatine M., Mai 2007, Standardisation de la langue amazighe : la graphie latine, Synthèse des travaux du colloque organisé à la maison des langues de Barcelone du 26-28 Avril 2007, document inédit.
- Tixier N., 1998, Parcours de lecture de la place Sainte-Claire, in Lucci V. *et al.*, 1998, *Des écrits dans la ville, Sociolinguistique des écrits urbains : l'exemple de Grenoble*, Paris, l'Harmattan, pp. 267-301.
- Torabi A., 2004, *الحرف العربي نظام كتابة الأمازيغية* (Le caractère arabe système de l'écriture de l'amazighe), in Ben Abdellaoui Elm. (sous la direction de), *الأمازيغية (La langue amazighe)*, Casablanca, Publications du Forum de la Citoyenneté, pp. 248-261.
- Toraille R., 1989, *L'apprentissage de la lecture*, Editions Casteilla. (Coll. Petite Encyclopédie de pédagogie)
- Toumi M. J. *et al.*, 2004, *Construire l'enseignement par les compétences*, Publications du Centre Pédagogique Régional d'Oujda, Juin.
- Tousignant R., 1990, *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, Gaëten morin.
- Trabelsi S., 1999, L'attitude des parents face à l'enseignement des langues minoritaires, in *Lidil*, N° 20 : *Les langues régionales, enjeux sociolinguistiques et didactiques*, Décembre, Université Stendhal de Grenoble, pp. 129-139.
- Truchot C., 2001, Les politiques linguistiques, in *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*, Editions Karthala, pp. 199-208.
- Truchot C. (sous la direction de), Huck D. *et al.* (en collaboration avec), 1994, *Le plurilinguisme européen, Théories et pratiques en politique linguistique*, Paris, Honoré Champion Editeur.
- Tupin F., 1999, L'Ecole réunionnaise privée de politique d'aménagement linguistique : quelles incidences, quelles remédiations ?, in *LIDIL*, N° 20 : *Les langues régionales, enjeux sociolinguistiques et didactiques*, Décembre, Université Stendhal de Grenoble, pp. 147-164.
- Urteagra E., 2004, *La politique linguistique au pays basque*, Paris, l'Harmattan. (Coll. Espaces Discursifs)
- Vaca Uribe J., 2003, De l'écriture phonographique à l'écriture morphographique chez l'enfant, in Jaffré J.-P., Guyon O. et Fijalkow J. (numéro coordonné par), *L'orthographe, une construction cognitive et sociale*, Les dossiers des Sciences de l'Education, N° 9, Presses Universitaires du Mirail, pp.41-53.
- Vannucci-Albertini F., 1991, Le discours corse sur la polynomie, in Chiorboli J. (édités par), *CORTI 90, Actes du colloque international des langues polynomiques, PULA N°s 3/4*, Université de Corse, 17-22 septembre 1990, pp. 409-411.
- Van Overbeke M., 1972, *Introduction au problème du bilinguisme*, Fernand Nathan, Editions Labor.
- Verdelhan-Bourgade M., 2002, Le manuel comme discours de scolarisation, in *ÉLA*, N° 125 : *un discours didactique: le manuel*, Paris, Didier Erudition, Janvier-Mars, pp. 37-52.
- Viau R., 2007 (4^{ème} édition), *La motivation en contexte scolaire*, Paris, Bibliothèque Nationale. (Coll. Pratiques pédagogiques)
- Viaut A. (sous la direction de), 2007, *variable territoriale et promotion des langues minoritaires*, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine (MSHA), Pessac.

- Vigner G., 1997, La représentation du savoir : mise en page et mise en texte dans les manuels scolaires, in *Cahiers du français contemporain*, N° 4 : *Écritures et textes d'aujourd'hui*, crédif, ENS Éditions, Décembre, pp. 47-81.
- Vigner G., 1996, Politiques linguistiques, actions de projet et contraintes scolaires, in *ÉLA*, N° 103 : *Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs*, Didier Érudition, Juillet-Septembre, pp. 357-384.
- Villepontoux L., 1992, *Apprendre le langage à l'école, La construction de la pensée chez l'enfant*, Editions Privat. (Série : Formation/Pédagogie)
- Viselthier B., 2003, Formation fourre-tout à la vie-vite ou itinéraire de qualification : quel avenir pour la formation en langues des professeurs de l'école élémentaire ?, in *ÉLA*, N° 129 : *La formation des enseignants de langues en IUFM*, Paris, Didier Erudition, Janvier-Mars, pp. 31-40.
- Vrignon A., 1999, Motricité et apprentissage du graphisme, in *Lecture et écriture à l'école*, Tome 1, cycles 1 et 2, Mémoires professionnels d'enseignants stagiaires à l'IUFM de Créteil, CRDP, Académie de Créteil, pp. 65-72. (Coll. Premier degré)
- Vycichl W., 1994, Sur l'orthographe du berbère moderne, in *Phonologie et notation usuelle dans le domaine berbère*, Actes de la table ronde internationale (INALCO avril 1993), *Études et Documents Berbères*, N° 11, pp. 13-17.
- Wagher M., 2004, Manuel de langue amazighe : de l'amateurisme à l'inattention..., in *Le monde amazighe*, N° 53, 15 Novembre.
- Wharton S., 2006-1, La réunion, un 'laboratoire didactique' ?, in *La lettre de la DFLM* (la lettre de l'association : Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AiRDF)), N° 38 : *Dossier: L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques*, pp. 20-23.
- Winther A. (éd.), 1985, *Problèmes de glottopolitique*, Symposium international, Mont-Saint-Aignan (20-23 Septembre 1984), *Cahiers de linguistique sociale*, N° 7, Publication de l'Université de Rouen.
- Wringe C., 1999, Le recours à l'observation de classe dans un programme européen de formation continue de professeurs de langues, in *ÉLA*, N° 114 : *L'observation de classes*, Paris, Didier Erudition, Avril-Juin, pp. 247-255.
- Yacine T., 2004, Les créations amazighes dans les aventures de l'histoire, in *Actes du colloque international : La littérature amazighe : Oralité et écriture. Spécificités et perspectives*, organisé par le Centre des Études Artistiques, des Expressions Littéraires et de la Production Audiovisuelle, Rabat, 23, 24 et 25 Octobre 2003, Kich A. (sous la direction de), Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, El Maârif Al Jadida, pp. 59-70. (Série : Colloques et Séminaires - N° 4 -)
- Yahyaoui F., 2004, *أي حرف لكتابة الأمازيغية؟ بين السؤال اللغوي و السؤال السياسي* (Quel caractère pour écrire l'amazighe ? Entre la question linguistique et la question politique), in Ben Abdellaoui Elm. (sous la direction de), *الأمازيغية (La langue amazighe)*, Casablanca, Publications du Forum de la Citoyenneté, pp. 316-326.
- Zahid A., 2004, *تشخيص وضعية الاعلام الامازيغي المكتوب بالمغرب* (Etat des lieux de la situation des médias amazighes écrits au Maroc), in *La presse amazighe, Etat des lieux et perspectives d'avenir*, Saib J. (sous la direction de), Actes de la rencontre organisée par le Centre de la Traduction, de la Documentation, de l'Édition et de la Communication, Rabat, les 13 et 14 décembre 2003 à l'institut supérieur de l'information et de la communication, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, pp. 41-44. (Série : Colloques et Séminaires -N°5-)

- Zamrani A., 1999, En attendant septembre 2008 : Les premiers pas de l'amazighe, in *Prospective Pédagogique*, N° 27, Revue de l'école et de la famille, Décembre 2003, pp. 13-15.
- Zerbato-Poudou M.-Th., 1998, Rôle du contexte dans l'apprentissage premier de l'écriture à l'école maternelle, in *Repères*, N° 18 : A la conquête de l'écrit, INRP, pp. 113-122.
- Zesiger P., 1995, *Ecrire. Approches cognitive, neuropsychologique et développementale*, Presses Universitaires de France (PUF). (Coll. Psychologie et Sciences de la Pensée)
- Zongo B., 1999, Conflits de langues, conflits d'identités, illustration et discussion avec des élèves africains bilingues, in *Cahiers du français contemporain*, N° 5 : Alternances des langues et construction de savoirs, Mai, ENS Editions, pp. 181-192.

2. Thèses et mémoires

- Abouzaid M., 2005, *L'aménagement de la langue amazighe au Maroc : Enjeux et réception auprès des enseignants*, Mémoire de Master 2, sous la direction de Jacqueline Billiez, soutenu en juin, auprès de l'Université Stendhal-Grenoble III.
- Abrous N., 2001, *Didactique de l'écriture en classe de kabyle : Une expérience d'enseignement*, Mémoire de DEA, sous la direction de Salem Chaker, soutenu auprès de l'Institut des Langues et Civilisations Orientales (INALCO), Département Afrique, Centre de Recherche Berbère, Paris.
- Bouzri Belghazi N., 1987, *La situation sociolinguistique au Maroc*, Mémoire, sous la direction de Jacqueline Billiez, soutenu en Novembre, auprès de l'Université des langues et lettres, Grenoble III.
- Di Meglio A., 1997, *L'élaboration didactique d'une langue minorée : le corse. Problématique de l'enseignement du corse par l'approche sociolinguistique de documents didactiques entre 1974 et 1994*, thèse de doctorat (NR), dirigée par Jacques Thiers, soutenue à l'Université de Corté, Corse.
- El Barkani B., 2005, *La didactique du Tamazight et les Manuels Scolaires « ⵓ ⵎⵎⵓⵎ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1 » [a nlm d tamaziyt 1] (Apprenons Tamazight 1) et « ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵓ ⵎⵎⵓⵎ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1 » [tifawin a tamaziyt 1] (Bonjour Tamazight 1) : Description et Analyse*, Mémoire de DESA (Diplôme des Études Supérieures Approfondies), sous la direction de Elmehdi Kaddouri, Université Mohamed Premier, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, UFR : Linguistique et Théories du Langage, Oujda.
- Farhad E. H., 2005, *Le manuel amazigh : Etude, analyse et interrogations*, Mémoire de licence, sous la direction de : Elmehdi Kaddouri, Hassan Banhakeia et Abdallah Boumalk, Université Mohamed Premier, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Oujda.
- Guilloteau-Maurel M., 2002, *Appropriation de l'écrit au cours préparatoire : approche qualitative d'une didactique du métissage*, Thèse de doctorat en Sciences du Langage, sous la direction de Claudine Fabre – Cols, Université Stendhal – Grenoble 3, U.F.R. de Sciences du langage, Formation doctorale de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles (LIDILEM), 3 V.
- Kaddouri Elm., 1994, *Pour une Approche Sémio-Pragmatique du Discours Didactique du Français au Maroc : Objets, Interprétants, Enonciations*, Thèse de doctorat, soutenue auprès de l'Université Paul Valéry (Montpellier III), 371 p.
- Meksem Z., 2007, « *Pour une sociodidactique de la langue amazighe : approche textuelle* », thèse de doctorat, sous la direction de Marielle Rispail, soutenue au laboratoire de LIDILEM (Grenoble 3), décembre, 517 p.

Rouba H., 2002, *Manier et apprendre l'écriture. Réflexions sur l'entrée dans l'écrit de jeunes enfants, à partir de corpus recueillis dans une classe de CP-Adaptation*, Thèse de doctorat en linguistique générale et appliquée, sous la direction de Frédéric François, Université Paris 5 – René Descartes, Faculté des Sciences Humaines et Sociales – Sorbonne, 4 V.

3. Dictionnaires et vocabulaires

- Ameur M. et al., 2006, *Vocabulaire de la langue amazighe (Français – Amazighe), amawal n tutlayt tamaziyt*, Tome1, Rabat, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série : Usuels –N° 1-)
- Belaid B., 1993, *Tamawalt Usegmi (Vocabulaire de L'éducation), Français – Tamazight*, Casablanca, Imprimerie Najah El Jadida.
- Boumalk A. et Bounfour A., 2001, *Vocabulaire usuel du Tachelhit, Tachelhit-Français*, Rabat, Centre Tarik Ibn Ziyad.
- Chaduc M.-Th. et al., 1999, *Les grandes notions de pédagogie*, Paris, Armand Colin-Bordas.
- Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Bordas, 2000.
- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Editions Nathan, 1994.
- Cuq J.-P. (sous la direction de), 2003, *Dictionnaire de didactique du Français*, Langue étrangère et seconde, Paris, CLE International.
- Galisson R. et Coste D., 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- Le Petit Robert*, 1993.
- Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF, 1979.
- Raynal F. et Rieunier A., 1997, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris : ESF éditeur, 405 p. (Coll. Pédagogies)
- Rossini-Mailhé M., 1992, *La pédagogie moderne*, Paris, Editions Retz.
- Robert Méthodique*, Dictionnaire méthodique du français actuel, Canada, 1984.

4. Supports didactiques

4.1. Les programmes

- Langue amazighe, Programmes de la Première Année Moyenne*, Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Enseignement Fondamental, République algérienne démocratique et populaire, Avril 2003.
- Langue amazighe, Document d'accompagnement des Programmes de la Première Année Moyenne*, Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Enseignement Fondamental, République algérienne démocratique et populaire, Avril 2003.
- Langue amazighe, Programmes de la Deuxième Année Moyenne*, Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des Programmes, Direction de l'Enseignement Fondamental, République algérienne démocratique et populaire, Décembre 2003.
- Langue amazighe, Document d'accompagnement des Programmes de la Deuxième Année Moyenne*, Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des Programmes, Direction de l'Enseignement Fondamental, République algérienne démocratique et populaire, Décembre 2003.
- Note N°108 : إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية (Intégration de la langue amazighe dans les cursus scolaires), Royaume du Maroc, Le Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 01 septembre 2003.

niveau : 2^{ème} année de l'enseignement primaire, Royaume du Maroc, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, Le Ministère de l'Education Nationale, (document non publié).

- Catalogne, Statut d'autonomie (1979). Disponible sur : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/espagnecatalognestatut-1979.htm>
- Catalogne, Loi no 16 de 1990 de la Catalogne sur le régime spécial du val d'Aran Ley 16/1990 sobre el régimen especial del Valle de Arán (13 julio 1990). Disponible sur : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/espagnecatalogneloi16.htm>
- Catalogne, Loi sur la politique linguistique du 7 janvier 1998, lei 1/1998 de 7 de gèr de politica lingüística ley 1/1998 de 7 de enero de política lingüística (loi 1/1998 du 7 janvier sur la politique linguistique). Disponible sur : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/espagnecatalogne>
- Catalogne, Statut d'autonomie de la Catalogne (2006). Disponible sur : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/espagnecatalognestatut-2006.htm>
- Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, 1992. Disponible sur : <http://www.cddp66.fr/catalan>
- Charte Nationale d'Education et de Formation, 1999, Royaume du Maroc, Ministère e l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, Commission Spéciale Education et Formation (COSEF). Disponible sur : <http://www.194.204.205.38/MEN/Rubiques/Réforme+2ducative/Charte+Education+-+Formation.htm>
- Code de l'éducation. Disponible sur : http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/france_code-education.htm
- Dahir portant création de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM), 17 octobre 2001. Disponible sur : <http://www.ircam.ma/indexfr.asp?rd=351>
- Dahir berbère, du 13 mai 1930. Disponible sur : http://www.amazighworld.org/countries/morocco/documents/dahir_berbere/texte_du_dahir_du_16_mai_1930.php
- Discours à l'occasion du deuxième anniversaire de l'intronisation de Sa Majesté le Roi Mohammed VI, 30 juillet 2001. Disponible sur : http://doc.abhato.net.ma/doc/spip.php?rubrique12&debut_articles=30
- Discours royal de S.M. le Roi Mohamed VI à Khénifra, le 17 Octobre 2001. Disponible sur : <http://www.ircam.ma/indexfr.asp?rd=382>
- Le livre blanc, juin 2002, Royaume du Maroc, Ministère e l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, commission de révision des programmes pédagogiques marocains de l'enseignement primaire, secondaire et qualifiant. Disponible sur : [http://www.men.gov.ma/dajc/Livre%20blanc/T2.prim/primamazigh_fichiers/editdata.mso">](http://www.men.gov.ma/dajc/Livre%20blanc/T2.prim/primamazigh_fichiers/editdata.mso)
- La Charte d'Agadir relative aux droits linguistiques et culturels, 5 août 1991. Disponible sur : http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/charte_berbere.htm
- Le Manifeste berbère, 1^{er} mars 2000. Disponible sur : <http://www.mondeberbere.com/societe/manifeste.htm>
- « دليل المؤسسات التعليمية » (Le guide des établissements scolaires), Royaume du Maroc, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des

cadres et de la recherche scientifique, Le Ministère de l'Éducation Nationale, L'Académie Régionale de l'Éducation et de la Formation, Taza-Al Hoceima-Taounat, Délégation d'Al Hoceima, Année Scolaire : 2005-2006 (document non publié).

- Pays basque, Loi fondamentale sur la normalisation de l'usage de l'Euskara (Loi 10/1982 du 24 novembre 1982. Disponible sur : http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/paybasque_loi1982.htm
- Pays basque, Statut d'autonomie (dispositions linguistiques). Disponible sur : http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/paybasque_statut1979.htm
- Espagne, Décret royal 489/1997 du 14 avril relatif à la publication des lois dans les langues co-officielles des Communautés autonomes. Disponible sur : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/espagneetat-loi489-1997.htm>
- L'État espagnol, Lois linguistiques diverses. Disponible sur : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/espagneetat-lois.htm>
- Cahier des charges de la Société Nationale de Radiodiffusion et de Télévision, janvier 2006. Disponible sur le site officiel de la SNRT : <http://www.snrt.ma>
- Communiqué de presse du ministre de l'éducation nationale Jack Lang à l'occasion de la signature, avec le président de l'association Diwan Andrew Lincoln, d'un protocole d'accord en vue de *l'intégration au service public des écoles et des établissements Diwan pratiquant l'enseignement par immersion en langue bretonne*. Disponible sur : ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/actu/2001/05_28_1_cp_lang.pdf
- Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (STE n° 148), Rapport explicatif, 1993. Disponible sur : <http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Reports/Html/148.htm>
- Rapport de Bernard Poignant sur « les langues et cultures régionales », 1^{er} Juillet 1998. Disponible sur : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/984001448/0000.pdf>
- Rapport de Guy Carcassonne sur « les langues et cultures régionales », Septembre 1998. Disponible sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/984001697/>
- Rapport de Bernard Cerquiglini sur « Les langues de France », Avril 1999. Disponible sur le Site Web de la Délégation Générale à la langue française : <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/garde.htm>
- Loi Deixonne, 11 janvier 1951. Disponible sur : http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/France-loi_Deixonne-texte-1951.htm
- Décret N°74-33 du 16 janvier 1974. Disponible sur : http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/France-loi_Deixonne-texte-1951.htm
- Actes des 1ères assises nationales des langues de France, Ministère de la culture et de la communication, 4 octobre 2003. Disponible sur : http://www.culture.gouv.fr/dglf/politique-langue/assies/actes_assises.pdf
- Langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe, Conférence intergouvernementale, Strasbourg, 16-18 octobre 2006. Rapport de la Direction des Politiques Linguistiques. Disponible sur : <http://www.coe.int/lang/fr>
- le plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif*, Texte consulté le 2 septembre 2010. Disponible sur : http://www.oasisfle.com/documents/reforme_du_syst-educ-alg.htm
- Loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 dite Loi Jospin, du 10 juillet 1989. Disponible sur : http://daniel.calin.free.fr/textoff/loi_1989.html

- Loi N° 04-08 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale*, publiée dans le JO N° 04 le 27 janvier 2008, texte consulté le 10 octobre 2010. Disponible sur : http://www.joradp.dz/JO2000/2008/004/F_pag.htm
- Loi n°94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française*. Disponible sur : <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/lois/loi-fr.htm>
- Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 dite Loi Haby relative à l'éducation*. Disponible sur : http://daniel.calin.free.fr/textoff/loi_haby_1975.html
- Décision du Conseil constitutionnel n°94-345 à propos de la loi relative à l'emploi de la langue française (loi n°94-665 du 4 août 1994)*, 10 juillet 1994. Disponible sur : http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/lois/dec_cons.htm
- Arrêté du 12 mai 2003 « Enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections « langues régionales » des collèges et des lycées »*, publié dans le BO du 24 mai 2003. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/24/MENE0301049A.htm>
- Circulaire n°2003-090 du 5 juin 2003 « Mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire »*. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/24/MENE0301056C.htm>
- Arrêté du 19 avril 2002, publié dans le JO du 27 avril 2002 « Mise en place d'un enseignement bilingue par immersion en langues régionales dans les écoles, collèges et lycées « langues régionales » »*. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/19/encart.htm>
- Arrêté du 19 avril 2002, publié dans le JO du 27 avril 2002 « Académies dans lesquelles est créé un conseil académique des langues régionales »*. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/19/encart.htm>
- Circulaire n°2002-103 du 30 avril 2002 « Mise en place d'un enseignement bilingue par immersion en langues régionales dans les écoles, collèges et lycées « langues régionales » »*. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/19/encart.htm>
- Circulaire n°2002-104 du 30 avril 2002 « Recrutement et formation des personnels des écoles, collèges et lycées « langues régionales » »*. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/19/encart.htm>
- Loi n°94-665 du 4 août 1994, publiée dans le JO du 5 août 1994, relative à l'emploi de la langue française*. Disponible sur : <http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droit-culture/langue-franc/pdf/94-665.pdf>
- Constitution française, septembre 2008*. Disponible sur : <http://www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution.asp>
- Circulaire n°2001-167 du 5 septembre 2001, publiée dans le BO n°33 du 13 septembre 2001 « Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire »*. Disponible sur : www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encartd.htm
- Langues régionales : langues de France, langues d'Europe, Actes de la journée d'étude organisée par la Bibliothèque publique d'information, au Centre Georges Pompidou, à Paris, le 30 janvier 1999*. Disponible sur : <http://editionsdelabibliotheque.bpi.fr/resources/titles/84240100844240/extras/84240100844240.pdf>
- Rapport au Parlement sur l'application de la loi du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française : 2000, Ministère de la culture et de la communication, délégation générale à la langue française*. Disponible sur : <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/rapport/2000/partie-huit.htm>

Communiqué de presse du Conseil d'Etat, 15 juillet 2002. Disponible sur : http://www.conseil-etat.fr/ce/actual/index_ac_lc0204.shtml
Textes officiels relatifs à l'enseignement des langues régionales ou minoritaires. Disponibles sur : <http://www.w3c.org/TR/1999>

6. Sitographie

- Achab R., 1998, III. Terminologie berbère, synthèse de l'atelier « *Aménagement linguistique de la langue berbère* », organisé au CRB (centre de recherche berbère) de l'INALCO (Institut national des langues et cultures orientales) de Paris, du 5 au 9 octobre 1998. Disponible sur : http://www.inalco.fr/crb/docs_pdf/amenage1998.pdf
- Agnaou F., 2007, tifawin a tamazight 5 : communiquer, lire et écrire dans une langue amazighe riche et unifiée. Disponible sur : <http://www.ircam.ma/publicfr.asp?rd=188>
- Agnaou F., 2006, Tifawin a tamazight 4 : Un pas de plus vers la standardisation de l'amazighe. Disponible sur : <http://www.mondeberbere.com/langue/tifawin/indexc.htm>
- Agnaou F., 2005, La variation lexicale constitue une source de richesse, Entretien, *Le Matin*, 04 Mars. Disponible sur : www.lematin.ma
- Alaoua M., Les dialectes du tamazight et l'introduction de la langue amazighe dans le système éducatif (trad. de l'anglais par Ali Amaniss). Disponible sur : <http://matoub.kabylie.free.fr>
- Bentolila A., janvier 2007, Apprentissage de la lecture et méthodes, Conférence présentée au CDDP de la Marne (Centre Départemental de Documentation Pédagogique de la Marne). Disponible sur : http://crdp.ac-reims.fr/cddp51/ressources/pdf/conf_bentolila_07.pdf
- Bentolila A., mars 2006, Apprendre à lire. Disponible sur : http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/apprendre_a_lire_Bentolila.pdf
- Bentolila A. et Germain B., 2005, Apprendre à lire : choix des langues et choix des méthodes, UNESCO, 21 avril. Disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146229f.pdf>
- Bentolila A., 15 mai 2001, L'école et les langues régionales : maldonne. Disponible sur : <http://sauv.free.fr/archives2/0,5987,3264--183003-,00.html>
- Blanchet Ph., 2003a, Une politique pour les langues de France, textes du CREDELIF, Dossier n°7, article paru dans Ouest-France du 8 octobre 2003. Disponible sur : <http://www.uhb.fr>
- Boukous A., 2005a, Dynamique d'une situation linguistique : le marché linguistique au Maroc. Disponible sur : <http://www.rdh50.ma/fr/pdf/contributions/GT9-5.pdf>
- Bounfour A., 2003, La situation actuelle du Berbère au Maroc, conférence organisée par *Tamazgha* le 28 juin 2003 et mise en ligne le 4 mars 2004 par Agafay BENNANA. Disponible sur : <http://www.tamazgha.fr>
- Castellanos I Llorenç C., 2005, Etat du mouvement catalan. Le cas catalan, peut-il un modèle pour la Kabylie?, Article-synthèse de la conférence-débat organisée par *Tamazgha* à Paris le 3 décembre 2005, publié le 4 avril 2006. Disponible sur : http://www.tamazgha.fr/article.php3?id_article=1636

- Chaker S., 2005b, « Le berbère au Bac et dans le secondaire » : (mise au point provisoire), article mis en ligne le 17 mars 2005. Disponible sur : <http://www.tamazgha.fr/L-epreuve-de-berbere-au-Bac-ce-qu-en-pense-Salem-Chaker,1283.html>
- Chaker S., 2003, Observations sur la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Un exercice pratique de glottopolitique, in *Mélanges David Cohen (Etudes sur le langage, les langues, les dialectes, les littératures offertes par ses élèves, ses collègues, ses amis, présentés à l'occasion de son quatre-vingtième anniversaire)*, Lentin J. et Lonnet A. (textes réunis par), Paris, Maisonneuve&Larose, pp. 149-158, publié le 31 octobre 2004. Disponible sur : <http://www.tamazgha.fr/Quelques-observations-sur-la-Charte-europeenne-des-langues-regionales-ou-minoritaires,1019.html>
- Chaker S., 1998, I. Orientations générales pour l'aménagement de la langue berbère : urgence et réalisme, synthèse de l'atelier « *Aménagement linguistique de la langue berbère* », organisé au CRB (centre de recherche berbère) de l'INALCO (Institut national des langues et cultures orientales) de Paris, du 5 au 9 octobre 1998. Disponible sur : http://www.inalco.fr/crb/docs_pdf/amenage1998.pdf
- Chaker S., 1996, *Tirra n tmaziyt* : Propositions pour la notation usuelle à base latine du berbère, synthèses et conclusions des travaux de l'atelier « *Problèmes en suspens de la notation usuelle à base latine du berbère* », organisé au CRB (centre de recherche berbère) de l'INALCO (Institut national des langues et cultures orientales) de Paris, les 24 et 25 juin 1996. Disponible sur : www.inalco.fr/crb/docs_pdf/notation.pdf
- Chaker S., 1987, « Amaziɣ » '(le/un) Berbère', Encyclopédie berbère IV, pp.562-568, article consulté en mai 2008. Disponible sur : http://www.centrederechercheberbere.fr/tl_files/doc-pdf/amazigh.pdf
- Chiorboli J., Langue corse : le laboratoire de la norme. Disponible sur : <http://www.eurisles.com/Textes/Labo/Default.htm>
- Comiti J.-M., juin 2002, L'idéologie diglossique : un révélateur de vivacité, in *La circulation des savoirs : la situation de l'enseignement de la langue et de la culture corse*, pp. 33-35. IUFM de Corse. Disponible sur : <http://www.corse.iufm.fr/recherche/fichiers/savoirs.pdf>
- Corse. Disponible : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/corsefra.htm>
- Coste D., 2008, Education plurilingue et langue de scolarisation, in *Les cahiers de l'Acedle, volume 5, n° 1 : Recherche en didactique des langues-l'Alsace au cœur du plurilinguisme*, décembre 2008, pp. 91-107. Disponible sur : <http://www.acedle.u-strasbg.fr>
- Delouche G., 2006, Place et enseignement des langues berbères : la France doit-elle faire plaisir à un pays étranger ?, Ferkal M. et Chemakh S. (propos recueillis par), entretien mis en ligne le 6 mars 2006. Disponible sur : <http://www.tamazgha.fr/Place-et-enseignement-des-langues-berberes-la-France-doit-elle-faire-plaisir-a-un-pays-etranger,1584.html#nb4>
- Demnati M., 2005, De nos jours, la ligne de fracture ne se situe pas entre l'Islam et l'Occident mais bien entre les intégristes de toutes les religions et les modernistes de tous les horizons, croyants et non croyants, entretien avec la revue *Agraw Amazigh* en juillet. Disponible sur : http://sd606.sivit.org/asays/article.php3?id_article=521
- Di Meglio A., juin 2002, Émergence d'une langue et conditions de l'élaboration didactique d'un savoir : le cas du corse, in *La circulation des savoirs : la situation de*

l'enseignement de la langue et de la culture corse, IUFM de Corse, pp.3-15.
Disponible sur : <http://www.corse.iufm.fr/recherche/fichiers/savoirs.pdf>

Di Meglio A., De l'individu diglotte au maître bilingue, évolution des pratiques et des représentations des enseignants corses en sites bilingues. Disponible sur le Site Web : <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/7308.pdf>

Duong N. Q. V., 2004, Langues régionales de France : définitions, régime juridique et quelques aspects socio-politiques, Mémoire de master, sous la direction de Robert Hertzog et Michel Alessio. Disponible sur le Site Web : <http://www.w3.org/TR/xhtml1/DTD/xhtml1-transitional.dtd>

Duverger J., 2008, De l'enseignement bilingue à l'éducation plurilingue, in *Le français dans le monde*, janvier-février 2008, n°355, page. Disponible sur le Site: <http://www.fdlm.fr>

Duverger J., 2005a, Enseignement bilingue. Et en France ? Quel enseignement bilingue ?, in *Le français dans le monde*, mars-avril 2005, n°338. Disponible sur: <http://www.fdlm.fr>

Duverger J., 2001, Enseignement bilingue : fluctuations, contrastes, problématiques communes », in *Le français dans le monde*, septembre-octobre 2001, n°317., Disponible sur : <http://www.fdlm.fr>

Eysseric V. (étude réalisée par), Avril 2005, Le corpus juridique des langues de France, délégation générale à la langue française et aux langues de France. Disponible sur: <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/lang-reg/legislationLDF.pdf>

Foata D., juin 2002, Circulation des savoirs et vivacité sociale au filtre de la diglossie, in *La circulation des savoirs : la situation de l'enseignement de la langue et de la culture corse*, pp.24-28. IUFM de Corse. Disponible sur: <http://www.corse.iufm.fr/recherche/fichiers/savoirs.pdf>

Gajo L., 2006, Enseignement bilingue. Un nouvel enseignant ?, in *Le français dans le monde*, septembre-octobre 2006, n°347. Disponible sur : <http://www.fdlm.fr>

Goulet C., octobre 2007, Matériels pour la lecture : choix et enjeux. Disponible sur : <http://www.sylviecastaing.fr/matlect.pdf>

Kahlouch R., L'enseignement de la langue amazigh en Algérie : aperçu sur l'expérience algérienne. Disponible sur : <http://www.kabyle.com/forum/salon-discussions-generales/18801-lenseignement-de-la-langue-amazigh-en-algerie-aperçu-sur-l'experience-algerienne.html>

Laroussi F., 2003, Glottopolitique, idéologies linguistiques et Etat-nation au Maghreb », In GLOTTOPOL, Revue en ligne, N° 1. Disponible sur : www.univ.rouen.fr/dyalang/glottopol

Le corpus juridique des langues de France, délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF), étude réalisée par Violaine Eysseric, avril 2005. Disponible sur : <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/lang-reg/legislationLDF.pdf>. (Consulté le)

Lefèvre M., Langue, terre et territoire en Corse. Disponible sur: http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=HER_105_0038

Llombart A. G., 2004, La Catalogne Nord : Un changement sociolinguistique ?, in *PHiN (Philologie im Netz)* N° 28, pp.20-35. Disponible sur : <http://web.fu-berlin.de/phin/phin28/p28t2.htm#bib5>

- Lodge A., 2003, Actes des 1ères assises nationales des langues de France, Ministère de la culture et de la communication, 4 octobre 2003. Disponible sur : http://www.culture.gouv.fr/dglf/politique-langue/assies/actes_assises.pdf
- Montagne-Macaire D., 2008, D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche, in, *Les Cahiers de l'Acedle, volume 5, N°1 : Recherche en didactique des langues-l'Alsace au cœur plurilinguisme*, Décembre 2008, pp.3-40. Disponible sur : <http://www.acedle.u-strasbg.fr>
- Naït-Zerrad K., 1998, II. La notation usuelle, synthèse de l'atelier « *Aménagement linguistique de la langue berbère* », organisé au CRB (centre de recherche berbère) de l'INALCO (Institut national des langues et cultures orientales) de Paris, du 5 au 9 octobre 1998. Disponible sur : http://www.inalco.fr/crb/docs_pdf/amenage1998.pdf
- Ottavi A., avril 1996, Les origines de la langue corse. Disponible sur : <http://www.accademiacorsa.org/langue.html>
- Pic-Gillard Ch., L'enseignement en langue identitaire en Catalogne espagnole et au Paraguay : Etude comparative. Disponible sur: <http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/25/Pic-Gillard.pdf>
- Sadiqi F., Aperçu socio-linguistique sur l'amazighe au Maroc : une identité plurimillénaire. Disponible sur : <http://www.bladi.net/1764-apercu-socio-linguistique-sur-l-amazighe-a-marocune-identite.html>
- Springer C., 2007, Enseignement bilingue. Nouvelles pratiques évaluatives, nouveaux modes de certification », in *Le français dans le monde*, mars-avril 2007, N° 350. Disponible sur : <http://www.fdlm.fr>
- Tabouret-Keller A., 1999, L'existence incertaine des langues régionales en France, n *Les langues régionales de France : un état des lieux à la veille du XXIe siècle*, Actes d'un colloque organisé à l'Université Pennsylvanie, Philadelphie, USA, Blanchet Ph., Breton R. et Schiffman H. (réunis par), Petters Louvain-La-Neuve, 1999, pp.95-110. Disponible sur : <http://www.w3.org>
- Verdoni D. et Versini M. A., juin 2002, Questions socialement vives, n *La circulation des savoirs : la situation de l'enseignement de la langue et de la culture corse*, pp.29-32. IUFM de Corse. Disponible sur: <http://www.corse.iufm.fr/recherche/fichiers/savoirs.pdf>
- Blog de l'association tiwizi59. Disponible sur : <http://www.tiwizi59.over-blog.com>
- Blog de Leclerc J. Disponible sur : http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/monde/Plan_du_site.htm
- Site officiel de la Société Nationale de Radiodiffusion et de Télévision : <http://www.snrt.ma>
- Site de l'Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des langues étrangères (ASDLE) : <http://acedle.u-strasbg.fr>
- Site de l'Encyclopédie libre Wikipédia. Disponible sur : <http://fr.wikipedia.org>
- Site de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. Disponible sur : www.ircam.ma
- Site du Haut Commissariat à l'Amazighité. Disponible sur : <http://hcamazighite-dz.org>

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	i
----------------------	----------

SOMMAIRE	ii
-----------------	-----------

Liste des figures	iv
Liste des organigrammes	iv
Liste des tableaux	v
Abréviations	vii
Sigles	viii
Conventions de transcription des traductions	x
Tableau de translittération de la langue amazighe	xi
Tableau de translittération de la langue arabe	xii

INTRODUCTION	1
---------------------	----------

1. Situation de départ	1
2. Contexte de la recherche	2
<i>2.1. La langue amazighe et ses appellations</i>	2
<i>2.2. Vers une langue amazighe standard</i>	6
<i>2.3. La codification de la graphie</i>	8
<i>2.4. Ecrire la langue amazighe ou le passage de l'oral à l'écrit</i>	8
<i>2.5. Les critères du choix d'une graphie</i>	9
<i>2.6. Entre la graphie arabe, la graphie latine et la graphie tifinaghe</i>	11
<i>2.6.1. La graphie arabe</i>	11
<i>2.6.2. La graphie latine</i>	14
<i>2.6.3. La graphie tifinaghe</i>	16
3. Problématique	18
4. Annonce du plan	19
5. Hypothèses	20

SECTION I – C ADRE CONTEXTUEL : L'ÉCRITURE TIFINAGHE 22

PARTIE 1 : L'AMAZIGHE ENTRE LA FRANCE, L'ALGÉRIE ET LE MAROC 22

Chapitre 1 : Le berbère en France et tamazight en Algérie : enseignement et graphie 22

1. Le berbère : langue de France 23

1.1. Le berbère et l'arabe et leurs places dans la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires 23

1.2. L'enseignement du berbère en France, état des lieux 26

1.3. Le berbère, entre variation et unité : l'émergence de la question de la graphie 29

2. Tamazight en Algérie, graphie et enseignement de la langue 32

2.1. Aperçu sur l'introduction de tamazight à l'école 32

2.2. L'enseignement de tamazight et la question de la graphie 33

Chapitre 2 : L'amazighe au Maroc 39

1. Paysage des langues au Maroc 39

2. Typologiser l'amazighe face aux autres langues 41

2.1. La standardisation 41

2.2. L'historicité 42

2.3. L'autonomie 43

2.4. La vitalité 44

3. Le statut des langues avant et après l'indépendance, la spécificité de l'amazighe 46

4. Les langues dans la société et à l'école 48

5. L'arabe et l'amazighe et leurs contacts à l'école 52

5.1. L'arabe et ses variantes 53

5.1.1. L'arabe standard 53

5.1.2. L'arabe marocain 53

5.2. L'amazighe et ses variantes 54

5.2.1. <i>Les locuteurs amazighophones en chiffre</i>	55
5.2.2. <i>Les variantes de l'amazighe au Maroc</i>	55
5.2.2.1. <u>Le tarifit</u>	55
5.2.2.2. <u>Le tamazight</u>	56
5.2.2.3. <u>Le tachelhit</u>	56
5.2.3. <i>Vers une intercompréhension inter-dialectale en amazighe</i>	56
6. La question amazighe, affaire de militants et d'institution	59
6.1. <i>La force du militantisme</i>	60
6.2. <i>L'amazighe et l'institutionnel au Maroc : l'IRCAM</i>	61
6.2.1. <i>L'IRCAM, présentation</i>	63
6.2.2. <i>L'IRCAM et les associations amazighes : l'institutionnel et le militantisme</i>	64
6.2.3. <i>L'IRCAM, l'université, et la recherche sur l'amazighe</i>	67
PARTIE 2 : L'ÉCRITURE TIFINAGHE, UN CHOIX CONTROVERSÉ	69
Chapitre 1 : L'évolution de l'écriture tifinaghe, des caractères anciens au tifinaghe-IRCAM	69
1. Les variantes de l'alphabet tifinaghe	69
1.1. <i>Les variantes anciennes</i>	70
1.2. <i>Les variantes actuelles (le néo-tifinaghe)</i>	71
1.3. <i>Le tifinaghe-IRCAM</i>	72
2. L'orthographe amazighe, bref aperçu	75
Chapitre 2 : Avant et après le choix de tifinaghe : les réactions des acteurs sociaux	78
1. Militants et politiciens : quelles positions vis-à-vis de tifinaghe ?	78
2. Les chercheurs universitaires : l'enseignement de l'amazighe, état des lieux et position vis-à-vis de tifinaghe	81
3. Les enseignants et les inspecteurs de l'amazighe et les pratiques de l'écriture tifinaghe	83

3.1. La représentation faite par les enseignants et les inspecteurs vis-à-vis de tifinaghe	83
3.1.1. <i>Le tifinaghe, entre la difficulté de sa diffusion et sa charge identitaire</i>	83
3.1.2. <i>Le tifinaghe et les difficultés de son apprentissage</i>	85
3.1.3. <i>L'enseignant de l'amazighe et la question de la standardisation</i>	87
3.1.4. <i>Les acteurs scolaires du primaire et le tifinaghe : choix citoyen et choix éducatif</i>	88
3.1.4.1. <u>La place de l'environnement linguistique dans la découverte de tifinaghe</u>	89
3.1.4.2. <u>De l'activité personnelle à l'activité professionnelle dans la découverte de tifinaghe</u>	90
3.1.5. <i>L'apport des enseignants et des inspecteurs sur le tifinaghe</i>	92
3.2. Quelques difficultés imposées par le choix et l'écriture en tifinaghe	96

**SECTION II – CADRAGE THÉORIQUE : DES ÉLÉMENTS
CONTEXTUELS POUR COMPRENDRE** **102**

PARTIE 1 : ÉCLAIRAGE SOCIOLINGUISTIQUE **103**

Chapitre 1 : Des réflexions théoriques sur quelques concepts-clés de la sociolinguistique **103**

1. De l'<i>in vivo</i> à l'<i>in vitro</i>, quelle description des langues en situation plurilingue ?	103
1.1. La gestion <i>in vivo</i>	104
1.1.1. <i>Les langues « approximatives »</i>	105
1.1.2. <i>Les langues véhiculaires</i>	106
1.2. La gestion <i>in vitro</i>	111
2. Planifier une politique linguistique	112
2.1. <i>Le rapport entre la politique linguistique et la planification linguistique</i>	112
2.2. <i>La planification linguistique : l'action sur la/les langue(s)</i>	115

2.2.1. <i>Les concepts de planification/aménagement/normalisation : une question d'appellations</i>	116
2.2.2. <i>L'action sur la/les langue(s), entre l'aménagement de corpus et l'aménagement de status</i>	117
2.2.2.1. <u>Les domaines d'intervention d'une politique linguistique, du corpus au status des langues</u>	118
2.2.2.2. <u>L'intervention sur la langue</u>	121
2.2.2.3. <u>L'environnement linguistique et la diffusion de la langue</u>	122
2.2.2.4. <u>Les fondements d'un aménagement de status</u>	124
2.2.2.4.1. <u>Typologiser les langues, rappel historique</u>	125
2.2.2.4.2. <u>La reconnaissance statutaire de la langue</u>	128
3. La diglossie, de la stabilité à l'instabilité	130
3.1. <i>L'évolution du concept de diglossie : de Charles Ferguson à Joshua Fishman</i>	130
3.1.1. <i>La diglossie chez Charles Ferguson</i>	131
3.1.2. <i>La diglossie chez Joshua Fishman</i>	133
3.2. <i>Les rapports de la diglossie et du bilinguisme</i>	134
3.3. <i>Du contact au conflit linguistique</i>	137
4. Quelques situations d'aménagement linguistique, comment intervient-on sur les langues ?	140
4.1. <i>La langue chinoise et sa réforme d'écriture</i>	140
4.2. <i>La révolution linguistique turque : du pourquoi au comment</i>	142
4.2.1. <i>La situation sociolinguistique turque : la place de la minorité kurde</i>	142
4.2.2. <i>La révolution linguistique, une tentative de modernisation de la langue turque</i>	143
4.2.3. <i>La révolution linguistique en Turquie : processus et résultat d'une politique linguistique</i>	144
4.3. <i>Le catalan : une langue officielle en Catalogne et régionale en France</i>	146
4.3.1. <i>De l'implantation géographique à l'évolution linguistique : langue minorée ou langue officielle ?</i>	147
4.3.2. <i>L'enseignement du catalan : l'exigence de la normalisation</i>	147

4.3.3. <i>La langue catalane : codification linguistique et implantation sociolinguistique</i>	148
4.3.4. <i>L'enseignement du catalan : quelques résultats</i>	150
Chapitre 2 : Gros plan sur la situation corse	153
1. Comment un « dialecte » de l'italien est devenu une « langue polynomique » ?	153
1.1. <i>La Corse et sa langue</i>	153
1.1.1. <i>Brève histoire de la Corse et ses conséquences linguistiques</i>	154
1.1.2. <i>L'émergence de la langue corse</i>	156
1.2. <i>L'enseignement de la langue corse : difficultés et solutions proposées</i>	158
2. Quelques concepts-clés de la sociolinguistique pour éclairer la situation corse	163
2.1. <i>L'individuation sociolinguistique ou l'auto-reconnaissance : un processus pour relever les indicateurs linguistiques de corsité</i>	164
2.2. <i>La langue polynomique : une initiative de gestion de la variation</i>	167
2.3. <i>La théorie de l'élaboration linguistique ou la production didactique en corse</i>	170
3. Le corse et l'amazighe : de 'langues minorées' à 'disciplines scolaires'	172
3.1. <i>La langue corse : le choix de la norme graphique et son enseignement/apprentissage</i>	172
3.1.1. <i>Variation et norme graphique : une graphie pour le corse</i>	173
3.1.2. <i>Des réflexions sur la didactique de la langue corse et de sa norme graphique</i>	175
3.2. <i>Entre le catalan, l'alsacien, le français et l'amazighe : la place du corse</i>	177
Chapitre 3 : La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires : la place des langues régionales/minoritaires/minorées	180
1. La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires	180
1.1. <i>La langue locale/régionale/minoritaire/minorée : définitions</i>	181
1.2. <i>La Charte : engagements et dispositions pour la promotion et la protection des langues régionales ou minoritaires</i>	184

1.2.1. <i>La Charte, conception du texte</i>	184
1.2.2. <i>La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires : sa structure</i>	186
1.2.3. <i>La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires : ses objectifs</i>	186
1.2.4. <i>La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires : principes et dispositions</i>	187
2. La position de la France vis-à-vis de la Charte	190
2.1. <i>Les langues de France ou le contexte d'application de la Charte : de Poignant à Cerquiglini</i>	191
2.1.1. <i>Poignant, Carcassonne et Cerquiglini : leurs missions</i>	191
2.1.2. <i>Définition des langues de France</i>	194
2.2. <i>La position de la France vis-à-vis de ses langues régionales ou minoritaires et leur enseignement/apprentissage</i>	203
2.2.1. <i>Les arguments pour enseigner/apprendre une langue régionale : la vision française</i>	204
2.2.2. <i>Lois régissant l'enseignement/apprentissage des langues régionales : un contexte d'application pour l'amazighe en France</i>	206
 PARTIE 2 : ÉCLAIRAGE DIDACTIQUE	 207
 Chapitre 1 : Quelques réflexions sur la survie des langues minorées	 211
1. De la domination à la minoration : une langue qui devient menacée	212
1.1. <i>Domination/minoration et le déclenchement de la mort des langues</i>	212
1.2. <i>The « reversing language shift » ou « le transfert linguistique » et l'« échelle graduée de rupture intergénérationnelle »</i>	213
1.3. <i>Rapport entre processus de « transfert des langues » et les langues de la France</i>	216
2. L'école et la sauvegarde des langues menacées	219

Chapitre 2 : Quelques décisions pour une didactique des langues minorées : le corse et l'amazighe et la question de la graphie	222
1. Quelques concepts-clés de la didactique des langues concernant l'écriture	222
1.1. Rapports enseignant/élèves/savoir dans un contexte d'enseignement/apprentissage de l'amazighe	222
1.2. L'enseignant et l'élève et le rapport au savoir : spécificité de l'amazighe et de son écriture	224
1.2.1. <i>L'enseignant et la transposition didactique : de l'amazighe-langue à enseigner à l'amazighe-langue enseignée</i>	225
1.2.2. <i>Les élèves et leur apprentissage de la graphie tiffinaghe</i>	227
2. De l'apprenti lecteur à l'apprenti scripteur : un processus complexe	229
2.1. <i>Le contact avec l'écrit, de « l'école » au « hors école »</i>	229
2.2. <i>Les systèmes d'écriture : spécificité de la graphie tiffinaghe</i>	231
SECTION III – ENQUÊTE DE TERRAIN : CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	236
Chapitre 1 : De la problématique à la recherche	236
1. De la problématique aux hypothèses de départ	236
1.1. <i>Rappel de la problématique</i>	237
1.2. <i>Construction en hypothèses et sous-hypothèses</i>	238
1.3. <i>Gros plan sur la lecture et l'écriture dans la classe</i>	239
1.3.1. <i>L'axe de la lecture</i>	239
1.3.2. <i>L'axe de l'écriture</i>	239
2. Les préalables de la recherche	240
2.1. <i>L'échange, un gain pour le chercheur</i>	240
2.1.1. <i>Contacts et échanges avec des chercheurs</i>	241
2.1.2. <i>Contacts et échanges avec des acteurs scolaires</i>	242
2.1.3. <i>Ressources médiatiques</i>	244
2.1.4. <i>Centres de recherche</i>	245
2.1.5. <i>Associations amazighes</i>	245
2.2. <i>La pré-enquête</i>	246

2.2.1. <i>La nature de la pré-enquête</i>	246
2.2.2. <i>Les contraintes de la recherche</i>	247
2.2.2.1. <u>Les contraintes d'ordre technique</u>	247
2.2.2.2. <u>Les contraintes d'ordre empirique</u>	249
2.2.2.2.1. <u>La contrainte du temps</u>	249
2.2.2.2.2. <u>La contrainte de l'effectif des élèves</u>	251
2.3. <i>La prise de contact avec le terrain</i>	252
2.3.1. <i>Les types de données à chercher</i>	253
2.3.2. <i>Le champ du travail</i>	253
2.3.2.1. <u>Description du terrain d'enquête</u>	253
2.3.2.2. <u>L'échantillon d'écoles</u>	254
Chapitre 2 : L'enquête, vers le recueil de données	256
1. La présence sociale de l'amazighe	256
1.1. <i>Les objectifs de ce recueil</i>	256
1.2. <i>Les types d'écrits</i>	257
2. L'entretien	258
2.1. <i>L'échantillon des enquêtés</i>	259
2.1.1. <i>Les enseignants-enquêtés</i>	259
2.1.2. <i>Les inspecteurs-enquêtés</i>	261
2.2. <i>Les objectifs de l'entretien</i>	262
2.3. <i>La méthodologie de l'entretien</i>	263
2.4. <i>L'élaboration du guide d'entretien</i>	265
2.4.1. <i>Le guide N° 1 : L'enseignant</i>	265
2.4.2. <i>Le guide N° 2 : L'inspecteur</i>	268
Chapitre 3 : Comment traiter les données ?	270
1. Une fois les entretiens enregistrés, comment les traiter ?	270
1.1. <i>La traduction des entretiens et ses contraintes</i>	271
1.2. <i>Les conventions de transcription des entretiens</i>	272
2. Les observations de classe	273
2.1. <i>Les objectifs de l'observation</i>	274
2.2. <i>La méthodologie de l'observation</i>	274

2.2.1. <i>Le statut de l'observateur</i>	275
2.2.2. <i>L'angle d'observation</i>	276
2.2.3. <i>Le calendrier des observations</i>	277
2.3. <i>Le déroulement de l'observation</i>	279
3. Le corpus : construction et outils d'analyse	280
3.1. <i>Les données documentaires</i>	281
3.2. <i>Les données didactiques</i>	282
3.3. <i>Les données opportunistes</i>	284
4. Cohérence de notre démarche : quel corpus pour répondre à quelles hypothèses ?	286
4.1. <i>Les observations</i>	286
4.2. <i>L'entretien</i>	286
4.3. <i>Du journal d'enquête aux pratiques d'enseignement/apprentissage : outils pour l'observation de classe</i>	287
5. L'analyse du corpus, objectifs et méthodologie	288
5.1. <i>Les objectifs de l'analyse</i>	288
5.2. <i>La méthodologie de l'analyse</i>	288
5.2.1. <i>L'analyse des données documentaires</i>	289
5.2.2. <i>L'analyse des données didactiques</i>	290
5.2.2.1. <u>Les entretiens</u>	290
5.2.2.2. <u>Les productions des élèves</u>	291
5.2.2.2.1. <u>Les traces issues d'un exercice en classe</u>	291
5.2.2.2.2. <u>Les traces issues des cahiers de classe</u>	291
5.2.3. <i>L'analyse des données opportunistes</i>	292
SECTION IV – ANALYSE DES DONNÉES	294
PARTIE 1 : L'AMAZIGHE DANS LA SOCIÉTÉ MAROCAINE	294
Chapitre 1 : L'analyse des documents documentaires : le contexte institutionnel pour enseigner le tfinaghe	294

1. Le curriculum de la langue amazighe : principes fondateurs et objectifs	295
<i>1.1. Les principes généraux du curriculum de l'amazighe</i>	295
<i>1.2. Les objectifs linguistiques du curriculum de l'amazighe</i>	296
2. La mise en œuvre dans les manuels scolaires	296
<i>2.1. Du livre blanc aux notes ministérielles : planification de l'enseignement de l'amazighe</i>	297
2.1.1. <i>La répartition horaire</i>	297
2.1.2. <i>Les contenus</i>	298
2.2. Le manuel scolaire de langue amazighe : présentation	299
2.2.1. <i>Vers la conception du manuel scolaire amazighe</i>	299
2.2.2. <i>Le cahier des charges</i>	299
<u>2.2.2.1. Les principes méthodologiques</u>	300
<u>2.2.2.2. Les caractéristiques éducatives, pédagogiques et techniques</u>	301
2.2.3. <i>Le manuel scolaire de langue amazighe</i>	302
<u>2.2.3.1. Le manuel scolaire de l'élève, caractéristiques formelles et linguistiques</u>	303
<u>2.2.3.2. Le guide pédagogique de l'enseignant et sa structuration</u>	307
3. La formation en amazighe, des notes ministérielles aux dossiers de formation	308
3.1. L'enseignant et la formation en amazighe	309
3.1.1. <i>La formation en amazighe d'après les notes ministérielles</i>	309
3.1.2. <i>L'amazighe entre formation initiale et formation continue</i>	311
<u>3.1.2.1. La formation initiale en amazighe</u>	312
<u>3.1.2.2. La formation continue en amazighe</u>	313
3.1.3. <i>La formation en amazighe : contenus</i>	314
<u>3.1.3.1. La formation des enseignants, contenu et commentaire</u>	314
<u>3.1.3.2. Un exemple de session de formation</u>	316
<u>3.1.3.2.1. La formation en amazighe, cadre référentiel et objectifs</u>	317
<u>3.1.3.2.2. La formation en amazighe : les modules <i>Langue</i> et <i>Didactique</i></u>	317
<u>3.1.3.3. La formation des inspecteurs, contenu et commentaires</u>	318

3.2. <i>La place de tiffinaghe dans la formation</i>	321
Chapitre 2 : L'analyse des données didactiques : discours didactique des enseignants et observations de classe	323
1. Les discours des enseignants sur la formation	323
1.1. <i>La formation en amazighe d'après les enseignants</i>	323
1.2. <i>La mise en pratique des acquis de la formation</i>	324
1.2.1. <i>Le tiffinaghe</i>	325
1.2.2. <i>La langue amazighe</i>	327
2. Les pratiques de classe dans le discours didactique des enseignants	330
2.1. <i>La langue d'enseignement en cours d'amazighe</i>	330
2.2. <i>Le cours d'amazighe, outils mis en œuvre et objectifs fixés</i>	336
2.2.1. <i>Les objectifs pour enseigner l'amazighe</i>	336
2.2.2. <i>Les outils utilisés en classe d'après le discours des enseignants</i>	341
2.3. <i>Le déroulement d'un cours d'amazighe d'après les enseignants</i>	349
2.3.1. <i>Thème 1 : L'horaire consacré à l'amazighe</i>	349
2.3.2. <i>Thème 2 : Les langues pour enseigner l'amazighe</i>	350
2.3.3. <i>Thème 3 : La réception de l'amazighe, langue à enseigner</i>	352
2.3.4. <i>Le déroulement d'un cours d'amazighe d'après le discours des enseignants</i>	353
3. Les pratiques de classe d'après les observations	355
3.1. <i>Les outils mis en œuvre en classe d'amazighe</i>	356
3.2. <i>Le déroulement d'un cours d'amazighe</i>	357
3.2.1. <i>Pratique 1</i>	357
3.2.2. <i>Pratique 2</i>	360
4. Entre le discours didactique de l'enseignant et les observations de classe	363
5. Obstacles et propositions d'après les enseignants	370
5.1. <i>Obstacles répertoriés par les enseignants</i>	370
5.1.1. <i>Les contraintes dues à la formation</i>	370
5.1.2. <i>Ressources humaines et problèmes institutionnels</i>	372
5.1.3. <i>Le problème lié au contenu du manuel scolaire</i>	374
5.1.4. <i>Le problème de la référence à la graphie latine</i>	375

5.1.5. <i>Le problème de la discontinuité</i>	376
5.2. Propositions des enseignants	377
5.2.1. <i>Par rapport à la formation</i>	377
5.2.1.1. <u>La formation et l'auto-formation en amazighe</u>	377
5.2.1.2. <u>La documentation</u>	379
5.2.1.3. <u>Motiver les apprenants et les enseignants non-amazighophones</u>	381
5.2.1.4. <u>La nécessité d'un soutien financier</u>	382
5.2.2. <i>Par rapport aux engagements généraux</i>	383
5.2.2.1. <u>Mobiliser les ressources humaines</u>	383
5.2.2.2. <u>Officialisation de la langue et généralisation de son enseignement</u>	386
5.2.2.3. <u>L'obligation de l'enseignement/apprentissage de l'amazighe et « la volonté populaire »</u>	388
5.2.2.4. <u>L'amazighe langue à enseigner ou d'enseignement</u>	390
5.2.3. <i>Le développement de la recherche scientifique</i>	391
Chapitre 3 : La diffusion sociale de l'amazighe, entre médias et environnement linguistique	393
1. L'amazighe et le tifinaghe dans les médias	393
1.1. <i>La presse écrite amazighe et son écriture</i>	393
1.2. <i>L'amazighe et son écriture dans l'audiovisuel</i>	397
1.2.1. <i>Le paysage audiovisuel marocain</i>	397
1.2.2. <i>La place de l'amazighe et de son écriture dans les médias audiovisuels</i>	398
1.2.2.1. <u>La place de l'amazighe sur les ondes de la radio marocaine</u>	399
1.2.2.2. <u>La place de l'amazighe et de tifinaghe sur les chaînes nationales de télévision</u>	400
1.2.3. <i>La langue amazighe et son écriture dans le paysage médiatique : bilan et perspectives</i>	402
2. L'amazighe et le tifinaghe dans l'environnement visuel	405
2.1. <i>L'écrit urbain : émission et réception</i>	405
2.2. <i>Les types des écrits urbains et le tifinaghe</i>	406

<i>2.3. L'amazighe et le tifinaghe face à l'arabe et au français dans les écrits urbains</i>	407
<i>2.4. L'amazighe et son écriture tifinaghe sur internet</i>	410
<i>2.5. Les fonctions de l'écrit urbain et la place de tifinaghe et de l'identité amazighe</i>	412
<i>2.5.1. Ecrits urbains et identité</i>	412
<i>2.5.2. Néo-tifinaghe et tifinaghe-IRCAM : une variation sensible</i>	415

PARTIE 2 : LES PRATIQUES DE TIFINAGHE EN CLASSE D'AMAZIGHE 422

Chapitre 1 : Analyse des exercices-tâches	422
1. Description du corpus et présentation des critères d'évaluation	423
<i>1.1. Description du corpus</i>	423
<i>1.2. Les critères d'évaluation des productions</i>	424
2. « Écrire son prénom en tifinaghe » : analyse des pratiques des élèves de 1^{ère} année	427
<i>2.1. Description du corpus</i>	427
<i>2.2. Analyse des productions</i>	429
3. « Écrire en tifinaghe » : analyse des pratiques des élèves de 2^{ème} année	430
<i>3.1. Description du corpus</i>	430
<i>3.2. Ecrire son prénom</i>	431
<i>3.3. Ecrire des mots</i>	433
<i>3.4. Ecrire une phrase</i>	335
<i>3.5. Croisement des résultats des tâches</i>	436
4. « Écrire son prénom en tifinaghe » : analyse des pratiques des élèves de 3^{ème} année	439
<i>4.1. Description du corpus</i>	439
<i>4.2. Analyse des productions</i>	443
5. Synthèse de l'analyse des productions des trois niveaux	444
Chapitre 2 : Analyse des cahiers	451

1. Description du corpus	452
2. Analyse des écrits des élèves de 1^{ère} année	453
2.1. Présentation des activités	453
2.1.1. <i>L'activité de graphisme</i>	454
2.1.2. <i>L'activité de copiage</i>	455
2.2. Analyse des productions	457
2.2.1. <i>Activités de graphisme</i>	457
2.2.2. <i>Activités de copiage</i>	460
3. Analyse des écrits des élèves de 2^{ème} année	462
3.1. <i>« Écrire son nom » ou « marquer sa propriété » sur le cahier de classe</i>	463
3.2. <i>L'activité de copiage</i>	463
3.2.1. <i>Présentation</i>	463
3.2.2. <i>L'analyse des écrits</i>	467
4. Analyse des écrits des élèves de 3^{ème} année	474
4.1. <i>« Écrire son nom » ou « marquer sa propriété » sur le cahier de classe</i>	474
4.2. <i>L'activité de copiage</i>	475
4.2.1. <i>Présentation</i>	475
4.2.2. <i>Analyse des productions</i>	478
5. Synthèse des résultats des trois niveaux	484
6. L'enseignant dans les cahiers de classe	484
6.1. <i>Analyse des écrits de la 1^{ère} catégorie = forme attendue</i>	485
6.2. <i>Analyse des écrits de la 2^{ème} catégorie = forme non attendue</i>	486
 Conclusion de nos analyses : Réponse aux hypothèses	 490
 CONCLUSION	 494
 1. Rappel du contexte de recherche	 494
2. Synthèse des résultats	495
2.1. <i>Sur le plan sociolinguistique</i>	496
2.2. <i>Sur le plan des pratiques de classe (plan didactique)</i>	497

3. Réponse à la problématique	499
4. Perspectives	500

BIBLIOGRAPHIE	504
----------------------	------------

TABLE DES MATIÈRES	549
---------------------------	------------

ANNEXES