



Institut Royal de la Culture Amazighe

ⵓⵎⴰⵣⵉⵖ

Asinag

Dossier

*L'enseignement de l'amazighe :
genèse, état des lieux et horizons*

Revue de l'IRCAM - N° 2

Asinag

Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe

Directeur

Ahmed Boukous

Comité de rédaction

	Fatima Boukhris (Coordonnatrice)	
Fatima Agnaou	Mohamed Alahyane	Meftaha Ameur
Fouad Azarual	Hassan Jaa	Hassan Ramou

Comité scientifique

Ali Amahan (Ministère de la Culture, Maroc), Abdelkébir Khatibi (IURS, Maroc), Maarten Gosling-Kossmann (Université de Leiden, Pays-Bas), Abderrahmane Lakhsassi (Université Mohammed V, Maroc), Mohammed Melouk (Université Mohammed V, Maroc), Abdelhay Moudden (Université Mohammed V, Maroc), Khadija Mouhsine (Université Mohammed V, Maroc), Ouahmi Ould Braham (EHESS, France), Michael Peyron (Université Al Akhawayn, Maroc), Fouad Saa (Université Sidi Mohamed ben Abdallah, Maroc), Ahmed Sabir (Université Ibn Zohr, Maroc), Fatima Sadiqi (Chercheur, Maroc), Abdallah Salih (Ministère de la Culture, Maroc), Ahmed Skounti (INSAP, Rabat), Harry Stroome (Université de Leiden, Pays-Bas), Nora Tiziri (Université de Tizi-Ouzou, Algérie), Abdelaziz Touri (INSAP, Maroc), Tassadit Yacine (EHESS, Paris), Lahbib Zenkouar (EMI, Rabat), Omar Amarir (chercheur, Maroc), Omar Afa (Université Mohammed V, Maroc), Mohamed Akoudad (Union des Ecrivains Marocains), Ahmed Boukous (IRCAM, Maroc), Brahim Boutaleb (Université Mohammed V, Maroc), Mohammed Chtatou (ISESCO, Maroc), Hélène Claudot-Hawad (CNRS/IREMAM, France), Abderrahman El Aissati (Université de Tilburg, Pays-Bas), El Houssaïn El Moujahid (IRCAM, Maroc), Abdallah El Mountassir (Université Ibn Zohr, Maroc), Moha Ennaji (Chercheur, Maroc), Lionel Galand (Chercheur, Membre de l'Académie Royale des Pays-Bas), Paulette Galand-Pernet (chercheur, France), Malika Hachid (Chercheur, Algérie), Mohammed Hammam (Chercheur, Maroc), Abdallah Hammoudi (Université de Princeton, USA), Yahya Hlal (Chercheur, Maroc), Katherine K. Hoffman (Northwestern, USA), Abdelkrim Jebbour (Chercheur, Maroc),

Les idées et opinions exprimées dans la revue n'engagent que leurs auteurs.

Le guide de rédaction est disponible sur le site Web de l'IRCAM

Adresse

Avenue Allal El Fassi, Madinat Al Irfane – Rabat. Adresse postale : BP 2055, Hay Riad, Rabat

Tél : 037-27-84-00 à 09 Fax : 037-68-05-30

asinag@ircam.ma; www.ircam.ma



Institut Royal de la Culture Amazighe

ⵝⵓⵍⵓⵎⴰⵣⵉⵖ

Asinag

Dossier

*L'enseignement de l'amazighe :
genèse, état des lieux et horizons*

Revue de l'IRCAM - N° 2

ⵝⵓⵍⵓⵎⵓⵙⵉⵔ – *Asinag*

Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe
Numéro 2 – Janvier 2009

ⴰⴳⴷⴰⴳ-Asinag est une revue scientifique et culturelle marocaine dédiée à l'amazighe avec ses composantes linguistique et civilisationnelle. Elle est plurilingue et multidisciplinaire et comprend des dossiers scientifiques, des articles, des entretiens, des comptes rendus, des créations littéraires et des chroniques bibliographiques. ⴰⴳⴷⴰⴳ-Asinag est doté d'un comité de lecture et elle est ouverte à la communauté scientifique nationale et internationale.

© IRCAM
Dépôt légal : 2008 MO 0062
Imprimerie El Maârif Al Jadida- Rabat /2009

Sommaire

Présentation	7
Dossier : L’enseignement de l’amazighe : genèse, état des lieux et horizons	
Abdelali Benamour	
La question de la langue au Maroc	13
Fatima Agnaou	
Vers une didactique de l’amazighe.....	21
Fatima Boukhris	
L’Université possible : quelle place pour les études amazighes ?	31
Moha Ennaji	
L’enseignement de la langue amazighe : l’expérience de la Fondation BMCE.....	45
Hammou Belghazi et Mustapha Jlok	
Autour d’une école rurale. Perceptions parentales de l’enseignement de l’amazighe	55
Etudes	
Ouahmi Ould-Braham	
Des auteurs de productions poétiques dans un ouvrage de Si Saïd Boulifa (1913)	69
Karim Bensoukas	
The Loss of Negative Verb Morphology in Tashlhit : a Variation Approach.....	89
Mohamed Marouane	
Gradual Integration of Moroccan Arabic Loanwords in Ayt Souab Tashlhit.....	111
Noureddine Bakrim	
La glose des nouveaux textes amazighes : perspectives et stratégies	

d'une pratique.....	131
Mohamed Chtatou	
La diversité culturelle et linguistique au Maroc : pour un multiculturalisme dynamique	149
Résumés de thèses.....	163
Textes	
ሐይቲዮቅ ዩብላ - Omar Taous	
ተጻፀፈው ለጽሑፍ	169
ፀሐይቅ ዩብላ - Benaissa El Mestiri	
ጽሑፍ ለጽሑፍ ተዘጋጅሎ	171
ፎረደላ ለሐይቅ - Mahamoud Lahyani	172
ፀዕብቅ ጽሑፍ - Brahim Oubella	
ተጻፀፈው	173

Présentation

Le Maroc est engagé depuis une décennie dans un processus de changements traduits notamment par les nombreux chantiers qui y sont ouverts. Les domaines de l'éducation, de l'enseignement et de la formation n'en sont pas de reste. En effet, depuis 1999, année de la promulgation de la Charte Nationale de l'Education et de la Formation, l'enseignement et l'éducation sont placés au centre des chantiers prioritaires de la nation. Dans ce même contexte, et en 2008, le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la recherche Scientifique et de la Formation des Cadres (MEN) préconise un *plan d'urgence* consécutif du *Rapport Annuel 2008* du Conseil Supérieur de l'Enseignement, qui met en exergue, entre autres déficiences et dysfonctionnements, le déficit de la maîtrise des langues chez les élèves et les étudiants.

Dans ce contexte de re-structuration de l'enseignement, un événement inédit survint dans l'histoire de l'école marocaine : en 2003, la langue amazighe est intégrée dans le système éducatif national ; et en 2009, son enseignement aura couvert les six années du cycle primaire. Les efforts conjugués du MEN et de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM) ont permis des réalisations notables en matière d'élaboration de programmes, de confection d'outils pédagogiques et de formation d'enseignants, d'inspecteurs et d'encadrants. La généralisation escomptée, tant verticale qu'horizontale, est en voie de concrétisation. Elle l'est en dépit des contraintes et obstacles de diverses natures. A cela s'ajoute l'intégration des études amazighes dans certaines universités marocaines avec le concours partenarial de l'IRCAM.

Il va sans dire qu'après avoir franchi les principales étapes de son démarrage, l'enseignement de l'amazighe appelle naturellement une halte, pour procéder à un état des lieux permettant une évaluation diagnostique. Cela rend nécessaire une réflexion collective, sous-tendue par une approche pluridisciplinaire afin de jeter un regard critique sur l'état actuel de cet enseignement et de poser les jalons des projections possibles de l'action à court, moyen et long termes.

Le dossier thématique du présent numéro d' *oQlX-Asinag*, consacré à la question de l'enseignement de la langue amazighe, vient témoigner en faveur de l'intérêt et de la pertinence certaine d'une telle approche. Relevant de divers champs disciplinaires, huit contributions dont trois en langue arabe et cinq en langue française sont dédiées à l'appréhension de cette thématique. Outre ce dossier, la présente livraison renferme des études portant sur des aspects de la langue et de la culture amazighes, des créations littéraires, des comptes rendus d'ouvrages et des résumés de thèses.

Dans le cadre de la thématique du dossier, Abdelali Benamour aborde la question des langues en présence au Maroc, à partir des débats afférents. Après l'examen du débat sur le statut et l'enseignement de l'arabe, de l'amazighe et des langues

étrangères, il expose deux points essentiels portant, respectivement, sur les consensus réalisés dans ce domaine et les divergences qui y persistent encore et sur les solutions envisagées pour dépasser ces divergences.

La didactique de la langue amazighe est traitée dans l'article de Fatima Agnaou, qui y analyse les manuels scolaires. Elle en déduit que la didactique de l'amazighe repose sur le développement des niveaux de compétence suivants : l'intégration de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, et leur mobilisation pour résoudre des situations problème, le passage de la maîtrise orale de la langue amazighe à son apprentissage normatif à travers l'écriture et la lecture selon une démarche progressive qui va de la variation dialectale vers la variation stylistique et enfin le développement d'attitudes responsables et citoyennes.

Dans son article où elle s'interroge sur la place des études amazighes dans l'université marocaine et leur plus-value Fatima Boukhris adopte une démarche diachronique, en retraçant le développement de cet enseignement depuis les débuts du Protectorat français jusqu'à nos jours. Aussi revisite-t-elle les différentes réformes universitaires menées au cours des dix-huit dernières années en mettant en exergue le contexte de l'introduction récente des filières d'*Etudes amazighes* au sein de certaines universités au Maroc et leur apport à l'Université, d'une manière générale.

Le texte de Moha Ennaji, qui porte sur l'enseignement de l'amazighe dans les écoles communautaires de la Fondation BMCE, décrit la stratégie et l'expérience de cet organisme en la matière, présente le cadre pédagogique des outils d'apprentissage et décrit le contenu des manuels scolaires et des guides du maître réalisés par l'équipe pédagogique de la Fondation.

La perception et la représentation de l'intégration de l'enseignement de la langue amazighe dans le système éducatif public par les parents d'élèves en milieu rural amazighophone est la question examinée dans l'article dû à Hammou Belghazi et Mustapha Jlok. D'après les résultats d'une enquête de terrain autour d'une école satellite, il est montré que, pour les parents interrogés, l'enseignement de l'amazighe est à la fois un droit et une nécessité.

La rubrique *Etudes* comprend cinq contributions : trois en français et deux en anglais. Elles traitent du rapport entre enseignement et productions poétiques, de questions de linguistique amazighe et de la diversité culturelle.

A partir d'une relecture de l'ouvrage de S. Boulifa (1913), Ouahmi Ould-Braham explore les productions poétiques qui y sont livrées. Plusieurs pièces poétiques kabyles sont transcrites en latin et traduites en français. Pour l'auteur de l'article, l'ouvrage *La méthode de langue kabyle* de Boulifa est plus qu'un manuel d'apprentissage du kabyle ; il est plutôt un « lieu de mémoire », une source inestimable pour l'approche de la poésie et des chansons kabyles de l'époque. Le

but initial de l'ouvrage est de mettre à la disposition des étudiants les éléments d'une culture vivante.

Un aspect de la morphologie de l'amazighe est traité dans l'article de Karim Bensoukas qui y examine la question de la neutralisation de l'accompli négatif en tachelhite. La négation en amazighe s'obtient à l'aide de la particule de négation *ur* qui induit un changement ou une insertion vocaliques dans le verbe. On observe, en tachelhite notamment, une tendance à la neutralisation de ces changements qui affectent le verbe à la forme négative. Sur la base du principe de l'*Évitement de l'identité* (identity avoidance), l'auteur considère la transformation qui affecte le verbe comme une information redondante ayant tendance à s'estomper graduellement dans l'aire dialectale du tachelhite.

Le phénomène de l'emprunt linguistique et, plus précisément, de l'emprunt à l'arabe marocain dans le parler des Aït-Souab (tachelhite) constitue l'objet de l'article de Mohamed Marouane. Il distingue trois niveaux dans l'intégration de l'emprunt : les emprunts non intégrés qui gardent leur structure segmentale et syllabique lors de leur passage dans la langue cible, les emprunts semi intégrés ou partiellement intégrés où les changements affectent les segments vocaliques et les emprunts totalement intégrés.

Une étude de la glose dans la néo-littérature amazighe est proposée par Noureddine Bakrim. A partir de corpus relevant de genres différents, l'auteur analyse les procédés mis en œuvre pour rendre accessibles les néologismes intégrés dans le texte. Les écrivains recourent à diverses stratégies textuelles d'intégration de la glose dans le texte amazighe, examinées du point de vue discursif et énonciatif.

La question de la diversité culturelle au Maroc est traitée par Mohamed Chtatou. Son article aborde certains aspects du multiculturalisme plusieurs fois millénaire à travers trois phénomènes représentatifs : les *jahjoukas*, la musique de transe des *gnaouas* et les langues d'expression. Il met ainsi en évidence ce qui en constitue les caractéristiques fondamentales, à savoir la tolérance et l'acceptation de l'Autre.

La rubrique *Résumés de thèses*, destinée à faire connaître des travaux académiques récents et inédits portant sur l'amazighe, renferme trois résumés établis par leurs auteurs. Il s'agit des thèses suivantes : *Le figement lexical en rifain : étude des locutions relatives au corps humain* de Mustapha El Adak (2006) ; *Le figement en berbère. Aspects syntaxique et sémantique* de Malika Chakiri (2007) et *Le mythe d'Ounamir, production, réception et imaginaire. Une lecture palimpsestueuse* de Najate Nerci (2007).

Quant à la rubrique *Textes*, consacrée aux productions en amazighe écrites en tiffinaghe, elle contient quatre poèmes dus, respectivement, à Omar Taous, Benaïssa El Mestiri, Mahmoud Lahyani et Brahim Oubella.

Le volet en langue arabe se compose de contributions relatives au dossier thématique (articles, entretiens et témoignages), de deux comptes rendus et d'un résumé de thèse.

L'article d'Ahmed Aassid porte sur la décision historique de l'insertion de l'amazighe dans le système éducatif national. Il en délimite le contexte historique et le cadre référentiel, les choix, les principes, les orientations ainsi que les principaux enjeux politiques et les enjeux de connaissance et de développement.

Un bilan des cinq années de la formation des professeurs et des inspecteurs de l'enseignement de l'amazighe est établi par Mhamed El Baghdadi, qui affine le concept de *formation continue*. Il constate que, malgré les progrès réalisés à ce niveau, le choix d'une formation initiale sous-tendue par une stratégie adéquate reste encore à l'ordre du jour.

L'enseignement de l'amazighe à l'époque coloniale est traité dans l'article de Ali Bentaleb. Il en retrace les conditions de l'instauration, les objectifs, le fonctionnement et l'échec des établissements dédiés à cet enseignement, et montre comment une telle expérience a pu indirectement servir la culture amazighe.

Afin de procéder à une évaluation de l'enseignement de l'amazighe à l'échelle des AREF, d'en indiquer les problèmes et les contraintes et d'avancer des propositions pour l'élaboration d'une stratégie globale à même de garantir l'insertion et la place de l'amazighe dans l'échiquier scolaire aux côtés des autres langues, le Comité de rédaction de la revue a sollicité la contribution, par un entretien, de Monsieur Mohamed El Hami, Directeur de l'AREF Taza-El-Hoceima- Taounat, et de Monsieur Mohamed Billouch, Directeur de l'AREF Oued Eddahab-Lagouira.

Le Comité a également sollicité les témoignages respectifs de Mme Rkia Aghigha, inspectrice et coordonnatrice régionale de la langue amazighe à El Jadida, et de Monsieur Driss Ouadou, professeur de l'enseignement primaire et enseignant de l'amazighe à Azrou (Délégation d'Ifrane).

Dans la rubrique *Comptes rendus*, Mohamed Hammam et Mohamed Alahyane présentent, respectivement, la lecture du livre de Mohamed Bokbot (2005) : *Les sultans alaouites et les Amazighes (textes choisis)* et celle du livre de Mohamed Oussous (2007) : *Etudes sur la pensée mythique amazighe*.

La partie en arabe de ce numéro d'ⴰⴳⴷⴰⵏⴰⵙ-Asinag se termine par un résumé de la thèse de Ahmed El Mounadi (2002) : *La poésie marocaine moderne d'expression tachelhite dans le Souss : approche du phénomène recueil* (en arabe).

La Direction et le Comité de rédaction de la revue ⴰⴳⴷⴰⵏⴰⵙ-Asinag expriment leurs vifs remerciements à MM. El Houssain El Moujahid, Fouad Azarual, Abdallah Boumalk et Fouad Saa, pour avoir bien voulu apporter leur contribution à la réalisation de ce numéro.

ⴰⴳⴷⴰⵏⴰⵙ-Asinag

Dossier

L'enseignement de l'amazighe : genèse, état des lieux
et horizons

La question de la langue au Maroc*

Abdelali Benamour

Président du Conseil de la concurrence

Avant d'aborder sur le fond la question, j'aimerais faire quelques remarques préliminaires que je considère importantes :

La première remarque a trait au fait que la question de la langue constitue d'une façon générale, et peut-être plus particulièrement au Maroc, une problématique d'une extrême complication et sensibilité ; il importe donc de l'aborder d'une manière sereine, avec le maximum de pondération possible.

La deuxième remarque concerne la nature profonde de cette problématique. Celle-ci reste fondamentalement liée à la question de la maîtrise des langues dans les pays ayant globalement achevé le processus historique de leur unité nationale et apporté des réponses relativement consensuelles aux questions déterminantes liées au statut de la langue.

Par contre, le débat concerne encore au Maroc le statut référentiel des langues concernées, à savoir l'arabe, l'amazighe et les langues étrangères.

De même, le débat est encore ouvert sur la question de la capacité de nos langues nationales ou officielles à intégrer les évolutions sociétales et scientifiques afin d'en faire ou de préserver leurs qualités de langues vivantes.

Nous sommes donc devant des problématiques d'une grande complexité dans la mesure où on assiste à une interférence de facteurs religieux, socio-politiques et économiques qui aboutit soit à des incompréhensions, soit à des consensus mous autour de discours trop généralistes ayant trait aux trois questions majeures qui se posent : le statut de la langue ; la correspondance de la langue aux évolutions sociétale et scientifique ; l'enseignement de la langue.

Ma troisième et dernière remarque m'incline à reconnaître que tout ce que je peux avancer sur cette question n'est que le fruit d'une réflexion personnelle qui reste insuffisante aussi bien sur le diagnostic qu'en ce qui concerne les propositions que je me permettrais de faire en la matière.

Partant de ces remarques, j'essaierai d'abord de faire l'état des lieux concernant la question de la langue et les débats et consensus qui l'accompagnent avant de faire émerger les divergences persistantes et les voies de l'avenir.

I. L'état des lieux et les consensus qui l'accompagnent

J'essaierai de présenter la situation actuelle avant de faire ressortir les consensus réalisés ou en mesure de l'être.

* Ce texte est une conférence donnée à l'IRCAM le 20 octobre 2008.

1. L'état des lieux concernant la question de la langue

La Charte Nationale pour l'Education et la Formation a déjà planté le décor concernant le positionnement majeur de la langue arabe, l'ouverture sur l'amazighe et la nécessité d'accès aux langues étrangères.

Mais, quels que soient les efforts entrepris par la Commission Spéciale d'Education et de Formation (COSEF), la dimension consensuelle de ses travaux et l'extrême sensibilité de la question font que les interprétations peuvent être diverses et les réalisations en souffrir.

Si nous reprenons les trois questions majeures mises en évidence dans le cadre de mes remarques préliminaires, à savoir le statut des langues, le renforcement de la langue arabe comme langue d'enseignement et de travail et la maîtrise des langues, on ne peut que constater un certain échec en la matière.

1.1. Le statut des langues

Concernant d'abord le statut des langues, force est de constater qu'au moment où on croyait qu'un certain consensus avait émergé des travaux de la COSEF, les positionnements restent encore assez tranchés en la matière.

On peut d'abord noter que la question de la position de la langue arabe dans l'enseignement et la vie sociale reste posée. En effet, en termes linguistiques, notre enseignement demeure assez hybride ; il en est de même pour le modèle d'expression et de communication dans la vie sociale. Rien n'a réellement changé de façon tangible après la COSEF.

Concernant l'amazighe, beaucoup de voix s'élèvent encore pour réclamer qu'on lui reconnaisse un caractère officiel. De plus, même au niveau de la perception actuelle des choses, l'amazighe connaît encore des problèmes d'intégration dans les cursus de formation.

Enfin, pour ce qui est des langues étrangères, le débat est toujours ouvert sur leur statut, particulièrement sur le fait de savoir si elles doivent être de simples langues enseignées ou également des langues d'enseignement.

1.2. Le renforcement de la langue arabe comme langue d'enseignement et de travail

Concernant pour l'instant le renforcement de la langue arabe sur le plan linguistique, force est de constater que des problèmes majeurs demeurent posés. Il s'agit d'abord de la problématique ayant trait à l'absence de recherche en vue de la simplification de la langue. Il s'agit ensuite de la question de l'éloignement de la langue arabe classique par rapport à la langue parlée qui est la véritable langue maternelle de beaucoup de Marocains. Il s'agit enfin de l'insuffisante ouverture de la langue arabe sur les évolutions scientifiques de l'époque.

Cette question soulève une double problématique : une problématique linguistique liée aux méthodes d'enrichissement d'une langue ; une problématique de principe

dans la mesure où certaines évolutions peuvent occasionner des réactions négatives de la part de ceux qui tiennent à la préservation de l'arabe sous sa forme originelle qui est celle du livre Saint. Précisons enfin que les mêmes problèmes se posent et vont se poser pour la langue amazighe.

1.3. La maîtrise du processus d'enseignement de la langue arabe

Nous arrivons enfin à la question de la maîtrise des processus d'enseignement de la langue arabe qui soulève des problèmes liés aussi bien au contenu des programmes, qu'aux méthodes pédagogiques et à la qualité des formateurs.

Concernant d'abord le contenu des programmes, on peut remarquer qu'on n'a pas pu encore mettre au point un processus cohérent d'acquis par niveau d'enseignement. Quant aux méthodes pédagogiques, elles restent encore empreintes de processus conservateurs et de relations d'autorité. Enfin, il faut reconnaître que notre système pose un problème de compétence et de profils des formateurs.

En conclusion, on peut donc dire que la question de la langue est loin d'être réglée, qu'elle constitue l'un des principaux goulots d'étranglement devant la réforme de notre système éducatif et qu'elle fait toujours l'objet de débats et de positionnements assez tranchés. Précisons cependant que quelques consensus commencent à émerger en ce qui concerne certaines questions. Quels sont ces domaines consensuels ?

2. Les consensus réalisés

Apparemment, on peut dire qu'un consensus social est atteint ou est entrain d'aboutir et ce, concernant trois questions majeures :

2.1. L'affirmation de la langue arabe comme langue officielle d'enseignement et de travail

Il s'agit d'abord de l'affirmation de la langue arabe comme langue d'enracinement historique, d'unité nationale et d'identité culturelle amazigho-arabo-musulmane. A ce titre, elle est la langue officielle du pays et doit s'affirmer comme langue d'enseignement et de travail par un effort soutenu concernant son évolution linguistique et scientifique.

2.2. L'affirmation de la langue amazighe comme langue nationale

On peut dire qu'un consensus national a émergé concernant la reconnaissance de la langue amazighe comme langue nationale d'identité historique, culturelle et communicative. Elle doit à ce titre être développée et enrichie de façon à étendre son rayonnement dans le pays dans une optique de diversité socioculturelle créative.

2.3. La reconnaissance de l'importance des langues étrangères comme langues fonctionnelles

Il s'agit de la position de principe qui consiste à considérer les langues étrangères comme de simples langues fonctionnelles, mais des langues d'une grande importance qu'il faudrait renforcer dans une optique de diversité linguistique et de communication interculturelle, mais sans porter atteinte à la centralité de la langue arabe.

En conclusion sur cet état des lieux et de ces consensus, il faut reconnaître que, malgré certains acquis, de grandes divergences demeurent en ce qui concerne la manière de traiter la question de la langue dans notre pays.

II. Les divergences persistantes et quelques voies d'avenir

C'est à ce niveau que les problèmes persistent et qu'il importe d'essayer d'apporter des réponses dans un climat apaisé. Ces fortes divergences subsistent au niveau des trois grandes problématiques invoquées précédemment, à savoir le statut de la langue, la capacité de la langue arabe à être immédiatement langue d'enseignement et de travail et enfin la méthodologie d'enseignement de la langue.

1. Les divergences concernant le statut de la langue

Concernant le statut de la langue, deux grandes questions se posent. Il s'agit, d'une part, du rôle de la langue amazighe et, d'autre part, du statut des langues étrangères.

1.1. Les divergences concernant le statut de la langue amazighe

Pour ce qui est de la langue amazighe, on peut relever trois positions en la matière :

Pour certains, autant il faut reconnaître la langue amazighe comme langue nationale et développer son rayonnement ainsi que celui de la culture amazighe au niveau de l'école, de l'université et de la vie sociale, autant il faut réserver le caractère officiel à la langue arabe qui rassemble historiquement et culturellement et permet donc d'éviter les fractures identitaires tout en développant la diversité.

Pour d'autres, l'amazighe est une langue nationale ayant une forte portée aussi bien historique que culturelle et identitaire et, de ce fait, on doit lui reconnaître le statut de langue officielle.

La troisième position, qui est aussi la mienne, part du raisonnement suivant : la langue amazighe, langue maternelle d'une très grande frange de la population marocaine, doit bénéficier de la pleine reconnaissance comme langue nationale de référence historique, d'identité et de culture.

Rien ne s'oppose en principe à ce qu'elle devienne langue officielle ; mais il me semble que dans la phase actuelle des choses, dans la mesure où malgré le fait que le Maroc constitue l'un des rares Etats arabes qu'on peut qualifier d'Etat-nation, des positionnements identitaires et régionaux forts continuent à s'affirmer de façon

parfois négative, il vaut mieux attendre que des conditions sociétales objectives émergent avant de franchir ce pas décisif.

Ajoutons à ce positionnement en faveur du report, les difficultés objectives énormes qu'entraînerait le passage de l'amazighe du stade de langue nationale à celui de langue officielle. Déjà, nous avons beaucoup de problèmes avec l'arabe ; qu'en serait-il si on devait traiter les deux problématiques en même temps.

1.2. Les divergences concernant le statut des langues étrangères

Le deuxième grand débat ayant trait au statut de la langue ou des langues, concerne les langues étrangères. Comme nous l'avons déjà souligné, leur importance dans un monde globalisé devient déterminante. Beaucoup de gens parlent désormais et assurément d'une situation normalisée de multilinguisme.

Cependant, quoique l'on doive se limiter à leur reconnaître un statut fonctionnel et d'ouverture culturelle, trois questions majeures se posent. A partir de quel niveau d'enseignement doit-on s'ouvrir sur les langues étrangères ? Doivent-elles rester des langues enseignées ou des langues d'enseignement ? Quelles langues étrangères mettre en évidence ?

Pour répondre à la première question, je pense que l'accès aux langues étrangères ne doit pas se limiter aux stades avancés des études comme le suggèrent certains, mais permettre déjà à ceux qui accèdent au monde du travail après la phase d'enseignement obligatoire, de pouvoir être opérationnels dans leurs activités.

L'enseignement des langues étrangères doit donc commencer de façon très précoce. D'autant plus que beaucoup d'études scientifiques démontrent que les enfants peuvent accéder à un maximum de langues avant l'âge de onze ans.

La deuxième question est la suivante : doit-on faire des langues étrangères des langues simplement enseignées ou des langues d'enseignement ? Sur ce point également, beaucoup d'études scientifiques démontrent qu'une langue étrangère est mieux maîtrisée lorsqu'elle devient également une langue d'enseignement.

Se pose donc la question du bilinguisme. Certains considèrent que l'option pour le bilinguisme remet en cause le fait que les langues étrangères doivent rester des langues fonctionnelles. Pour ma part, je pense que cette ouverture n'entrave nullement la centralité de la langue ou des langues nationales. Il s'agit tout simplement d'un moyen pédagogique approprié pour bien maîtriser les langues étrangères.

D'ailleurs, concernant ce côté pragmatique, beaucoup de pays organisent des cycles de formation supérieure ou professionnelle dans différentes langues étrangères afin de répondre aux besoins d'un monde globalisé.

La troisième question concerne l'ordre des priorités accordé aux langues étrangères. Actuellement, nous vivons de fait, quoique de façon quelque peu hybride, un bilinguisme arabe-français. L'anglais et l'espagnol sont traités dans les faits comme deuxième et troisième langues étrangères avec des possibilités d'apprentissage d'autres langues. Le poids des données socio-économico-culturelles marocaines milite en faveur de cette situation de primauté accordée au

français. Il faut cependant reconnaître, sans renier le poids de la langue française dans nos traditions et certaines de nos références culturelles, que l'anglais devient la langue mondiale du moment, que l'espagnol est de plus en plus parlé dans le monde et que le chinois ne manquera pas de s'imposer dans l'avenir.

Ainsi, afin de diversifier l'ouverture et de préparer l'avenir, on pourrait, dans une première étape, permettre à certaines écoles publiques pilotes et aux écoles privées qui le souhaitent, d'opter pour d'autres bilinguismes que le bilinguisme arabe-français, particulièrement le bilinguisme arabe-anglais. Ceci n'empêchera pas d'introduire progressivement l'apprentissage d'autres langues qui seraient les langues enseignées.

2. La capacité de la langue arabe à devenir immédiatement langue d'enseignement et de travail

Le deuxième grand débat concerne la capacité de la langue arabe à devenir immédiatement langue d'enseignement et de travail au sens plein du terme. Face à cette question, nous enregistrons deux positionnements.

Pour certains, la langue arabe est tout à fait en mesure d'assumer immédiatement sa fonction de langue officielle d'enseignement, de travail et de rapports sociaux. Regardons, disent-ils, ce qui se passe dans certains pays arabes et prenons même l'exemple d'Israël qui a su le faire, en si peu de temps.

Pour d'autres, et j'en fait partie, on considère que si on est d'accord sur les questions de principe, la langue arabe doit être préparée pour devenir, à terme, réellement une langue d'enseignement, de travail et de rapports sociaux.

Elle doit d'abord être simplifiée sur le plan des règles linguistiques. Elle doit également être ouverte sur la langue dialectale et les apports intéressants de la langue amazighe et d'autres langues étrangères. Toutes les académies du monde travaillent sur ces questions afin d'éviter que les langues concernées ne deviennent des langues mortes. Dans le même esprit, la langue arabe doit s'ouvrir sur les évolutions scientifiques enregistrées sur le plan mondial.

Enfin, si on veut développer la langue arabe, il me semble qu'on doit l'épurer d'un certain nombre de référentiels idéologiques qui font qu'on n'arrive pas à motiver l'apprenant.

Précisons à ce sujet que ceux qui croient être les véritables défenseurs de la langue arabe citent souvent le cas d'Israël, qui a imposé l'hébreu comme langue officielle d'enseignement, de travail et de rapports sociaux. Rappelons tout simplement que ce cas est justement très intéressant dans la mesure où le résultat n'a été atteint qu'au prix d'une simplification linguistique et une ouverture sur l'hébreu parlé, les autres langues étrangères et les sciences. Autrement dit, on a préparé l'hébreu à acquérir ce statut. C'est ce que demandent d'aucuns qui, au fond, sont plus favorables à la langue arabe.

Notons par ailleurs que tout ce qu'on vient de dire au sujet de l'arabe peut, à peu de choses près, être requis pour l'amazighe, avec peut-être deux complications supplémentaires :

On peut en effet invoquer d'abord le paradoxe suivant : en voulant une langue amazighe unifiée, on risque d'élaborer une langue classique à l'instar de la langue classique arabe qui s'éloignerait des langues parlées. On se demande donc si ce choix est judicieux.

D'autre part, en optant pour les caractères tfinaghges, on complique encore plus les choses et on éloigne les possibilités de rapprochement des cultures et les chances de rayonnement de l'amazighe. J'aurais été personnellement pour l'adoption des caractères arabes.

3. La méthodologie d'enseignement de la langue

Le troisième et dernier débat concerne la méthodologie d'enseignement de la langue. Rappelons qu'il s'agit essentiellement du contenu des enseignements, des méthodes d'enseignement et de la compétence des enseignants. A ce niveau également, on va trouver souvent deux écoles de pensée et de comportement.

Concernant d'abord le contenu des enseignements, nous rencontrons souvent un problème de textes de base. Certains vont adopter des textes à messages idéologiques conservateurs et compliqués, ce qui rend difficile l'apprentissage de la langue. D'autres vont essayer de privilégier des textes plus simples avec un référentiel conciliant universalité et spécificité.

La deuxième problématique concerne les méthodes d'enseignement. Certains, et il me semble qu'ils restent encore assez nombreux, privilégient les méthodologies de mémorisation et de rapports d'autorité. D'autres vont s'ouvrir sur la capacité de l'apprenant à capter les messages dans une ambiance plus interactive.

Enfin, concernant l'encadrement, certains continuent à présenter des résistances contre le changement et à refuser les remises en cause et la formation continue, d'autres préconisent la nécessité d'innover afin, d'une part, de trouver les moyens de former et de motiver les enseignants actuels ; d'autre part, de préparer l'avenir en formant une nouvelle génération d'enseignants tout en évitant la reproduction du système par l'intervention des enseignants qui refusent le changement.

Vers une didactique de l'amazighe

Fatima Agnaou
IRCAM

ملخص

يتناول هذا المقال بعض الإشكالات المتعلقة بديداكتيك اللغة الأمازيغية، وخاصة تلك التي لها صلة بالمنهاج والمقاربات البيداغوجية واللغوية وذلك اعتمادا على تحليل الكتب المدرسية الخاصة بتدريس اللغة الأمازيغية في المدرسة الابتدائية المغربية. وقد أسفر هذا التحليل على نتيجة أساسية مفادها أن إدماج اللغة الأمازيغية في إطار مؤسساتي يجعلها تخضع لضوابط الشكلانية، مما يجعلها تكتسب وظيفة سوسيوولوجية جديدة حيث يتم تعليمها وتعلمها من خلال وضعيات تواصلية ديدياكتيكية تعتمد تعلم اللغة المعيار مع توظيف المخزون اللغوي و الثقافي لفروع اللغة الأمازيغية. كما تسعى هذه الوضعيات التعليمية التعلمية إلى تنمية الكفايات التواصلية والثقافية والمنهجية، فضلا عن كون مضامين هذه الوضعيات تروم تلقين مبادئ التربية على القيم.

En septembre 2003, le système éducatif marocain aborde un changement sans précédent dans son histoire avec l'implantation de la langue amazighe dans les écoles primaires, en tant que matière enseignée progressivement dans tous les cycles à l'ensemble des élèves scolarisés, à raison de trois heures hebdomadaires (v. circulaire ministérielle 108, 2003). Il va sans dire que ce changement, qui a fait suite à la convention signée entre le Ministère de l'Education National (MEN) et l'IRCAM le 26 juin de la même année, implique des enjeux considérables d'ordre politique, économique, socioculturel, linguistique et pédagogique. En effet, dans ce nouveau contexte où la langue amazighe devient une langue de *littérature* (Agnaou, 1998 ; Agnaou, 2004) à côté de l'arabe et du français, l'amazighe est confronté à des mutations, notamment au niveau de son statut sociopolitique par le passage du statut *de facto* de langue régionale à celui de langue nationale et au niveau de sa forme par le passage de la fonction de langue parlée et acquise dans un contexte naturel à celle de langue apprise et enseignée dans un contexte scolaire.

Une didactique de l'amazighe qui prendrait en considération toutes ces mutations s'impose dans ce nouveau contexte. Le travail didactique mis en oeuvre dans l'acte d'enseigner passe, entre autres, par la fonction et l'usage des manuels scolaires. En effet, c'est sur ces derniers que repose toute démarche pédagogique et toute approche didactique. Dans le cas de l'amazighe, une analyse des manuels utilisés dans son enseignement-apprentissage est pertinente dans la mesure où celle-ci mettrait en exergue leurs contenus et les compétences visées, leur approche didactique et les modalités de gestion de la variation linguistique ; mais plus important encore, elle contribuerait à l'élaboration et à la mise en œuvre de la didactique de l'amazighe, un champ d'investigation nouveau dans le domaine de l'éducation (Rispaïl, 2005). C'est dans cette perspective que le présent travail s'inscrit.

La didactique de l'amazighe : langue locale *versus* langue standard

En général, la didactique étudie les processus de transmission des savoirs par l'enseignant (enseignement) et les processus d'appropriation de ces savoirs par l'élève (apprentissage). Elle s'intéresse, en outre, aux conditions dans lesquelles se fait l'apprentissage tout en focalisant l'attention sur les problèmes relatifs au contenu des savoirs visés. La didactique est donc organisée autour des interrelations entre l'élève, l'enseignant et le savoir, en prenant en considération notamment les aspects suivants :

1. les aspects relatifs aux contenus, c'est-à-dire quoi enseigner ;
2. les aspects concernant le processus de transmission des savoirs, notamment comment enseigner ; enfin
3. les aspects en rapport avec le processus d'apprentissage et d'appropriation des savoirs, c'est-à-dire comment les élèves apprennent.

Tout en se focalisant sur le triangle didactique enseignant-élève-savoir, la didactique des langues postule que la langue à enseigner est une question centrale et qu'elle a des implications spécifiques. Quelle langue apprendre aux élèves ? Comment ces derniers apprennent-ils cette langue ? Quelle(s) méthodologie(s) adopter pour son enseignement-apprentissage ? Telles sont les questions majeures sur lesquelles repose le travail des didacticiens de langue.

La question de la langue nous amène ainsi à déterminer de quel amazighe il s'agit quand nous parlons de la didactique de l'amazighe. En effet, la première question que se pose toute personne qui s'intéresse à l'enseignement-apprentissage de l'amazighe est la suivante : quelle variante de l'amazighe enseigner, sachant qu'au Maroc, cette langue est parlée *grosso modo* sous la forme de trois grandes variétés régionales. La recherche consacrée à cette question relève du domaine de la linguistique et de la sociolinguistique (Galand, 1985, 2002 ; Boukous 1989, 1995) ; les études menées par un nombre important de linguistes montrent que ces variétés possèdent un lexique de base commun et connaissent des convergences au niveau des structures morphologiques et syntaxiques. Ces convergences profondes signifient indiscutablement que les variétés en question appartiennent à la même entité linguistique, une entité qui demande cependant à être aménagée et normalisée en vue de sa standardisation pour servir de moyen d'expression et de communication au sein des communautés amazighophones dans leur ensemble. Quant aux divergences entre ces variétés, elles concernent surtout certains aspects du lexique et de la phonie. Mais, comme celles-ci interviennent au niveau des faits de surface de la grammaire, elles sont immédiatement perceptibles dans la performance des locuteurs et, de ce fait, peuvent altérer la communication entre les interlocuteurs appartenant à des aires dialectales distantes. Partant de cette situation de fait marquée par la dialectalisation, l'amazighe est une langue maternelle régionale, dans le sens où celle-ci est une langue orale et vivante *acquise* et développée dans un contexte naturel de façon spontanée sans recours à des interventions pédagogiques scolaires ou institutionnelles. Mais la dynamique de la situation glottopolitique en fait aussi une langue qui connaît une évolution certaine vers le statut de langue à dimension nationale.

Avec son intégration à l'école et la généralisation de son enseignement à l'ensemble des élèves marocains, l'amazighe sort du cadre individuel, renvoyant à l'acquisition de l'amazighe comme première langue apprise par l'individu au cours de son processus de socialisation vers une perspective supra-régionale, relayée par la formation de l'identité plurielle, consolidée par l'apprentissage progressif d'un amazighe national standardisé. De ce fait, l'amazighe en milieu scolaire devient plus une langue standardisée avec une fonction transactionnelle qu'une langue liée à une expérience personnelle avec une fonction de communion. Aussi, enseigner l'amazighe selon cette dernière perspective pourrait-il conduire à enseigner des structures linguistiques (notamment morphologiques et lexicales) parfois différentes de celles de la variante parlée dans la région des apprenants.

La distinction entre l'amazighe comme langue de socialisation individuelle acquise en milieu naturel et l'amazighe en tant que langue de l'école et de l'éducation formelle, nous amène à postuler que la didactique de l'amazighe concerne essentiellement l'enseignement-apprentissage de cette langue en milieu scolaire. Autrement dit, le champ de la didactique de l'amazighe n'a théoriquement d'existence que par rapport à la situation scolaire et, en dehors de cette situation, il serait plus judicieux de parler d'acquisition relevant de l'ordre de la psycholinguistique plutôt que de la didactique.

L'amazighe à l'école : de la variation dialectale à la variation stylistique

La transmission du savoir, ou l'acte d'enseigner, implique la nécessité de mobiliser des procédures dont le point de départ est la détermination des finalités et des objectifs de l'action éducative envisagée. S'inscrivant dans le cadre des options de la politique en matière éducative, les finalités de l'enseignement font partie du cadre normatif que l'enseignant est tenu de respecter. Il est évident que les choix didactiques doivent forcément être adaptés à ces finalités. Selon la circulaire ministérielle 108 (2003), qui trace les objectifs et les finalités de l'enseignement-apprentissage de l'amazighe et qui fixe les principes généraux sur lesquels se fonde cet enseignement, il est question de l'enseignement-apprentissage progressif de la langue standard unifiée dans ses structures phoniques, morphologiques, lexicales et syntaxiques, à partir des données géolectales. Ce niveau stratégique étant explicitement clarifié aux niveaux des circulaires ministérielles, il serait intéressant d'examiner son opérationnalisation au niveau didactique. Ceci nous renvoie donc à l'examen des manuels scolaires destinés à cet enseignement-apprentissage.

Depuis l'implantation de la langue amazighe dans le système éducatif marocain en septembre 2003, l'élaboration des manuels scolaires de l'amazighe s'est imposée comme une nécessité pour répondre aux besoins de cet enseignement et afin d'en assurer l'efficacité et la réussite. A cet effet, plusieurs manuels ont été réalisés : *a nlnmd tamazight*, *Awal inu*, l'ensemble pédagogique *Tifawin a tamaziyt*, *adlis inu n tamaziyt* et *abrid n umurs*. Le choix des manuels à examiner dans la présente contribution s'est porté sur l'ensemble pédagogique *Tifawin a tamaziyt* (†‡••••† †•••••••†) pour la raison suivante : c'est le seul ensemble pédagogique, parmi les manuels précités, qui couvre pour le moment l'ensemble des six niveaux du primaire. Précisons que le manuel de l'élève ainsi que le guide qui l'accompagne sont l'œuvre d'un collectif de chercheurs affiliés en majorité à l'IRCAM en

collaboration avec le MEN ; le collectif est composé de linguistes, de pédagogues, de didacticiens des langues vivantes, d'inspecteurs et de spécialistes en audiovisuel.

Une analyse de l'ensemble pédagogique *ⵜⴰⴷⵓⴷⴰⵢⵜ ⵏ ⵜⴰⴳⴷⵓⴷⴰⵢⵜ*, comprenant le manuel de l'élève et le guide de l'enseignant de la première à la sixième année, révèle que l'enseignement-apprentissage de l'amazighe est construit selon une approche basée sur la variation et qui tend vers la standardisation et l'unification progressives de l'amazighe.

Cette démarche progressive s'articule sur trois cycles de deux années chacun selon les étapes suivantes :

1. *un cycle de base* où l'enseignement-apprentissage de l'amazighe est fondé exclusivement sur les données géolectales selon les régions ; le choix de l'enseignement dans les variantes géolectales a pour objectif d'assurer la continuité linguistique et culturelle entre le milieu familial et environnemental et l'espace scolaire ;
2. *un cycle intermédiaire* enrichi où l'enseignement-apprentissage de l'amazighe est dispensé dans les géolectes selon les régions, mais avec une ouverture sur d'autres géolectes, le géolecte de base se trouve ainsi enrichi par la synonymie et la variation lexicale, morphosyntaxique et prosodique propres aux géolectes des autres régions. Cette démarche est censée contribuer à amorcer l'intercompréhension entre les parlers de l'amazighe ;
3. *un cycle avancé* où l'amazighe est enseigné en tant que code polynormé enrichi par ses géolectes et développé en vue de préparer les utilisateurs à une fluidité et une perméabilité interdialectales et devenir performant dans des situations de communication à large spectre.

Il est à noter que la standardisation est un processus qui implique tous les niveaux de d'enseignement de la langue et tous les cycles présentés ci-dessus ; elle se réalise selon la démarche suivante (Ameur, 2004 ; Ameur et al., 2004) :

- l'adoption d'une graphie standard normalisée sur une base phonologique ;
- l'application des mêmes règles orthographiques ;
- l'adoption des mêmes formes néologiques ;
- l'adoption d'un lexique de base commun ;
- l'adoption des mêmes consignes pédagogiques ;
- l'approche par la convergence structurelle des parlers.

Ainsi, au sein de l'école, l'amazighe connaît une mutation importante dont la base est constituée par la variation entre les dialectes et le sommet par la variation stylistique au sein de la production individuelle, tout en garantissant l'intercompréhension entre les locuteurs des dialectes régionaux. En d'autres termes, l'enseignement-apprentissage de l'amazighe dans *ⵜⴰⴷⵓⴷⴰⵢⵜ ⵏ ⵜⴰⴳⴷⵓⴷⴰⵢⵜ* repose sur un modèle didactique respectueux des identités régionales et fondateur de l'identité nationale.

Cette approche, qui procède par l'enrichissement et non la suppression des pratiques linguistiques des apprenants à travers des cycles d'enseignement-apprentissage bien délimités, a des implications importantes notamment dans le cadre de la pédagogie de l'intégration adoptée récemment par le système éducatif marocain. Mais avant d'aborder ces implications, nous allons essayer de résumer l'essentiel de l'approche d'intégration (Rogiers, 2000).

La pédagogie de l'intégration a pour objectif de faire en sorte que l'apprenant soit mieux armé pour faire face aux situations auxquelles il sera confronté dans sa vie personnelle et professionnelle. Cette pédagogie conçoit les savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) comme étant des *ressources internes* à l'élève qu'il doit mobiliser dans des situations et des pratiques sociales. Ces *ressources* relèvent de ce que l'élève apprend à l'école et font l'objet d'apprentissages organisés à travers des *situations-problèmes didactiques* où l'élève est placé au centre des apprentissages. Selon la pédagogie de l'intégration, on ne peut qualifier quelqu'un de compétent que lorsque celui-ci est capable de mobiliser un ensemble de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes de façon concrète et efficace pour résoudre une situation-problème donnée. En d'autres termes, la *compétence* ou un *objectif d'intégration* est en soi le résultat d'une intégration de connaissances et d'habiletés. C'est une activité complexe dans la mesure où elle nécessite l'intégration et non la juxtaposition de savoirs et de savoir-faire antérieurs pour aboutir à un produit évaluable qui intègre ces ressources. *L'objectif terminal d'intégration* est généralement défini dans des programmes d'études élaborés dans une perspective d'intégration. Il regroupe l'ensemble des compétences d'un cycle, et traduit le profil attendu de l'élève au terme d'un cycle et dans une discipline donnée.

Dans le cas de l'enseignement-apprentissage de l'amazighe et en référence à l'approche « langue » expliquée ci-dessus, on ne parlera d'intégration des apprentissages que lorsque l'apprenant sera capable de mobiliser ses *ressources internes* afin de communiquer par l'oral et l'écrit non seulement dans sa variante régionale, mais aussi dans les variantes amazighes en présence sur le marché national des langues. Sur le plan didactique, cette intégration se prépare par paliers à travers des *situations-problèmes didactiques* et se réalise durant des *situations d'intégration* que l'enseignant planifie, gère et évalue sous forme d'activités de simulations, de jeux de rôles, de théâtralisation et de production en relation avec l'objectif d'intégration cible. Le parti pris de cette intégration est de faire apprendre aux élèves un amazighe riche par sa variation afin de faire face à l'hétérogénéité de ses interlocuteurs tout en consolidant le sentiment d'appartenance à une communauté linguistique plus large et en renforçant la cohésion nationale.

Une approche pour vivre l'amazighe à l'école

L'approche « langue » adoptée dans l'ensemble pédagogique ⵜⴰⴷⵓⴷⴰ ⵜⴰⴳⵍⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⴷⵓⴷⴰ ⵜⴰⴳⵍⵍⴰⵢⵜ montre que l'enseignement-apprentissage de l'amazighe se fait dans un objectif permettant à l'apprenant de se servir de cette langue comme un moyen et non comme une fin en soi. En d'autres termes, elle lui permet d'agir au-delà de l'école (Perrenoud, 1999). L'accent étant mis sur un *objectif communicationnel* relié à des pratiques sociales, les élèves ne peuvent qu'en saisir la portée et le sens. Afin de

contribuer à la réalisation de ces compétences communicatives, tout en donnant du sens aux apprentissages, les contenus des manuels sont donc sélectionnés en fonction d'*intentions pragmatiques* et leur enseignement s'appuie sur l'approche fonctionnelle-notionnelle catégorisée sous la rubrique de l'approche communicative/naturelle (Finocchiaro & Brumfit, 1983).

Cette méthode d'enseignement-apprentissage se base sur une organisation et une progression du syllabus en séquences d'apprentissage réparties en situations de communication et en termes de fonctions et de notions, sachant que, dans la langue, la relation entre la structure et la fonction est de nature dynamique et systémique. Selon Finocchiaro et Brumfit (*idem*), l'utilisation d'une notion donnée dépend de trois facteurs essentiels : (i) les fonctions, (ii) la situation de communication et (iii) le thème ou l'objet de la communication.

En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de l'amazighe, cette méthode repose sur des fonctions communicatives programmées dans les cahiers des charges spécifiques à l'amazighe et dont l'élaboration a été faite par la Direction des curricula relevant du MEN en collaboration avec l'IRCAM. L'objectif visé est de permettre à l'élève non seulement de connaître les structures de la langue amazighe, mais également de parler la langue et de s'en servir pour communiquer autour :

- des sujets qui font partie de son environnement immédiat, notamment la famille, l'école, le quartier et les lieux d'habitation, le sport, les loisirs, les jeux, les animaux, le climat et les saisons, les maladies, l'hygiène, la nutrition, la faune, la flore, les achats, les métiers, le travail et le droit des enfants ;
- des thèmes qui concernent sa culture et l'histoire nationale, tels la fête du nouvel an, la fête du mouton, la fête de *Achoura*, la gastronomie, la musique, le chant, la poésie, l'art chorégraphique, les personnalités historiques ;
- des thèmes à caractère civilisationnel tournant autour des institutions sociales, économiques et culturelles traditionnelles comme le système d'irrigation et les techniques architecturales.

Les fonctions langagières, quant à elles, sont présentées dans le manuel selon une progression annuelle sous forme de compétences communicatives organisées en huit unités didactiques programmées à raison de trois semaines chacune. Suivant la typologie proposée par Finocchiaro et Brumfit (*idem*), ces fonctions peuvent être regroupées en cinq rubriques :

1. fonctions personnelles : exprimer ses sentiments, ses opinions, ses souhaits, ses goûts et ses préférences ;
2. fonctions interpersonnelles : saluer, se présenter, exprimer son appartenance, accepter ou refuser une invitation, s'excuser, informer, s'informer et expliquer, argumenter et exprimer l'accord ou le désaccord ;
3. fonctions directives : prescrire, persuader, donner des instructions et des conseils ;

4. fonctions référentielles : décrire, raconter, comparer ;
5. fonctions créatrices : créer un poème, créer une histoire ou produire un fait divers.

L'enseignement-apprentissage de ces fonctions langagières se fait à travers :

1. *des situations didactiques* où l'enseignant vise à doter l'élève d'acquis sous forme de :

(i) savoirs et savoir-être liés à une situation de communication donnée, notamment les aspects pragmatiques de la communication et les aspects socioculturels véhiculés par la langue, tout en identifiant les locuteurs et la situation de communication, et en saisissant les relations entre les locuteurs ainsi que les intentions de communication ;

(ii) savoirs liés à la connaissance de la langue tels que les formules de politesse, les règles de grammaire, la conjugaison et le lexique ;

(iii) savoir-faire liés au développement des stratégies d'apprentissage (observer, émettre des hypothèses, prédire, repérer des informations et des mots-clé, repérer les éléments du problème posé ; dégager la thèse soutenue, reformuler, synthétiser et résumer, utiliser le contexte pour comprendre au niveau du mot, de la phrase et du texte, distinguer le type de texte, saisir les informations essentielles, et s'auto-évaluer en se servant de grilles d'évaluation dont l'usage est expliqué dans le guide de l'enseignant *Adlis n uslmad* (ⵔⵏⵏⵉⵙ ⵏ ⵉⵎⵓⵏⵉⵏ ⵏ ⵉⵎⵓⵏⵉⵏ).

2. *des situations d'intégration* ou de réinvestissement où l'apprenant mobilise l'ensemble de ses savoirs pour réaliser des tâches communicatives orales ou écrites en suivant des consignes précises et à l'aide de supports appropriés sous forme d'illustrations, de textes écrits, de textes audio, etc.

Il est à noter que les manuels de l'ensemble pédagogique ⵜⵉⵙⵉⵎⵓⵏⵉⵏ ⵏ ⵜⵉⵎⵓⵏⵉⵏ accordent une grande importance aux stratégies d'apprentissage à la fois cognitives et méthodologiques citées *supra*, en raison de leur rôle dans l'acquisition de compétences disciplinaires et du fait qu'elles peuvent être transférables d'une situation à l'autre, d'une activité à l'autre et d'une discipline à l'autre. De plus, le manuel de l'élève vise une éducation citoyenne basée sur les droits et les obligations et qui est explicite dans les progressions pédagogiques et les cahiers des charges spécifiques à l'amazighe. La mise en œuvre du contenu pédagogique dans les manuels sous forme de support écrit ou iconique met en lumière l'inculcation de valeurs humanistes telles la solidarité, l'entraide, l'équité, l'ouverture sur l'autre, l'altruisme, l'estime de soi, la valorisation de soi, de son appartenance et de sa patrie, la sauvegarde du patrimoine national entre autres.

Les savoirs et les valeurs identifiés sont inculqués à la fois à l'aide de textes authentiques tels le conte, la devinette, la comptine, la chanson, le proverbe et à partir de textes créés et didactisés. Ainsi, outre sa qualité en tant qu'outil de communication et d'apprentissage de la langue, l'ensemble pédagogique ⵜⵉⵙⵉⵎⵓⵏⵉⵏ ⵏ ⵜⵉⵎⵓⵏⵉⵏ

ⵜⴰⵎⴰⴷⵓⴷⴰⵏⵜ est un outil de valorisation du patrimoine national, d'ouverture culturelle et linguistique et de construction d'identité, un outil qui véhicule le sentiment d'appartenance à une communauté plus large et qui renforce la cohésion nationale.

Conclusion

La présente recherche s'est focalisée sur l'analyse de quelques questions relatives à l'enseignement-apprentissage de l'amazighe, notamment la question de la langue, la gestion de la variation, les manuels scolaires, leur contenu, l'approche adoptée et sa valeur ajoutée.

Ce travail montre que la didactique de l'amazighe repose sur le développement de quatre niveaux de compétences :

- (i) l'intégration de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, et leur mobilisation dans des situations de communication réelles ;
- (ii) le passage de la maîtrise orale de la langue amazighe à son apprentissage normatif à travers l'écriture et la lecture selon une démarche progressive qui va de la variation dialectale vers la variation stylistique ;
- (iii) l'apprentissage implicite des structures syntaxiques et morphologiques de la langue ;
- (iv) le développement d'attitudes positives envers la culture et l'environnement à travers une éducation citoyenne.

En définitive, pour la langue amazighe, un enseignement de qualité est tributaire d'un certain nombre de conditions, notamment une volonté politique affirmée, un enseignement généralisé, une implantation effective dans l'environnement scolaire et institutionnel, la recherche sur les pratiques d'enseignement et les stratégies d'apprentissage, la disponibilité des manuels scolaires et de ressources externes sous forme d'aides didactiques, la formation initiale et la formation continue des enseignants. C'est dire que bien d'autres questions méritent d'être examinées dans la perspective de l'élaboration d'une vision globale de l'enseignement de l'amazighe, notamment sa place, sa fonction, ses structures et ses ressources dans le cadre du système d'éducation et de formation.

Références bibliographiques

- Agnaou, F. (1998), «adult literacy in Morocco : A language needs Analysis», Paris, *Plurilinguismes* 16, p. 89-117.
- Agnaou, F. (2004), *Gender, Literacy, and Empowerment in Morocco*, New York, Routledge.
- Ameur, M. (2004), « Les caractéristiques phoniques de l'alphabet tifinaghe-Ircam », in *Standardisation de l'amazighe, Actes du séminaire organisé par le Centre de l'aménagement linguistique*, (sous la dir.) M. Ameur et A. Boumalk, Rabat, Publications de l'IRCAM, p.100-116.
- Ameur, M. et al. (2004), *Initiation à la langue amazighe*, Rabat, Publications de l'IRCAM.
- Boukous, A. (1989), « Les études de dialectologie berbère », in *Langue et société au Maghreb*, Rabat, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, p.119-134.
- Boukous, A. (1995), *Société, langues et cultures au Maroc. Enjeux symboliques*, Rabat, Publications de la Faculté des Lettres.
- Finocchiaro, M. & Brumfit, C. (1983), *The Functional-Notional Approach*, New York, Oxford University Press.
- Galand, L. (1985), « La langue berbère existe-t-elle ? », in *Mélanges linguistiques offerts à Maxime Rodinson*, Paris, Geuthner, p. 175-184.
- Galand, L. (2002), *Etudes de linguistique berbère*, Paris-Leuven, Peeters.
- Perrenoud, P. (1999), « Construire des compétences, tout un programme », *Vie pédagogique*, 112, p.16-20.
- Rispail, M. (sous la dir.) (2005), *Langues maternelles : Contacts, variations et enseignement*, Paris, L'harmattan.
- Rogiers, X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.

Manuels scolaires

- ⴰ ⵎⵏⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 2004, ⴰⵏⵏⵓⵙ ⵉⵏ ⵙⵉⵎⵏⵏⴰ, Casablanca, Librairie des Ecoles, première édition.
- ⴰ ⵎⵏⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 2004, ⴰⵏⵏⵓⵙ ⵉⵏ ⵙⵉⵎⵏⵏⴰ, Casablanca, Librairie des Ecoles, première édition.
- ⴰⵓⵔⵉⵏ ⵉⵏ ⵙⵉⵎⵏⵏⴰ, 2007, ⴰⵏⵏⵓⵙ ⵉⵏ ⵙⵉⵎⵏⵏⴰ, Rabat, Okad, première édition.
- ⴰⵓⵔⵉⵏ ⵉⵏ ⵙⵉⵎⵏⵏⴰ, 2007, ⴰⵏⵏⵓⵙ ⵉⵏ ⵙⵉⵎⵏⵏⴰ, Rabat, Okad, première édition.
- ⴰⵏⵏⵓⵙ ⵉⵏ ⵙⵉⵎⵏⵏⴰ 1, 2007, ⴰⵏⵏⵓⵙ ⵉⵏ ⵙⵉⵎⵏⵏⴰ, Casablanca, Al Oumma, première édition.

◌ΛΗΞΘ ΞΙΒ Ι τoΓoЖξ44 1, 2007, ◌ΛΗΞΘ Ι ρΘΜΓoΛ, Casablanca, Al Oumma, première édition.

†ξΗoΠξΙ o τoΓoЖξ44 1, 2004, ◌ΛΗΞΘ Ι ρΘΜΓoΛ, Casablanca, Afrique Orient, première édition.

†ξΗoΠξΙ o τoΓoЖξ44 1, 2004, ◌ΛΗΞΘ Ι ρΘΜΓoΛ, Casablanca, Afrique Orient, première édition.

†ξΗoΠξΙ o τoΓoЖξ44 2, 2004, ◌ΛΗΞΘ Ι ρΘΜΓoΛ, Rabat, Okad, première édition.

†ξΗoΠξΙ o τoΓoЖξ44 2, 2004, ◌ΛΗΞΘ Ι ρΘΜΓoΛ, Rabat, Okad, première édition.

†ξΗoΠξΙ o τoΓoЖξ44 3, 2005, ◌ΛΗΞΘ Ι ρΘΜΓoΛ, Rabat, Okad, première édition.

†ξΗoΠξΙ o τoΓoЖξ44 3, 2005, ◌ΛΗΞΘ Ι ρΘΜΓoΛ, Rabat, Okad, première édition.

†ξΗoΠξΙ o τoΓoЖξ44 4, 2006, ◌ΛΗΞΘ Ι ρΘΜΓoΛ, Rabat, Okad, première édition.

†ξΗoΠξΙ o τoΓoЖξ44 4, 2006, ◌ΛΗΞΘ Ι ρΘΜΓoΛ, Rabat, Okad, première édition.

†ξΗoΠξΙ o τoΓoЖξ44 5, 2007, ◌ΛΗΞΘ Ι ρΘΜΓoΛ, Rabat, Okad, première édition.

†ξΗoΠξΙ o τoΓoЖξ44 5, 2007, ◌ΛΗΞΘ Ι ρΘΜΓoΛ, Casablanca, Imprimerie Al Ahdad Al Maghrebiya, première édition.

†ξΗoΠξΙ o τoΓoЖξ44 6, 2008, ◌ΛΗΞΘ Ι ρΘΜΓoΛ, Rabat, Al Maarif Al Jadida, première édition.

†ξΗoΠξΙ o τoΓoЖξ44 6, 2008, ◌ΛΗΞΘ Ι ρΘΜΓoΛ, Casablanca, Imprimerie Al Ahdad Al Maghrebiya, première édition.

L'Université possible : quelle place pour les études amazighes ? *

Fatima Boukhris
IRCAM

ملخص

تروم هذه الدراسة تقديم حالة الدراسة الأمازيغية في الجامعة المغربية واستشراف آفاق الأمازيغية في التعليم العالي، خاصة في الظرفية الراهنة، على خلفية نشر التقرير السنوي للمجلس الأعلى للتعليم، سنة 2008. ولغاياته، فإن الأمر يقتضي ضرورة مقارنة وضع الأمازيغية في المنظومة الجامعية المغربية منذ انطلاق مسلسل إصلاحها في بحر التسعينيات من القرن الماضي. ومن أجل موقعة هذه المسألة بكيفية ملائمة، تمّ تقديم لمحة تاريخية وجيزة عن تدريس الأمازيغية بالتعليم العالي، عبر حقبتين رئيسيتين : فترة الحماية وفترة ما بعد الاستقلال. كما يتمّ التطرق إلى مسالك الدراسات الأمازيغية المعتمدة حديثاً لدى بعض الكليات، من حيث أهدافها ومواصفات مستهدفاتها ومضامين برامجها خلال مختلف أساديس السنة الجامعية.

وينتهي المقال إلى الوقوف عند إسهام الدراسات الأمازيغية وتدريس الأمازيغية في الجامعة، في أفق جامعة يطبعها التنوع المعرفي والانفتاح على المحيط، وبسط مختلف الأفاق أمام كل مواطن طالب، وأمام مختلف الحقول المعرفية ذات الصلة بالكوني والمحلي. كما تبرز الدراسة أهمية تعبئة الوسائل الضرورية لتأمين الإدماج الأمثل للدراسات الأمازيغية في التعليم العالي، وفي مقدّماتها الموارد البشرية الكفأة والمؤهلة.

Le bilan des cinquante ans après l'indépendance du Maroc, caractérisés par plusieurs réformes de l'enseignement, met en évidence, en dépit de nombreuses réalisations, « une hésitation permanente dans les choix stratégiques »¹, une qualité de l'enseignement qui laisse à désirer, l'inadéquation de la formation avec le marché du travail, le retard dans le domaine de la recherche, etc. *Le Rapport Annuel 2008* du Conseil Supérieur de l'Enseignement (RACSE) dresse un bilan non moins négatif du système d'Education et de Formation : persistance du caractère traditionnel de l'enseignement, non adéquation avec le marché du travail, rendement faible des filières à accès libre au niveau du supérieur et, surtout, problème de la non maîtrise des langues à la fois chez les élèves et chez les étudiants. S'y ajoute l'absence d'une politique linguistique définissant le statut et la fonction des langues en usage dans le système éducatif, le manque de confiance en l'école d'une manière générale et en l'université d'une manière particulière.

* Nous remercions, pour leurs remarques et suggestions, EL. El Moujahid, M. Aneur, A. Boumalk et H. Belghazi.

¹ *Le Maroc possible*, p.113.

Les cinquante années après l'indépendance ont été marquées par l'absence de l'amazighe de l'enseignement à l'école² et à l'université. C'est avec la création de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM), le 17 octobre 2001, que l'amazighe connaît un changement et accède au statut de langue enseignée officiellement à l'école en 2003. S'est alors posé d'emblée le problème des formateurs en amazighe, que seule une formation fondamentale à l'université, consolidée par une formation dans les centres pédagogiques, pourrait solutionner. Une rencontre, à laquelle ont participé plusieurs enseignants chercheurs amazighisants relevant de différentes universités marocaines, a été organisée à l'IRCAM en 2005, dans la perspective de se pencher sur les modalités de création de départements ou de filières d'études amazighes. Deux années après, le projet a enfin abouti, puisque trois filières d'études amazighes ont pu être mises en place.

La présente étude a pour objectif de dresser un état des lieux des études amazighes à l'université marocaine et de voir leurs perspectives, notamment dans la conjoncture actuelle, après la diffusion du RACSE en 2008. Pour ce faire, il est jugé nécessaire d'appréhender la situation de l'amazighe dans le système universitaire marocain depuis l'enclenchement de sa réforme à partir des années 1990. Afin de mieux positionner la question, un bref historique de l'enseignement de cette langue au niveau de l'enseignement supérieur sera esquissé au travers de deux grandes périodes : la période du Protectorat et l'après Indépendance.

1. L'amazighe à l'université : aperçu historique

Dès les débuts du Protectorat français, il y a eu création, en 1912, de l'École Supérieure de Langue Arabe et de Dialectes Berbères qui sera remplacée, en 1920, par l'Institut des Hautes Etudes Marocaines (IHEM), l'actuelle faculté des lettres de Rabat. Cet institut avait pour vocation la formation de fonctionnaires pour les différentes administrations, la préparation de diplômes professionnels, l'interprétariat notamment, et la préparation aux examens de licence de différentes disciplines, dont les lettres et le droit.

L'enseignement du berbère à l'IHEM³ était assuré par des enseignants d'une grande renommée dans le domaine des études berbères et arabes. Citons, entre autres, Henri Basset, qui assura la direction de l'IHEM jusqu'à sa mort, Arsène Roux, Directeur de recherche à l'IHEM, et Lionel Galand (établi au Maroc en 1948), qui a remplacé le professeur Serres après sa nomination au Collège berbère d'Azrou. Paulette Galand-Pernet a été nommée en 1955, dernière année de leur séjour au Maroc, elle et L. Galand. A. Roux et L. Galand étaient assistés par deux instituteurs, l'un pour le tachelhite et l'autre pour le tamazighte.

² On peut relever certaines expériences sporadiques très limitées, des tentatives timides souvent individuelles, et l'expérience de la Fondation BMCE qui a lancé, en 2000, le programme de l'enseignement de l'amazighe dans les écoles rurales (les Medersat.Com) à travers le territoire marocain. Voir les Actes du colloque organisé par la Fondation BMCE en 2003 sous le thème : *Education et langues maternelles : l'exemple de l'amazigh*.

³ A l'IHEM, il y avait également un enseignement des dialectes arabes marocains, dispensé aussi aux sous-officiers. Des dialectologues de renom tels que L. Brunot, V. Loubignac, M.-T. Buret, entre autres, figuraient parmi les enseignants.

Les études berbères étaient organisées sur 3 années : le Certificat, le Brevet et le Diplôme⁴. Au début, seul le tachelhite était enseigné, et par la suite le tamazighte fut introduit. Quant au tarifite, relevant de la zone du Protectorat espagnol, il n'était pas alors intégré⁵.

Parallèlement aux cours officiels, sanctionnés par un diplôme, existait un cours public auquel assistait John Bynon⁶, qui soutiendra, en 1963, la première thèse sur l'amazighe sous la direction de L. Galand.

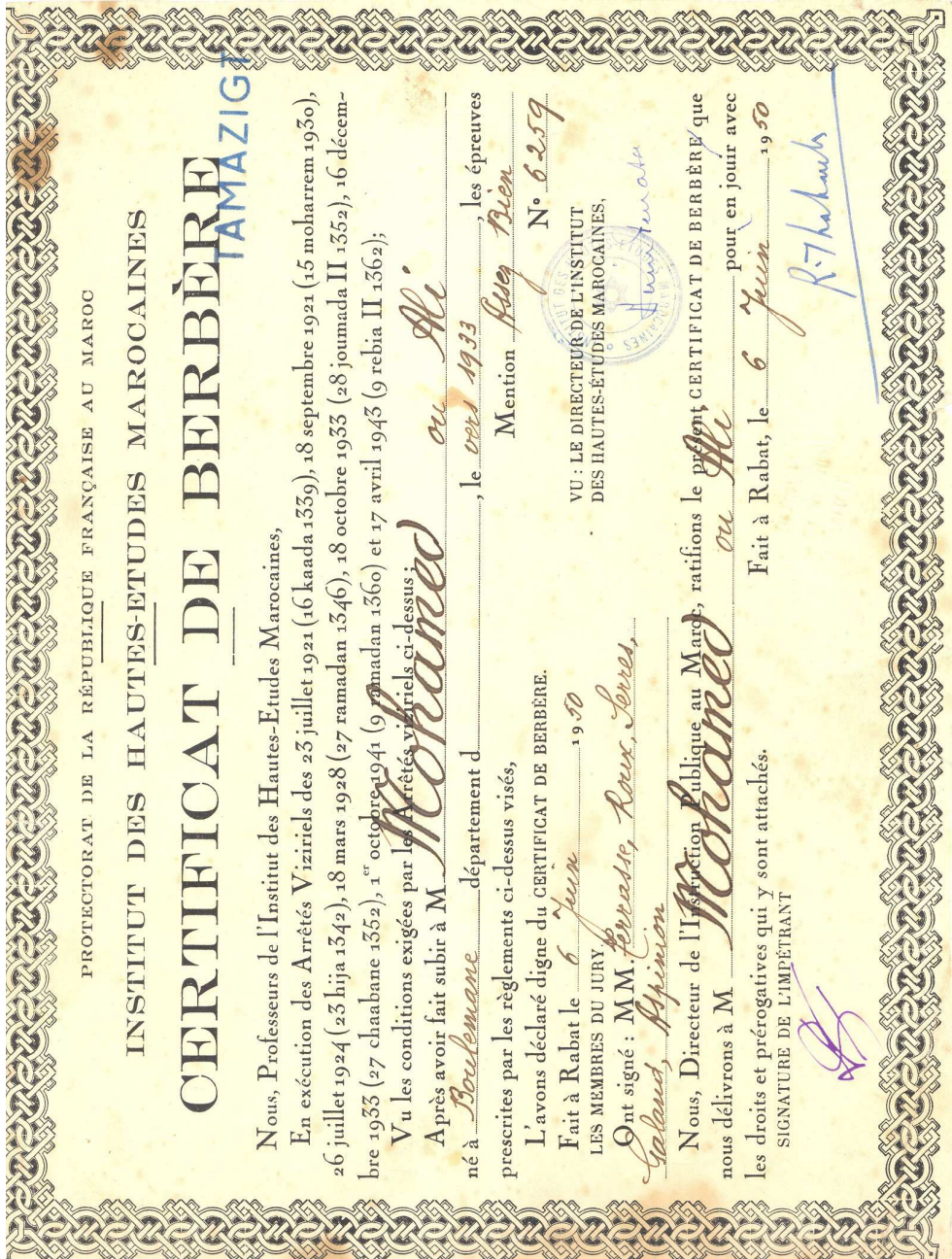
Outre l'enseignement des dialectes berbères et arabes, l'IHEM a connu une intense activité de recherche sur les langues en usage au Maroc et sur la culture marocaine dans sa diversité. En témoignent *Les Publications de l'Institut des Hautes Etudes Marocaines*, qui constituent une documentation d'une valeur inestimable, *Les Archives Marocaines* et la revue *Hespéris*, laquelle a remplacé *Les Archives berbères*, publiées par le Comité d'Etudes berbères créé en 1915. Cette revue a joué un rôle fondamental dans la diffusion des études sur le champ marocain et maghrébin, d'une manière générale.

Il va sans dire que « La politique coloniale n'avait [...] aucun intérêt à soutenir un enseignement berbère autonome et indépendant ni la formation de berbérisants locaux. » (D. Merola, 2006 : 24). Il n'empêche que parmi les enseignants de l'IHEM (et même parmi certains fonctionnaires), des chercheurs ont produit des études et des monographies ayant beaucoup contribué au développement de la recherche sur l'amazighe ultérieurement.

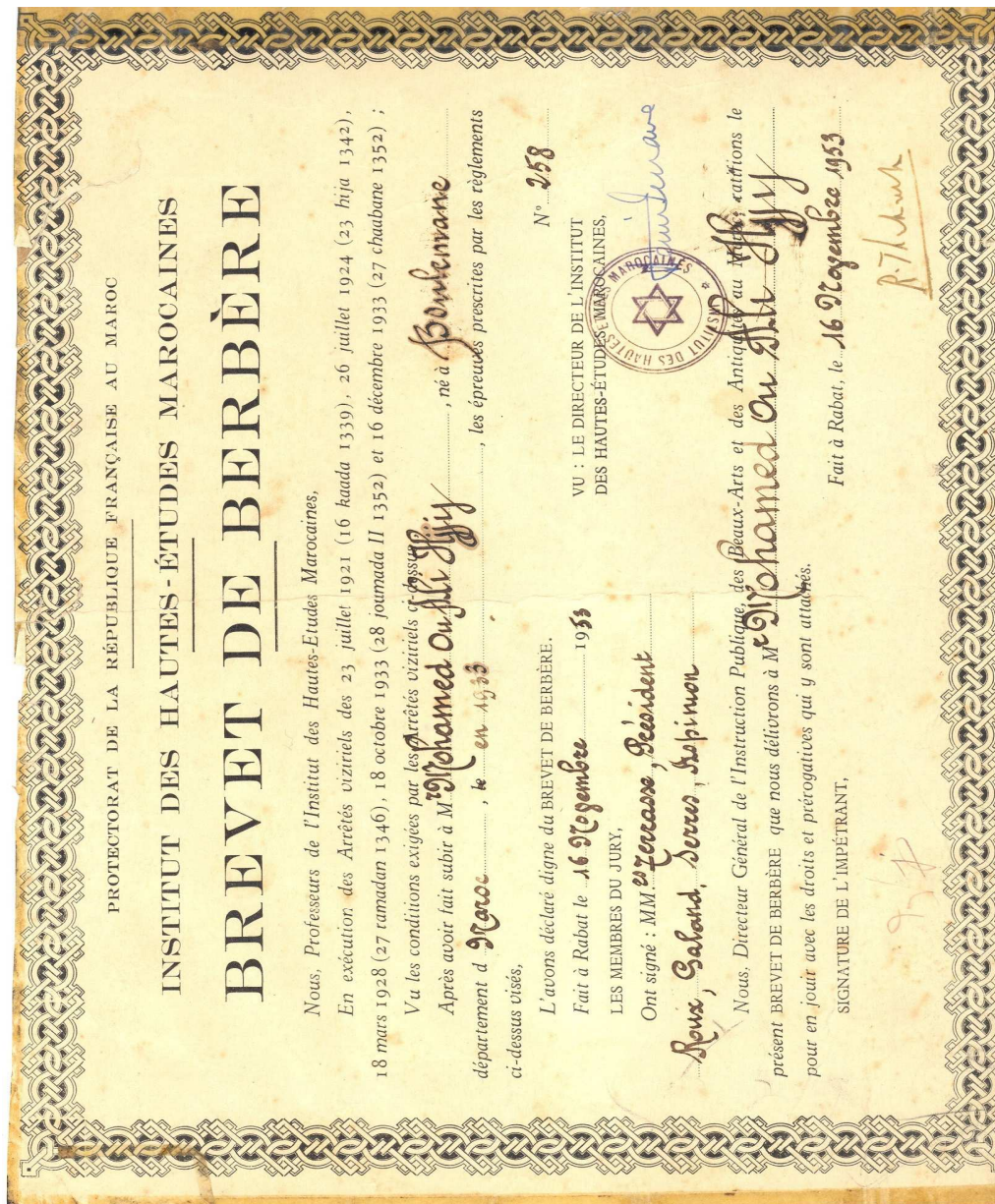
⁴ Parmi les lauréats de l'IHEM, A. Roux, titulaire du Diplôme de berbère et du Diplôme d'arabe et Directeur du Collège berbère d'Azrou de 1927 à 1935, et P. Galand-Pernet.

⁵ Nous devons ces renseignements à L. Galand (communication personnelle). Qu'il en soit remercié.

⁶ Bynon, J. (1963), *Recherches sur le vocabulaire du tissage en Afrique du Nord*, Paris V-Sorbonne (233 pages). Cette thèse est publiée en 2005 dans *Berber Studies*, volume 11, édité par H. Stroomer, Université de Leiden, Pays-Bas.



Fac-similés du *Certificat de berbère* et du *Brevet de Berbère* délivrés par l'Institut des hautes études marocaines, respectivement, en 1950 et en 1953, à Monsieur Mohamed Ou Ali Hjjij, ancien élève du collège berbère d'Azrou. Nous le remercions vivement d'avoir bien voulu mettre ces documents à la disposition de la revue «*Ḫ. Asinag*» et autorisé leur publication dans le présent article.



Sur les deux documents sont mentionnés les noms des membres du jury, dont certains ont marqué les études dialectologiques berbères : R. Aspion, auteur du célèbre manuel d'initiation au tachelhite *Apprenons le berbère*, publié en 1953 ; L. Galand, auteur de travaux de référence sur les principaux aspects de la grammaire de l'amazighe et sur les inscriptions libyco-berbères ; A. Roux à qui l'on doit, entre autres, un corpus inestimable de textes de différentes variantes du tachelhite et du tamazighte, dont certains ont été publiés.

Au lendemain de l'Indépendance du Maroc, l'enseignement officiel du berbère disparaît. Evoquant l'IHEM, Galand (1989 : 65-66) souligne qu' « au moment où l'on aurait pu s'interroger sur le sort qui serait réservé par le nouveau Maroc à l'enseignement du berbère, la question tomba d'elle-même, la mort d'A. Basset provoquant le retour à Paris de deux des enseignants de l'Institut des hautes études marocaines⁷, tandis que le troisième était atteint par la limite d'âge⁸. Les cours officiels donnés à Rabat disparaissaient donc sans fracas. » Depuis, l'amazighe ne s'enseigne plus. L'Université Mohammed V, dont relève la faculté des lettres de Rabat, ancien IHEM, sera créée en 1957, sans que la langue amazighe soit prise en charge par un département, au même titre que les autres langues, notamment l'arabe et le français. Les principes retenus comme fondements de la politique de l'enseignement à l'époque, en l'occurrence l'unification, la généralisation, la marocanisation et l'arabisation, ont eu pour conséquence l'évacuation spontanée de l'amazighe de tout le système éducatif ; qu'il s'agisse de l'enseignement scolaire⁹ ou de l'enseignement universitaire.

Toutefois, les trente années après l'indépendance ont bien connu un intérêt significatif porté à la langue et à la culture amazighes sur deux fronts complémentaires : l'université et l'action culturelle amazighe.

En effet, les années soixante, soixante-dix et quatre-vingt sont marquées par un développement de la recherche académique dans les sciences humaines en général et en linguistique en particulier, tous courants confondus, et ce à l'échelle internationale. Au niveau national, les facultés de lettres (de l'Université Mohammed V-Rabat et de l'Université Sidi Mohamed Ben Abdallah à Fès, au début) ont connu l'introduction de matières nouvelles dont la plus importante est la linguistique. Cette discipline a servi de base d'application aux différentes langues en usage au Maroc dont l'amazighe. Des mémoires de licence, de Certificat d'Etudes Complémentaires (CEC) et de Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) ainsi que des thèses de doctorat (de troisième cycle et d'Etat) ont porté sur différents aspects de la langue et de la culture amazighes, grâce à un encadrement « informel » voire volontariste, qui était le fait d'initiatives individuelles de quelques rares enseignants de la première génération. Il n'y avait pas de cours de langue ou de culture amazighes, pas de séminaires déclarés officiellement comme étant consacrés à cette langue, mais plutôt des séminaires généralistes de linguistique (phonologie, morphologie, syntaxe, pragmatique, sémantique, lexicologie...) ou de sémiologie sous la coupe desquels l'amazighe trouvait place comme langue d'application, aux côtés des autres langues en usage au Maroc. A ces cadres de travail informels, s'ajoutaient des groupes de recherche consacrés à des thématiques où l'amazighe pouvait s'intégrer ; des rencontres sous forme de colloques à caractère national ou international et qui étaient des lieux de réflexion et de débat sur divers aspects de la langue et de la culture amazighes.

Ainsi, au niveau de l'université marocaine, la recherche académique portant sur l'amazighe était non organisée, faute d'une formation institutionnelle fondée sur

⁷ Il est question ici de L. Galand et de P. Galand-Pernet, nommés en France.

⁸ Il s'agit d'A. Roux.

⁹ Sous le Protectorat français, l'enseignement du berbère était dispensé dans ce qu'on appelait *les écoles franco-berbères*. Voir M. Benhlal (2005) et F. Boukhris (à paraître).

des objectifs à atteindre, un programme de formation bien défini et visant un objectif professionnel déterminé. Elle était même considérée par d'aucuns comme relevant du « subversif » du moment qu'elle porte sur un objet dont la légitimité était quelque peu « suspecte ». Néanmoins, cette activité académique, aussi sporadique et aléatoire qu'elle fût, a eu comme conséquence un cumul non négligeable en terme de travaux, de thèses et de mémoires, dédiés à la description de différents parlers et dialectes de l'amazighe, dont certains constituent des références incontournables dans les études actuelles, notamment pour l'action visant l'aménagement et la standardisation. Par ricochet, l'université des trente années après l'Indépendance a permis de disposer de chercheurs et d'enseignants chercheurs spécialistes de l'amazighe, bien qu'en nombre réduit, qui ont participé à l'encadrement d'étudiants inscrits notamment dans les départements de langues (français, anglais, espagnol et arabe), à défaut de départements propres aux études amazighes. Certains parmi eux ont pu poursuivre leurs études sur l'amazighe, initiées au Maroc, à l'étranger (France, Amérique, Angleterre, Pays-Bas, Italie...) où ils ont pu côtoyer d'illustres maîtres de la linguistique avec ses différents courants : A. Martinet, D. Cohen, L. Galand, F. Bentolila, D. François, P. Encrevé, M. Gross, J. C. Milner, R. Kayne, N. Ruwet, entre bien d'autres.

En définitive, nonobstant l'inexistence d'un cadre institutionnel proprement dit à même de prendre en charge la langue et la culture amazighes tout au long de cette période des trente années après l'Indépendance, un travail non négligeable a été réalisé tant au niveau académique qu'au niveau de l'action culturelle du tissu associatif. Il a eu comme conséquence de nourrir et de développer à différentes échelles la revendication de la reconnaissance de l'amazighe, de sa défense et de son illustration, afin qu'elle puisse jouir pleinement et équitablement de ses droits en tant que langue nationale. A cet égard, force est de souligner la contribution substantielle des universitaires à l'action culturelle amazighe en général.

2. L'amazighe dans le Maroc des réformes : la réforme du système éducatif

La dernière décennie du XX^{ème} siècle et le début du XXI^{ème} constituent l'espace notable des réformes, marqué par l'ouverture de plusieurs chantiers vitaux pour le pays, dont celui de l'enseignement qui nous intéresse ici. La crise de l'enseignement, d'une manière générale, et du supérieur tout particulièrement, s'est manifestée dès les débuts des années 1990. Devant le faible rendement du système éducatif marocain, la non adéquation de l'enseignement universitaire avec le marché de l'emploi, le chômage des diplômés, entre autres, différentes réformes ont été entreprises pour redresser l'enseignement supérieur, dont notamment :

- l'introduction des licences appliquées orientées vers le marché de l'emploi, au début des années 1990 ;

- la réforme du troisième cycle universitaire par la nouvelle organisation en Unités de Formation et de Recherche (UFRs) et en Diplôme des Études Supérieures Approfondies (DESA) ; le but étant de réduire le nombre de doctorants et d'orienter la recherche vers des domaines bien ciblés et porteurs d'emploi. Les UFRs sont soumises à l'accréditation par une commission nationale, permettant

ainsi leur répartition complémentaire au niveau des différentes universités marocaines ;

- l'entrée en vigueur, depuis 2003, de la nouvelle organisation de l'enseignement supérieur en système « LMD » : Licence (obtenue après trois ans d'études, soit six semestres), Master et Doctorat, suite à la réforme générale de l'enseignement. Il s'en est suivi l'accréditation de 558 licences et près de 500 Masters à l'échelle du territoire marocain.¹⁰

Ces différentes restructurations n'ont pas atteint leurs objectifs, puisque la situation de l'enseignement reste non satisfaisante, bien que des réalisations et améliorations sectorielles aient été enregistrées¹¹.

Qu'en est-il de la langue amazighe dans ces différentes réformes ?

- a- L'organisation du troisième cycle de l'enseignement supérieur en UFRs et DESA n'a pas été salutaire pour l'amazighe, d'une manière particulière, et pour la recherche fondamentale dans les facultés, d'une manière générale (surtout dans les facultés de lettres). Vu le caractère restrictif des UFRs, beaucoup d'étudiants aspirant à inscrire un Doctorat butent contre le manque de cadre de formation (absence d'UFR ou de directeur dans la spécialité requise...). Il s'en est suivi une réduction spectaculaire du nombre de travaux académiques sur l'amazighe ces dernières années. Cet état de fait s'explique non seulement par la nouvelle organisation du troisième cycle, mais aussi par la baisse alarmante de niveau, le peu d'intérêt accordé à la recherche fondamentale, l'accent étant mis sur ce qu'on qualifie de *formations porteuses* orientées vers le marché de l'emploi.
- b- Comparé à l'époque précédente (les trente années après l'Indépendance), où tout le travail sur l'amazighe était de l'ordre de l'informel, l'on pourrait parler d'une avancée dans la situation de l'amazighe. En effet, la loi cadre 01-00, portant organisation de l'enseignement supérieur, stipule que ce dernier « œuvre à la poursuite du développement de l'enseignement en langue arabe dans les différents domaines de formation, à la mobilisation des moyens nécessaires aux études et à la recherche sur la langue et la culture amazigh... » (art. premier, alinéa 6).
- c- Parmi les 558 licences accréditées depuis 2003, trois concernent l'amazighe. Elles sont accréditées en 2007-2008, cinq ans après le lancement de la réforme du supérieur. Ce sont des licences en *Etudes amazighes* localisées dans trois facultés de lettres relevant de trois universités : Ibn Zohr à Agadir, Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès- Saïss et Mohammed 1^{er} à Oujda.

L'on pourrait donc affirmer que l'amazighe a enfin recouvré un droit de cité consécutif à la réforme du système éducatif, bien que d'une manière timide.

¹⁰ Rapport Annuel 2008 du Conseil Supérieur de l'Enseignement, Vol. 1, p. 39.

¹¹ Cf. le même rapport.

3. L'insertion des études amazighes à l'université

L'année 2007-2008 marque un autre tournant décisif dans l'histoire de l'amazighe et de l'université marocaine, laquelle, pour la première fois, dispose d'un cadre institutionnel pour la langue amazighe : trois filières d'*Etudes amazighes*, comme il a été souligné auparavant, sont accréditées¹². Deux d'entre elles ont commencé la même année, il s'agit de la filière de la faculté des lettres d'Agadir et de celle d'Oujda. La troisième filière, qui relève de la faculté des lettres de Fès-Saïss, n'a pu commencer qu'à la rentrée 2008-2009. D'autres filières sont en perspective à Beni Mellal et à Tétouan. L'année 2006-2007 est marquée par la création d'un Master de *Langue et culture amazighes* à la faculté des lettres d'Agadir. La première promotion compte 28 étudiants et un concours est lancé par la même faculté en vue de la formation d'une deuxième promotion.

Les filières d'*Etudes amazighes* ne diffèrent pas de celles dédiées à d'autres langues. Elles obéissent au même mode d'accréditation, suivent la même architecture, le même mode d'évaluation et sont ouvertes aux bacheliers. La répartition des contenus en modules et éléments de module y est de règle.

Le programme des six semestres de la licence comporte, entre autres, des modules fondamentaux spécifiques à l'amazighe en tant que langue, littérature et culture. C'est ainsi que sont programmés des modules sur la langue amazighe (phonétique/phonologie, morphologie, syntaxe, lexique et lexicographie...), la littérature amazighe (genres littéraires, littérature orale, écrite, littérature comparée...), l'écriture de l'amazighe (alphabet tifinaghe, orthographe), et l'aménagement linguistique. Il va sans dire que les différents éléments des modules obéissent à une progression allant du plus simple au plus complexe, de la simple initiation à l'approfondissement des différentes matières programmées dans les six semestres.

Outre ces modules, d'autres visent la culture générale de l'étudiant, l'ouverture sur différentes disciplines dont la linguistique en premier, l'histoire, la sociologie, la géographie (la toponymie), entre autres. D'autres sont à orientation professionnelle : les techniques d'expression et de communication (TEC) et le module didactique, à titre d'exemple. Un intérêt tout particulier est accordé aux langues en usage dans le paysage scolaire marocain, notamment l'arabe et les langues étrangères qui garantissent à la fois l'ouverture sur le monde et l'égalité des chances pour le travail. Certains cours ont pour objectif de développer le savoir-faire chez l'étudiant : les techniques de l'enquête, le travail de terrain, la méthodologie de la recherche, etc.

¹² La faculté des lettres de Rabat avait également préparé un projet de filière en 2006 intitulée : *Filière des Etudes Amazighes et du Patrimoine National* (FEAPN). Il n'a pu, malheureusement, aboutir. Le département de didactique de la faculté de l'éducation de Rabat a sollicité l'IRCAM, en février 2006, pour la préparation d'un module *langue et culture amazighes* programmé dans une filière ayant pour objectif la formation d'enseignants pour le privé. Une équipe polyvalente de l'IRCAM a préparé quatre modules devant couvrir 4 semestres (S1, S2, S3 et S4). L'encadrement devait être assuré par les chercheurs de l'IRCAM. Le projet n'a pas eu de suite jusqu'à ce jour.

Les filières en question ont pour principal objectif la formation fondamentale en langue et littérature (ou culture) amazighes, comme il ressort des descriptifs de quelques modules au programme donnés en guise d'illustration. Elles visent également le développement d'un savoir-faire et le renforcement de compétences en d'autres langues à même de garantir l'insertion dans le monde du travail. Aussi les lauréats des filières d'*Etudes amazighes* pourront-ils soit intégrer les centres de formation pédagogique pour exercer dans l'enseignement avec ses différents degrés (primaire, collège et lycée), soit travailler dans différents secteurs dont celui du journalisme, de la traduction, du tourisme, de l'animation culturelle au niveau régional et national, soit s'orienter vers la recherche fondamentale (Master et Doctorat) préparant à une carrière universitaire.

La langue d'enseignement dans l'immédiat n'est pas fixe. En fonction de la formation de l'enseignant, les cours sont donnés soit en langue arabe, soit en langue française, en attendant l'élaboration d'un métalangage commun et spécifique à chaque matière (langue, littérature, didactique...) et l'émergence d'une langue commune ayant absorbé les diverses variations dialectales. Quant aux données ou corpus (phrases, textes...), ils sont évidemment en amazighe. Cette façon de procéder, dictée par la situation actuelle de l'amazighe en phase de passage officiel de l'oral à l'écrit, a pour avantage de permettre à tous les étudiants de suivre les cours, qu'ils soient amazighophones ou arabophones, n'ayant jamais reçu de formation en amazighe auparavant. L'enseignement dans les langues arabe et française permet par ailleurs de renforcer les compétences des étudiants dans ces langues.

Dans cette présentation des filières d'*Etudes amazighes*, l'accent est mis sur les objectifs, les orientations et les contenus communs. Mais des spécificités les caractérisent, notamment au niveau des éléments des modules ou de leur contenu, selon les régions et les universités qui abritent les filières en question ; et c'est le fondement même des filières : une complémentarité et des spécificités selon le contexte environnemental, l'université étant autonome et se voulant ouverte sur son environnement.

L'un des principaux problèmes auxquels se heurte l'insertion de l'amazighe à l'université, comme c'est le cas pour l'enseignement scolaire, est sans nul doute celui de l'encadrement. Si certaines facultés ont une relative autosuffisance en matière d'encadrement, d'autres ont des problèmes à ce niveau et recourent au soutien de l'IRCAM dans le cadre de conventions de partenariat signées entre cette institution et certaines universités. C'est ainsi que les chercheurs de l'IRCAM, dont une bonne partie est constituée d'amazighisants détachés du Ministère de l'Enseignement Supérieur, prennent en charge l'encadrement de différents modules selon les besoins exprimés par les responsables des filières d'*Etudes amazighes*. L'IRCAM a, en effet, entre autres missions celle d'« aider les Universités, le cas échéant, à organiser les centres de recherche et de développement linguistique et culturel amazighe et à former les formateurs » (art. 3, alinéa 6 du *Dahir* portant création de l'IRCAM).

Bien évidemment, pour un encadrement efficace et durable, il est urgent que des départements d'*Etudes amazighes* soient créés pour qu'ils disposent de leurs propres enseignants-chercheurs. Car, même là où il y a suffisamment

d'enseignants-chercheurs spécialistes de l'amazighe (Agadir et Oujda, par exemple), ces derniers relèvent d'autres départements, notamment les départements de langues, et doivent en premier s'acquitter de leurs tâches dans les filières des départements dont ils relèvent. Leur intervention dans les filières d'*Etudes amazighes* constitue une charge supplémentaire qui, d'année en année, irait en grandissant, à telle enseigne qu'il leur serait difficile de s'acquitter convenablement des deux tâches. En attendant, il s'impose que des postes budgétaires soient alloués aux départements ou aux facultés qui abritent les filières d'*Etudes amazighes* pour le recrutement d'enseignants-chercheurs spécialistes de l'amazighe, à l'instar des autres langues.

Un autre problème, non moins important, est celui de la documentation sur la langue et la culture amazighes. Bien qu'au niveau de chaque faculté il y ait des documents sur l'amazighe, ils demeurent insuffisants pour couvrir les besoins de l'enseignant et des étudiants, notamment pour les travaux de recherche. La documentation est de nos jours disponible à la bibliothèque de la faculté des lettres de Rabat, à la Bibliothèque nationale, à la Fondation du Roi Abdul-Aziz Al Saoud pour les études islamiques et les sciences humaines à Casablanca, pour ce qui est du Maroc, aux bibliothèques étrangères (France, Pays-Bas...) dont certaines abritent des Fonds comme le Fonds berbère et le Fonds Roux à l'IREMAM (Aix-en-Provence), le Fonds Basset à la Bibliothèque interuniversitaire des Langues orientales (BIULO à Paris). Pour répondre à ce besoin, l'IRCAM s'engage à accorder un soutien documentaire aux filières demandeuses et faisant partie d'universités avec lesquelles il a une convention de coopération scientifique. Dans le même cadre, il accueille également des étudiants en stage dont la principale activité est la recherche documentaire à l'IRCAM et dans les autres bibliothèques à Rabat.

Il va sans dire que même si le démarrage des filières d'*Etudes amazighes* s'est effectué sans moyens, leur existence est en soi un événement historique, vu qu'auparavant, l'amazighe n'a jamais eu de place à titre institutionnel à l'université marocaine. C'est la voie la mieux indiquée pour assurer la formation des formateurs en amazighe, dont la carence constitue le principal handicap de l'insertion de l'amazighe dans le système éducatif. Les trois filières dont nous venons d'esquisser brièvement les contours ont donné une impulsion à la formation des spécialistes de l'amazighe qui prendraient en charge, entre autres, un enseignement adéquat de l'amazighe. A titre indicatif, voici l'effectif des étudiants inscrits aux trois filières¹³ :

¹³ Nous remercions vivement Mimoun Hamdaoui, coordonnateur de la filière d'Oujda, Abdallah El Moutassir, coordonnateur de la filière d'Agadir, Fouad Saa qui coordonne la filière de Fès-Saïss et Ali Barakat, responsable du Master *Langue et culture amazighes* à Agadir, qui ont bien voulu nous communiquer ces informations.

Filières	Année académique	Nombre d'inscrits ¹⁴
Agadir	2007-2008	128
	2008-2009	110
Fès	2008-2009	89
Oujda	2007-2008	104
	2008-2009	62

Il est à noter que pour la filière d'Oujda, 99 étudiants ont déposé leur demande d'inscription pour l'année 2008-2009 et 62 ont été retenus après sélection.

Soulignons que parallèlement aux filières, au Master ouvert à Agadir depuis 2006-2007, la faculté des lettres et sciences humaines d'Agadir a lancé pour l'année 2008-2009 un concours pour la préparation d'un Diplôme d'Université en Langue et Culture Amazighes, lequel est ouvert aux étudiants titulaires d'une licence.

C'est ainsi que l'on peut d'ores et déjà constater, bien que timidement et avec peu de moyens, l'émergence de diverses formations à même d'accélérer la cadence de la formation des cadres au niveau des licences et des masters qui déboucheront sur des formations doctorales et le Diplôme de l'Université. De même, si de bonnes conditions sont offertes aux différents types de formation, notamment les filières des *Etudes amazighes*, et si elles viennent à se généraliser au niveau d'autres universités du territoire marocain, il est tout à fait certain que l'on disposera, au bout de quelques années, de cadres formés selon les normes académiques en mesure de prendre en charge un enseignement de qualité à différents niveaux. Ils pourraient également intégrer d'autres secteurs où l'amazighe serait fondamental en tant que langue ou en tant que culture.

Conclusion

La Décennie nationale de l'éducation et de la formation, qui touche presque à sa fin, est marquée par l'intégration de l'amazighe au primaire en 2003 et à l'université en 2006-2007 par la création du premier Master de *Langue et culture amazighes* à Agadir. C'est un événement notoire et significatif dans l'histoire de l'université marocaine, laquelle, cinquante ans après l'Indépendance, période qui a connu la création de 15 universités renfermant 62 facultés et plusieurs écoles et instituts, voit son paysage enrichi par les études amazighes. Une panoplie de langues étrangères y sont enseignées ou étudiées depuis fort longtemps : l'hébreu, le persan, l'espagnol, le russe, le japonais, l'italien, l'allemand, le portugais, sans parler du français et de l'anglais qui ont une situation privilégiée. Ceci témoigne d'une grande ouverture de l'université sur le monde, sauf sur la langue qui devait y trouver sa place naturelle au lendemain même de l'Indépendance : l'amazighe. « Mieux vaut tard que jamais », dira-t-on. La nouvelle Université marocaine, ou

¹⁴ Le total des inscrits en 2007-2008 est de 232 ; il est de 261 en 2008-2009. Le nombre des étudiants en 2^{ème} année de licence, autrement dit inscrits en S3, s'élèverait à 119. Si l'on ne table que sur un pourcentage de réussite de 50%, le nombre des premiers lauréats de la licence en *Etudes amazighes*, qui sortiront en 2010, serait de 40 à 50 étudiants, les éventuelles déperditions aux semestres 3, 4, 5 et 6 étant prises en considération.

l'université telle qu'elle est projetée pour le Maroc possible de 2025, foyer du savoir mais aussi formatrice de compétences compétitives, ayant une autonomie de savoir et capable de relever tous les défis, et, partant, échapper à toutes les exclusions de quelle nature qu'elles soient, ne peut que s'enorgueillir de cette réconciliation avec une partie de son identité.

En effet, les études amazighes, outre l'enrichissement qu'elles apportent à l'université marocaine, notamment au niveau des facultés des lettres, donneront un nouveau souffle à la recherche universitaire, qui a connu une stagnation ces dernières années, du moins pour certaines disciplines, dont la linguistique. Des études sur différents aspects de la langue amazighe dans sa diversité sont attendues, car beaucoup de questions spécifiques à l'amazighe demeurent problématiques et requièrent des études approfondies, dans le cadre de projets de recherche (thèses par exemple) dans une perspective comparative. Au niveau transversal, l'étude de la langue et de la culture amazighes est nécessaire pour la recherche dans d'autres filières portant sur d'autres champs du savoir : l'histoire, la géographie, l'anthropologie, la littérature marocaine, entre autres.

Sur le plan de l'emploi, beaucoup de secteurs seront demandeurs de la maîtrise de l'amazighe si sa promotion et son insertion dans différents domaines, tel qu'il est stipulé dans le *Dahir* portant création de l'IRCAM, sont menées à bien.

Les études amazighes ne devraient pas être exclusives aux facultés de lettres. Un module *Langue et culture amazighes* serait tout aussi pertinent dans d'autres facultés ou instituts qui ont une relation avec la culture marocaine en général tels l'Institut de journalisme, l'Ecole de traduction, d'architecture, l'Institut Supérieur de la Magistrature, les centres et écoles de formation des cadres du ministère de l'Intérieur, entre autres institutions.

Un cours d'apprentissage de la langue amazighe, comme il se fait pour d'autres langues, serait également intéressant notamment pour les étudiants qui n'auraient pas l'opportunité d'étudier l'amazighe, soit en tant que spécialité, soit en tant que module de culture générale. Ce serait valable aussi bien pour les centres ou instituts qui forment des étudiants dont la fonction les mettra en contact avec les citoyens marocains : Faculté de médecine, Ecole des cadres de la santé, à titre d'exemple.

Ainsi, dans la perspective d'une université diversifiée, ouverte sur son environnement, offrant différents horizons à chaque citoyen étudiant, différents champs du savoir touchant à la fois le global (ou l'universel) et le local, l'amazighe, qui fonde la spécificité du Maroc et d'autres pays du Maghreb et du Sahel au niveau international, doit bénéficier de la mobilisation des moyens nécessaires, moyens impliquant, au premier chef, des ressources humaines propres et qualifiées.

Références bibliographiques

Benhlal, M. (2005), *Le collège berbère d'Azrou, La formation d'une élite berbère civile et militaire du Maroc*, Éditions Karthala-IREMAM, Collection Terres et gens d'islam, France.

Boukhris, F. (2007), « Enseignement de l'amazighe et processus de standardisation », in Actes de la première rencontre nationale organisée par l'AREF Souss-Massa-Draa les 5-6 mai 2006 sous le thème : *L'intégration de la langue amazighe dans le système éducatif marocain*, Publications de la revue *Moubadarat Tarbaouia*, p. 68-71.

Boukhris, F. (à paraître), « L'enseignement de l'amazighe : des dialectes à la langue », Colloque organisé par l'AREF Souss-Massa-Draa les 28-29 mars 2008 à Agadir.

Boukous, A. (2000-2001), « l'amazighe dans la charte : une intégration timorée », *Prologues*, Revue maghrébine du livre, n° 21, Casablanca, p. 26-31.

Boukous, A. (2008), « Le champ langagier : diversité et stratification », in *ⵓⴰⴳⴷⴰⵏⴰⵙ*, n° 1, Publications de l'IRCAM, Rabat, p. 15-37.

Education et langues maternelles : l'exemple de la langue amazigh, Actes du colloque international sur l'amazigh organisé par la Fondation BMCE le 17 juin 2003, FONDATION BMCE. Education et environnement.

EL Moujahid, El. (1989), « La recherche linguistique en Tamazight durant les trois dernières décennies : morphologie et syntaxe », in Actes du colloque organisé par la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Rabat en octobre 1986 sous le thème : *La recherche linguistique sur le Maroc au cours des trente dernières années*, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines-Rabat, Série Colloques et séminaires n° 13, Casablanca, Imprimerie Najah El Jadida, p. 53-60.

Etat et Perspectives du Système d'Education et de Formation, Volume 1 : *Réussir l'Ecole pour tous*, Rapport Annuel 2008 du Conseil Supérieur de l'Enseignement.

Galand, L. (1957), « The Rabat Institute of advanced Moroccan Studies », *Report on Current Research*, The Middle East Institute – Washington.

Galand, L. (1989), « Evolution des recherches sur les langues et les littératures berbères du Maroc depuis 1956 », in Actes du colloque organisé par la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Rabat en octobre 1986 sous le thème : *La recherche linguistique sur le Maroc au cours des trente dernières années*, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines-Rabat, Série Colloques et séminaires n° 13, Casablanca, Imprimerie Najah El Jadida, p. 65 - 70.

Le Maroc possible. Une offre de débat pour une ambition collective (2006), Rapport du Cinquantenaire, Éditions Maghrébines, Casablanca-Maroc.

Merola, D. (2006), *De l'art de la narration. Tamazight (berbère). 200 ans d'études : état des lieux et perspectives*, Paris, Peeters, Séries SELAF, n° 434.

« Renseignements sur les examens de Langue berbère institués à l'Ecole Supérieure de Rabat », *Les Archives Berbères*, volume I, fascicule 1, Publication du Comité d'Etudes Berbères, 1915, p. 95-96.

L'enseignement de la langue amazighe : l'expérience de la Fondation BMCE*

Moha Ennaji
Chercheur universitaire, Fès

ملخص

تهدف هذه المقالة إلى تسليط الضوء على تدريس اللغة الأمازيغية في القطاع الخاص الذي يساهم في النهوض بتعليم اللغة الأمازيغية. وهي تركز بصفة خاصة على تجربة مؤسسة البنك المغربي للتجارة الخارجية التي بدأت عملية تدريس اللغة والثقافة الأمازيغيتين في المدارس القروية في جميع أنحاء البلاد منذ عام 2000. كما تساهم المؤسسة في اعتماد أبجدية تيفيناغ وانتشارها وفي توحيد اللغة الأمازيغية ومعيرتها، وتقوم بنشر الكتب المدرسية ودلائل المعلمين في أكثر من 50 مدرسة قروية، وإعداد ما يكفي من المواد والتجهيزات التعليمية الحديثة. كما تولي المؤسسة أهمية قصوى لتأمين التكوين الأساسي والتكوين المستمر للمعلمين لضمان النجاح اللازم لهذه العملية.

ونخصص الجزء الأول من هذه المقالة لعرض إستراتيجية المؤسسة وخيرتها في مجال تدريب وتكوين المعلمين، والجزء الثاني لتجربة المؤسسة في ميدان تعليم الأمازيغية. أما الجزء الأخير فيركز على الكتب المدرسية التي أنجزتها المؤسسة.

L'objectif de cet article est de faire la lumière sur l'enseignement de la langue amazighe dans le secteur privé qui a contribué au développement de cet enseignement. L'article sera axé notamment sur l'expérience de la Fondation BMCE¹ qui a entamé l'opération de l'enseignement de la langue et de la culture amazighes dans ses écoles communautaires à travers le pays depuis l'an 2000. La Fondation BMCE a contribué à l'adoption et à la propagation de l'alphabet tifinaghe comme graphie de la langue amazighe et à la publication de manuels et de guides pédagogiques relatifs à l'enseignement de cette langue dans plus de 50 écoles rurales. La Fondation BMCE qui accorde une importance fondamentale à la formation des compétences nécessaires pour réussir cette intégration et à la préparation des matériels didactiques adéquats, a contribué à la formation des éducateurs et enseignants de la langue amazighe.

Parallèlement à la formation, des curricula et manuels ont été élaborés par une commission d'experts et de linguistes ayant produit des publications scientifiques en la matière. Pour appuyer ces efforts, la Fondation BMCE a signé une convention de partenariat avec le Ministère de l'Education Nationale (MEN) dans les domaines de la formation des inspecteurs et des enseignants amazighophones, de la conception de manuels scolaires et de documents d'appui pédagogique, de la planification et de la prospective du processus d'intégration de la langue et de la

* Mes remerciements au Comité de lecture pour ses commentaires judicieux qui ont contribué à l'amélioration de la qualité de cet article.

¹ L'appellation complète est Fondation BMCE Bank pour l'Education et l'Environnement.

culture amazighes dans les établissements scolaires². Cet article est organisé comme suit : la première partie est consacrée à la stratégie de la Fondation BMCE et à son expérience dans le domaine de la formation, la deuxième partie traite du cadre pédagogique des manuels scolaires et la dernière partie focalise sur les manuels scolaires réalisés par cette Fondation.

L'objectif de l'introduction de la langue amazighe à l'école est de développer toutes les potentialités de l'enfant afin de lui permettre de former sa personnalité et lui donner les meilleures chances de réussite à l'école et dans la société.

L'enseignement de la langue amazighe est un choix stratégique ayant pour cadre de référence le discours royal du 30 juillet 2001 dans lequel Sa Majesté le Roi a annoncé l'intégration de l'amazighe dans le système éducatif et celui d'octobre 2001 qui prône la création d'une instance de recherche académique : l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM).

La langue amazighe est à la fois un patrimoine culturel de tous les Marocains et une composante fondamentale de l'identité culturelle nationale (Ennaji, 2005 : Chapitre 5). Aussi l'école marocaine est-elle interpellée, plus que jamais, à préserver ces valeurs et à veiller à la confirmation de l'identité marocaine dans ses différentes composantes.

Aujourd'hui, la langue amazighe a un statut bien particulier : celui d'une langue nationale qui couvre tout le territoire et qui est présente dans toutes les formes de création et d'expression culturelles ainsi que dans toutes les pratiques de la vie courante.

Le Ministère de l'Education Nationale et l'IRCAM, dans le cadre de la convention de coopération qui les lie et qui est signée en juin 2003, prévoient la généralisation progressive de l'enseignement de la langue amazighe. En effet, l'une des missions de l'école est de renforcer la communication entre les régions et les différentes composantes de la société marocaine et de contribuer à la pérennité et au développement de la langue amazighe en tant que patrimoine immatériel national. Cette langue a également un grand rôle dans le développement durable et global du pays.

Il s'avère donc indispensable de lui accorder la place qu'elle mérite dans le système éducatif marocain en la développant compte tenu des évolutions que connaissent les différents domaines de la science et de la technologie et en intégrant les aspects de la culture amazighe dans les manuels et les programmes scolaires.

La méthode préconisée pour l'enseignement de l'amazighe doit être une méthode fonctionnelle qui exploite l'approche communicative pour permettre le réinvestissement et l'acquisition des compétences globales intégratives et transversales. Ce qui définit l'approche fonctionnelle, c'est l'axe qui relie les compétences aux tâches communicatives. Mais il y a une distinction importante entre les tâches et les compétences communicatives. L'objectif est bien de

² Je voudrais ici rendre hommage à toute l'équipe de la Fondation BMCE et à sa présidente le docteur Leila Meziane Benjelloun pour tous les efforts louables déployés pour l'intégration de la langue amazighe dans le système éducatif marocain.

développer les compétences chez les élèves. L'apprentissage de la langue amazighe s'orientera donc vers les aspects de la communication en s'articulant sur la forme, la fonction et le sens. Le langage, les comportements et le savoir-faire sont mis en relation. Le but est d'aider l'élève à s'exprimer de façon naturelle et d'acquérir des procédés de communication, de lecture et de décodage de textes écrits et sonores et de maîtriser les dimensions à la fois linguistique et culturelle d'une compétence de communication. Cette méthode se base sur une organisation et une progression du programme en séquences d'apprentissage réparties en situations de communication et en termes de fonctions et notions susceptibles d'être utilisées et réinvesties dans les situations concrètes de la vie courante.

Pour mener à bien sa tâche, l'enseignant doit être doté de l'approche fonctionnelle pour une meilleure exploitation des textes en langue maternelle. L'enseignant pourra ainsi mettre à contribution la tradition orale pour faire acquérir à l'apprenant les compétences de la lecture, de l'écriture et de la compréhension orale en développant chez lui l'écoute et l'expression écrite et orale.

Etant donné l'importance capitale de la dimension culturelle dans la confection des manuels, les contenus linguistiques et culturels des manuels qui demeurent un outil incontournable dans l'enseignement de la langue maternelle devront puiser dans la tradition orale (chants, contes, proverbes, activités ludico-culturelles).

La stratégie de la Fondation BMCE dans les domaines de l'enseignement et de la formation

Dans le contexte de l'intégration de l'enseignement de la langue amazighe, la Fondation BMCE inscrit la maîtrise de la langue amazighe dans le cadre des directives royales pour la promotion de l'amazighe, comme étant le meilleur moyen de contribuer à l'affirmation et au développement de l'identité personnelle, sociale et culturelle de l'élève. C'est en lisant, en écrivant, en écoutant et en parlant dans sa propre langue que l'apprenant construit sa propre vision du monde.

L'un des objectifs de la Fondation BMCE est de préparer l'élève amazighophone et arabophone à devenir capable de lire, d'écrire et de comprendre des textes en amazighe (lettre, rapport, conte, article, etc.).

La stratégie de la Fondation BMCE vise à mettre en synergie le Projet des Ecoles Communautaires avec les efforts du MEN en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement en milieu rural et ce, conformément à la Charte Nationale pour l'Education et la Formation. Ainsi, la Fondation BMCE préconise une approche décentralisée, participative et partenariale.

Dès 2001, la Fondation BMCE a engagé un programme de conception de manuels scolaires pour l'enseignement de la langue amazighe. Elle a organisé la première session de formation initiale et continue au profit des professeurs des écoles

communautaires à Boukana dans la province de Nador. D'autres sessions de formation ont suivi à Khémisset, Casablanca, Fès, El-Jadida, etc.³.

A partir de la rentrée scolaire 2003-2004, les enseignants se sont résolument engagés dans l'enseignement de l'amazighe pour la réalisation d'objectifs pédagogiques qui vont servir de socle à la poursuite de l'apprentissage de cette langue maternelle dans toutes les classes de l'école primaire, celles-ci pouvant contenir des élèves arabophones éventuellement. Cet enseignement est précédé de deux années au préscolaire au cours desquelles les élèves s'ouvrent à l'altérité qui participe à l'éducation citoyenne tout en favorisant le développement de leurs capacités auditives et phonatoires. L'éducation citoyenne se fait à travers la découverte des langues et cultures marocaines, la prise en compte de leur diversité et la valorisation de la langue maternelle parlée en famille.

Pour donner un sens à l'enseignement de l'amazighe, cet objectif doit se concrétiser à travers des projets d'école. A cet effet, des outils et matériaux pédagogiques sont mis à la disposition des enseignants y compris les outils multimédias.

La Fondation BMCE a été également très active dans le domaine de la formation des enseignants. La formation initiale prend en compte deux aspects : une compétence linguistique adaptée et la pédagogie de l'enseignement de la langue amazighe pour des élèves de l'école primaire.

Un plan pluriannuel de formation a été élaboré par le pôle amazighe de la Fondation BMCE. La formation continue, linguistique et pédagogique des éducateurs et des superviseurs, constitue en effet l'une des priorités pour les années à venir⁴.

Cette formation sera complétée par des séminaires académiques d'information et une aide apportée par les inspecteurs, les conseillers d'éducation et les maîtres formateurs. Pour enseigner la langue amazighe, les maîtres en poste devront être habilités selon des modalités définies au niveau pédagogique et académique.

On notera l'importance attachée au recrutement de locuteurs natifs pour enseigner l'amazighe. La présence de locuteurs natifs est essentielle non seulement pour mener à bien la tâche d'enseignant et assumer cette nouvelle mission de l'école, mais aussi et surtout pour donner aux élèves l'occasion d'être exposés à une langue dont l'authenticité ne peut que difficilement être égalée.

³ Ces journées de formation étaient encadrées par des pédagogues et des experts amazighophones ; leur contenu était essentiellement la formation linguistique et pédagogique, principalement l'introduction de l'approche des compétences et des méthodes et techniques de la didactique de la langue amazighe. Les bénéficiaires étaient les enseignants de la langue amazighe dans les écoles rurales de la Fondation BMCE.

⁴ Dans le cadre de l'expérience de la FBMCE, on parle plutôt d'éducateurs et d'éducatrices quand il s'agit d'enseignants et de superviseurs quand il s'agit d'inspecteurs.

Cadre pédagogique des manuels scolaires de la Fondation BMCE

La Fondation BMCE a développé la méthode *Anlmd tamazight* en première et en deuxième années de l'enseignement fondamental avec l'aide d'une équipe de chercheurs⁵.

Les objectifs généraux des manuels de la Fondation BMCE sont définis en fonction du profil de sortie des apprenants. Ce profil de sortie comprend la maîtrise des différents aspects de la langue amazighe ; il s'agit de former les apprenants à communiquer en amazighe. La compétence de communication est visée pour tous les apprenants, mais ce but sera atteint de façon inégale et avec plus ou moins d'exactitude selon les capacités des apprenants. L'approche adoptée est celle des compétences (ou actes de paroles) dans le cadre de modules ou unités pédagogiques. Une des raisons qui nous a amené à adopter cette approche communicative est le fait qu'elle est vue comme un moyen efficace pour motiver les apprenants en leur proposant un enseignement qui correspond à leurs besoins. Ceci facilite l'articulation et la cohérence entre les différentes activités de classe. Il s'agit de comprendre l'oral, de produire l'oral, de comprendre l'écrit (lire et comprendre un document écrit) et de produire l'écrit (s'exprimer par écrit).

Les manuels de la première année

Le manuel de lecture comporte sept unités fondées sur les compétences ciblées ou actes de communication, à savoir la présentation (par exemple se présenter, présenter sa famille), l'information (demander de l'information, s'informer), la description (décrire un endroit, une personne, une fête), l'expression (exprimer un sentiment, une idée, une suggestion), la comparaison (comparer la ville et la campagne, comparer des animaux), les remerciements (remercier quelqu'un pour un service ou un renseignement), la demande et la requête et enfin l'explication d'un fait, d'un mécanisme ou d'un événement.

Ces compétences générales peuvent être traduites en activités de classe : lecture, écriture, expression orale et écrite. Les formateurs sont chargés de planifier et de superviser les progressions des animateurs dans le but d'améliorer les stratégies de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue amazighe.

Les compétences mentionnées ci-dessus sont exploitées dans les manuels au moyen de textes authentiques émanant de la littérature orale amazighe. Dans d'autres cas, des textes sont construits en prenant en considération la compétence visée et à partir de thèmes relatifs soit aux domaines familiers tels que la maison, la famille, l'environnement, l'école, le village, le souk, les fêtes, le temps, la pluie, le labour, la moisson ; soit à des domaines d'ouverture sur le monde comme par exemple, la ville, la santé, la technologie de l'information, les moyens modernes de transport, etc.

Dans le manuel de lecture, chaque unité comprend un texte de référence dont le contenu vise le développement de la compétence ciblée. Chaque unité comprend trois textes qui sont exploités et introduits oralement avant le passage à l'écrit. Une

⁵ L'équipe était composée des chercheurs suivants : Ahmed Boukous, Moha Ennaji, Mohamed Chami, Fatima Sadiqi, Fatima Agnaou et Abderrahmane Billouch.

fois le contenu du texte assimilé par les élèves, ces derniers entament la lecture de la lettre cible (*ad ghregh askkil*) dans le but d'aider l'apprenant à lire et à écrire chaque lettre. Dans une deuxième section, l'exercice est la lecture des mots (*ad ghregh taguri*) se rapportant au texte principal de la lecture. L'objectif de cette section est d'introduire le nouveau vocabulaire et de développer une compétence orthographique chez l'élève.

La lecture, la diction à voix haute et pleine sont les seules façons de faire épanouir la langue chez un enfant, la condition qui lui permet d'écrire des phrases complètes. Introduire les élèves à la lecture et poser les jalons d'un bon enseignement afin d'éviter aux enfants l'insécurité linguistique est l'un des objectifs principaux de la méthode de lecture adoptée dans ce manuel.

La troisième section est consacrée à la lecture des phrases (*ad ghregh tawinst*) en utilisant le vocabulaire nouveau tout en mettant l'accent sur la compétence visée. Cet exercice prépare les élèves à apprendre la grammaire de façon implicite, sans avoir à apprendre les règles de grammaire. A cette étape, les élèves sont invités à produire leurs propres phrases.

La partie consacrée à l'expression orale (*ad sawlegh*) est principalement constituée de textes divers relatifs à la compétence ciblée. Cette partie, qui encourage les élèves à s'exprimer oralement, est en rapport avec la structure grammaticale, le nouveau vocabulaire et la compétence visée.

Le conte (*ad sfldegh*) sert à développer la compréhension orale et l'écoute chez l'apprenant qui est appelé à faire des jeux de rôles, à développer l'histoire ou à raconter une autre version de la même histoire ou encore une histoire similaire.

A la fin de chaque unité, un arrêt-bilan est prévu pour permettre aux élèves de bien assimiler la compétence visée, le nouveau vocabulaire et la structure grammaticale en question. Dans cette partie, l'enfant est invité à réciter un poème, à chanter un chant et à écouter une devinette se rapportant à la compétence ciblée. Le but est de développer chez l'apprenant l'imagination, la créativité et la mémoire tout en essayant d'enrichir son vocabulaire.

L'arrêt-bilan comme son nom l'indique est un moment où l'on marque une halte. Ce répit n'est pas institué pour se reposer. Il est l'occasion de faire le bilan du travail réalisé au cours d'une période donnée. L'arrêt-bilan concerne toutes les activités : l'oral, la lecture, la langue, l'expression écrite, etc. L'arrêt-bilan n'est pas une révision. Il ne s'agit pas non plus de reprendre tout ce qui a été vu auparavant. Il s'agit plutôt d'une sélection des priorités autour desquelles s'organisera le soutien. Pendant la semaine de l'arrêt-bilan, l'enseignant pourra faire un rappel de l'acquis antérieur, consolider un acquis jugé fragile, remédier aux lacunes constatées, faire les corrections des imperfections et procéder à la consolidation et à l'enrichissement des contenus linguistiques déjà présentés.

Les manuels de la deuxième année

Les manuels de la deuxième année font partie intégrante de la méthode *A nlm d tamazight* qui comprend le livre de lecture *tighri* et le livre des activités parascolaires *awrar*.

L'ensemble pédagogique *A nlm̄d tamazigh̄t 2* met à la disposition des élèves et des éducateurs-animateurs de l'amazighe une méthode d'enseignement-apprentissage de l'amazighe à travers l'approche par compétences.

En adoptant une orientation méthodologique ouverte sur l'environnement socio-culturel de l'élève et sur le monde moderne, l'ensemble pédagogique de l'amazighe propose aux éducateurs-animateurs et aux apprenants un ensemble d'outils pédagogiques permettant à l'élève de développer ses capacités de réflexion, d'observation, d'écoute, d'expression, d'action et de création.

Le manuel de lecture

A l'instar des autres manuels, celui-ci a été réalisé également dans le cadre de la coopération entre la Fondation BMCE et les chercheurs cités *supra* en septembre 2003. Dans ce manuel de lecture, chaque unité commence par un passage de référence dont le contenu vise le développement de la compétence ciblée. Ce texte est suivi de questions de compréhension, d'exercices de grammaire et de conjugaison et d'activités ludiques et culturelles. A partir de ce manuel, les enseignants pourront concevoir leurs propres outils en vue de consolider et d'enrichir les activités langagières acquises. Le manuel de lecture contient huit compétences et les capacités y afférentes :

- 1- Raconter (*allas n tmsart*) : être capable de raconter des événements, une histoire, un conte, une comptine, etc.
- 2- Décrire (*asnuml*) : être capable de décrire un lieu, un personnage, un animal, etc.
- 3- Comparer (*aznmz*) : être capable de comparer des saisons, des objets, des prix, des légumes ou fruits, etc.
- 4- Apprécier/déprécier (*assitg/asnnurf*) : être capable d'apprécier ou de déprécier des activités, des sports, des comportements, des habitudes, etc.
- 5- Argumenter (*assnzi*) : être capable de donner des arguments pour ou contre une idée, une habitude, un comportement ou une décision.
- 6- Exprimer ses sentiments (*asiwl xf tufayin*) : être capable d'exprimer ses sentiments envers une personne, un événement, d'exprimer un désir, un sentiment de joie ou de colère, la douleur, etc.
- 7- S'informer (*assulRt*) : être capable de demander de l'information sur un lieu, un objet, une personne, un événement, etc.
- 8- Analyser (*aslaq*) : être capable d'analyser une situation donnée en se basant sur des arguments et des faits tangibles.

La progression annuelle des apprentissages de *A nlm̄d tamazigh̄t* est fondée sur le cahier des charges du MEN et sur des recommandations contenues dans le document tripartite : MEN-IRCAM-Fondation BMCE.

Le but est d'apprendre aux élèves à communiquer efficacement au niveau de l'oral et de l'écrit. Les activités de communication et d'expression orale occupent une place de choix. Trois séances hebdomadaires de communication sont prévues, l'objectif étant de préparer l'élève à chaque texte de lecture et de l'aider à comprendre les situations et les thèmes proposés, et à s'exprimer de façon correcte et efficace.

L'objectif principal de la lecture est la compréhension. Il va sans dire que s'il n'y a pas de compréhension, il n'y a pas de lecture. On ne lit pas un texte juste pour lire, mais pour comprendre et apprendre. Ainsi, l'éducateur est appelé, tout en se basant sur le préacquis de l'élève et en encourageant la lecture silencieuse, à développer chez l'apprenant les stratégies de lecture telles que comprendre le lexique à travers le contexte, anticiper les événements du texte, scanner l'information, relever l'idée principale du texte, évaluer, juger, réagir, etc.

Le manuel de l'élève comporte les activités suivantes :

- 1- Expression orale
- 2- Lecture
- 3- Grammaire
- 4- Conjugaison
- 5- Ecriture

L'activité de la communication vise à développer l'habileté de l'expression orale et de l'écoute chez l'apprenant à partir d'une situation de communication donnée. Le thème abordé est le même que celui de la lecture afin de préparer les apprenants à l'activité de lecture-compréhension. L'activité de communication vise la mise en œuvre des capacités d'observation, d'écoute, de compréhension, d'appropriation, de réflexion et de production.

Quant à la lecture, son objectif est le développement des stratégies afin d'amener les élèves à lire et à comprendre rapidement le sens du texte écrit, en se basant sur une interaction dynamique entre le pré-acquis de l'élève et l'information fournie par le texte. La lecture a également pour finalité de soutenir l'expression orale et de faciliter le passage à l'écrit. Le texte de lecture est toujours suivi de questions de compréhension afin de contrôler le degré de compréhension et d'assimilation des informations véhiculées par le texte.

L'activité de grammaire, celle-ci étant explicite, est réservée à la consolidation des structures grammaticales de façon implicite. Le but est d'apprendre à l'élève à s'exprimer correctement (oralement et par écrit) en amazighe. L'éducateur focalise son attention sur les structures ciblées dans chaque leçon.

L'enseignement de la conjugaison se fait par la présentation des verbes dans un contexte précis, ainsi que par l'explication, la fixation et l'exploitation. Des tableaux de conjugaison peuvent être confectionnés par l'éducateur pour faciliter l'apprentissage de la conjugaison aux élèves.

Pour ce qui est de l'écriture, sa visée est d'encourager l'élève à écrire l'amazighe en utilisant l'alphabet tifnaghe. Des exercices d'écriture sont faits à l'école et à la maison en vue d'aider l'élève à maîtriser non seulement les lettres de l'alphabet

tifinaghe, mais aussi l'orthographe. L'activité de l'écriture comprend donc des activités de copie, de segmentation, de dictée et de production écrite guidée.

Le livre des activités parascolaires

Ce livre comprend des textes représentant la littérature amazighe, notamment des contes, des comptines, des charades, des proverbes, des poèmes, des devinettes et des activités d'éveil. L'enseignant est appelé à organiser des activités culturelles deux fois par semaine sur la base du livre des activités culturelles. Il demande aux élèves de lire auparavant à la maison un texte bien déterminé en relation avec le thème cible du manuel de la lecture.

Les guides pédagogiques

Les guides pédagogiques sont également le fruit d'un travail de groupe qui a duré plus de deux ans. Les guides proposent en introduction un rappel des impératifs de l'apprentissage de la langue amazighe à travers les programmes. Les auteurs se sont penchés essentiellement sur le manuel de lecture (livre et fichiers de l'élève et guide du maître) et moins sur le matériel complémentaire (exercices, écriture, contes).

Une grille de lecture, simple, adaptable pour tout manuel, a été élaborée ; les critères retenus décrivent, avec rigueur et sans parti pris, les choix théoriques et pédagogiques et leur mise en œuvre.

La méthode *A n l m d tamazight* est dotée de deux guides pédagogiques, un pour la première année et un pour la deuxième année. Le guide pédagogique présente les différentes compétences et capacités proposées dans le livre de lecture de l'élève et les différentes activités accompagnant les leçons de communication, de lexique, de grammaire et de conjugaison. Il comprend également des orientations et conseils pédagogiques concernant le livre des activités parascolaires.

Il propose des fiches pédagogiques et comporte des fiches de spécification et de progression relatives à chaque compétence pour permettre à l'éducateur de mieux comprendre l'approche adoptée et de l'appliquer rigoureusement lors de ses activités d'enseignement.

Le guide comprend également un lexique trilingue amazighe-arabe-français tiré du livre de lecture et du guide pédagogique. Le but est de familiariser l'enseignant avec le lexique de l'amazighe dans ses trois variétés, la terminologie de l'éducation et les néologismes utilisés dans le manuel de l'élève et dans le guide pédagogique.

Il présente de façon assez détaillée les différentes étapes à suivre dans chaque séance et pour chaque activité pédagogique de manière à faciliter la tâche à l'éducateur. Le guide insiste sur la complémentarité entre le livre de lecture et le livre des activités parascolaires qui comprend essentiellement des activités ludiques et culturelles (des contes, des comptines, des charades, des devinettes, des poèmes, des chants, des jeux et du théâtre).

La méthodologie adoptée dans ces guides a pour finalité de permettre à l'éducateur de développer des stratégies et des techniques appropriées pour améliorer la qualité

de l'enseignement de l'amazighe et d'amener les élèves à atteindre un niveau d'apprentissage élevé.

Conclusion

Ainsi, l'enseignement de l'amazighe dans les Ecoles Communautaires de la Fondation BMCE se fait sur la base d'activités orales, d'activités de lecture, d'activités d'écriture et d'activités d'éveil artistique, culturel et technologique. Ces activités sont un moyen d'ouverture sur l'environnement immédiat et sur le monde par le biais de jeux de rôles, chants, danse, graphisme, peinture, dessin, théâtre, arts plastiques, etc.

Par ailleurs, les manuels édités par la Fondation ont pour objectif de sensibiliser l'enfant à respecter son environnement, à développer un espace scolaire et communautaire sain, et à l'initier à l'outil informatique pour consolider les activités de lecture, d'écriture et d'exercices divers.

Deux guides du maître sont mis à la disposition des enseignants de l'amazighe pour les accompagner dans leurs tâches pédagogiques. Ils sont composés d'instructions et de conseils pédagogiques liés aux unités et compétences présentées dans les manuels de lecture, d'écriture et d'exercices, et de textes ludiques.

La Fondation BMCE aura eu le mérite d'être la première à avoir pris l'initiative de publier des outils pédagogiques et des manuels scolaires de l'amazighe destinés aux écoles primaires au Maroc.

Références bibliographiques

Boukous, A., Aganou, F. et Billouche, A. (2003), *A nlmɔd tamazight*, Manuel scolaire de 1^{ère} Année (Version Sud), Casablanca, Fondation de la BMCE.

Boukous, A., Agnaou, F., Ennaji, M., Sadiqi, F. et Chami, M. (2005), *A nlmɔd tamazight 2*, Manuel scolaire de 2^{ème} Année, Casablanca, Fondation de la BMCE.

Cadrage général de l'enseignement de l'amazigh, document non publié de la Fondation BMCE, octobre 2001.

Ennaji, M. (2005), *Multilingualism, Cultural Identity, and Education in Morocco*. New York: Springer.

Ennaji, M. (2003), "Writing Berber : Toward a Unified Orthography", *In Writing African*. Edited by Kwesi Prah. Cape Town, CASAS Book Series N° 5.

Ennaji, M. (1997) (Ed.), *Berber Sociolinguistics*, Special Issue. International Journal of the Sociology of Language 123.

Ennaji, M. et Sadiqi, F. (2003), *A nlmɔd tamazight*, Manuel scolaire de 1^{ère} Année, Casablanca, Fondation de la BMCE.

Autour d'une école rurale. Perceptions parentales de l'enseignement de l'amazighe*

Hammou Belghazi et Mustapha Jlok
IRCAM

ملخص

يتناول المقال موضوع إدراج الأمازيغية في المنظومة التعليمية بالمغرب من منظور آباء التلاميذ، وذلك من خلال بحث سوسيو-أنثربولوجي ميداني، أجري بجماعة آيت ميمون (إقليم الخميسات)، حول مدرسة فرعية نموذجاً. انطلاقاً من الأجوبة على سؤال بسيط ومفتوح (ما رأيك في إدماج الأمازيغية في المدرسة؟)، اتضح أن الأمازيغية - من وجهة نظر أولياء التلاميذ - اتخذت أربعة مسارات متكاملة تصب كلها في الضرورة الحتمية لمسلسل الإدماج وكذلك في أحييته تاريخياً واجتماعياً وثقافياً وهوياتياً على وجه الخصوص. جمعت المسارات الأربعة التي تناولها المقال اعتماداً على نتائج البحث، في إشكاليتين أساسيتين: تدريس الأمازيغية حق وضرورة ومنافع تدريس الأمازيغية وصعوباته.

Sans doute est-il temps de donner la parole aux parents d'élèves en zone rurale amazighophone afin qu'ils s'expriment sur l'intégration de leur langue maternelle dans le système scolaire. Tel est l'un des objectifs de la présente contribution. Quant à son objet, il peut être défini ainsi : tenter de cerner leur façon de percevoir la question de l'enseignement-apprentissage de ladite langue, dans un environnement mal (ou non) préparé à s'arracher le droit à l'instruction. Environnement qui, parce qu'autrefois indifférent à la scolarisation, les a dirigés vers le pâturage plutôt que vers l'école. Autrement dit, il les a vu naître et demeurer analphabètes.

Onze parents d'élèves, dont un seul est lettré¹, constituent l'échantillon interrogé, soit presque la moitié de l'effectif total. Ils ont été choisis par le tirage au sort d'un sur deux, suivant la méthode la plus adéquate à l'enquête sur une population restreinte : *l'échantillonnage sur place*. En leur accordant la parole, en les

* Nous remercions Mme F. Boukhris de nous avoir éclairés sur certaines questions d'ordre linguistique et indiqué des titres bibliographiques qui s'y rapportent, Mme F. Agnaou, Mme M. Ameer, M. Alahyane et M. Wanaïm pour leurs remarques et suggestions constructives et E. Iazzi pour la correction et la transcription en caractères latins des extraits d'entretien en amazighe.

¹ Dans les années soixante, il a appris l'arabe, le français et le calcul avec son jeune frère qui a eu la chance d'aller à l'école ; aujourd'hui, il apprend tout seul à lire et à écrire l'amazighe. Les caractères tiffinaghes, nous a-t-il déclaré, lui rappellent la beauté des motifs de tapis et des formes de tatouage amazighes.

interrogeant pour nous informer, nous ne visons en réalité qu'à tracer une piste de recherche sur un terrain encore vierge, celui du thème principal de ce travail : *l'enseignement de l'amazighe dans les perceptions parentales*. C'est pourquoi notre investigation, soit une enquête exclusivement exploratoire réalisée au moyen de l'entretien libre², s'est fixée autour d'une petite école³.

Le thème principal a été abordé par une seule question : ⵉⵎⵓ ⵙⵉⵎⵓⵏ ⵙⵉ ⵉⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵏⵜ ⵙⵉ ⵉⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵏⵜ ⵙⵉ ⵉⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵏⵜ ⵙⵉ ⵉⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵏⵜ ? (Que pensez-vous de l'enseignement de l'amazighe à l'école ?). A cette question ouverte, générale, chacun des interviewés a répondu à partir de son propre cadre de référence. Il n'y a eu aucune intervention de notre part, pouvant orienter dans un sens ou un autre le cours de leurs discours. Notre rôle s'est limité à relancer l'enquête, à l'inciter à parler davantage en lui demandant de décrire une pratique, clarifier une opinion, citer des exemples, etc. Conduits de la sorte, les entretiens, enregistrés sur bande magnétique puis transcrits et analysés, offrent d'importantes données sur la question traitée⁴. Leur analyse fait ressortir quatre thèmes secondaires que nous répartissons en deux axes : *l'enseignement de l'amazighe : un droit, une nécessité* et *l'enseignement de l'amazighe : utilités et difficultés*.

1. L'enseignement de l'amazighe : un droit, une nécessité

Lors de l'examen des dires traduisant les perceptions parentales au sujet de l'amazighe à l'école, une réalité s'est imposée en toute force. Les symboles culturels et identitaires sont codifiés en termes locaux et émergent au cours de la systématisation thématique. Nous en donnons ici deux thèmes qui paraissent, à nos yeux, être l'expression spontanée mais révélatrice du contenu des perceptions des parents interrogés : l'amazighe est un droit ⵙⵉⵎⵓⵏ, un héritage ⵙⵉⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵏⵜ (pris dans le sens du droit) ; l'amazighe est aussi une nécessité et une obligation ⵙⵉⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵏⵜ (il faut). Expression qui revient souvent dans les entretiens.

Dans la hiérarchie des perceptions, celle de « l'amazighe est un droit » se place au premier plan. Si le terme ⵙⵉⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵏⵜ est prononcé pour désigner l'héritage culturel que représente la langue amazighe, il apparaît que le sens final que les parents lui attribuent est bel et bien celui du droit que constituent son appropriation et son legs par voie de transmission. C'est, en dernière analyse, l'idée que l'information suivante semble véhiculer :

² L'entretien libre ou non directif est le plus approprié pour explorer un champ d'étude vierge. Il contient un seul thème, vague et ambigu, que l'enquêteur propose à l'enquêté sous forme d'interrogative directe ou indirecte. Le lecteur désirant savoir plus sur cette technique d'enquête de terrain en sociologie (ou en ethnologie), qu'est l'interview, peut consulter J. Copans (2005 : 59-68), J.-C. Kaufmann (2004 : 47-56) et R. Ghiglione et B. Matalon (1978 : 73-88).

³ Cette école (sans cantine, eau courante et électricité) est l'une des annexes du groupement scolaire Khalid Ibn Aloualid, composée de trois salles (deux seulement sont opérationnelles) et fréquentée par trente et un élèves répartis sur les cinq niveaux du primaire. Elle se situe dans la commune rurale des Aït Mimoune, à 24 km au sud-est de Khémisset. On y enseigne l'amazighe de la première à la cinquième année.

⁴ Les fragments de discours cités dans le texte sont extraits des onze entretiens réalisés : chaque fragment correspond à un enquête.

pilier des ancêtres⁵. Si l'amazighe a un droit, l'enseignement de l'amazighe est un droit lui aussi).

Majoritairement, les parents d'élèves interviewés ont une idée positive de l'enseignement de la langue amazighe à l'école. Leur perception globale s'avère réaliste. Ils pensent que l'enseignement en question est un droit, une nécessité et une obligation pour l'enfant. Ce qui ne les empêche pas d'estimer que l'institution scolaire, dans son ensemble, fonctionne moins bien aujourd'hui qu'il y a une dizaine d'années. Incités à s'exprimer plus en détail sur l'évolution de l'enseignement de l'amazighe, ils s'accordent à dire que les résultats sont probants et permettent à l'enfant de retrouver sa confiance dans son milieu, sa culture et, donc, dans sa langue notamment quand il sera amené à poursuivre ses études ailleurs.

ⵏⵔⵓⵓ ⵎⵓⵔⵔ (il a le droit), ⵎⵓⵔⵔ ⵓ ⵗⵗⵓ (c'est un droit) sont deux expressions qui révèlent la perception des parents afférente au droit d'enseigner et d'étudier l'amazighe. Toutefois, nous avons décelé un état mitigé de ceux-ci, à la fois satisfaits de l'introduction de l'amazighe et frustrés vis-à-vis de leurs enfants qui ont accès à l'écrit dans une langue qui a toujours été associée à l'oralité, au quotidien et à l'affectif. Ils auraient aimé participer au soutien scolaire de leurs enfants dans la langue qu'ils connaissent le mieux, qu'ils maîtrisent oralement. Ne faudrait-il pas envisager de donner les cours « officiels » d'alphabétisation actuels en amazighe pour les amazighophones ? Une telle question mérite plus qu'une méditation. Et ce, dans la mesure où, selon les experts de l'Unesco, la plus efficace des voies pour éradiquer l'analphabétisme est d'apprendre en langue maternelle (أ. بوكوس، 2002 : 35).

Cela étant, l'emploi du terme « droit » est opéré en réponse à un passé révolu et comme ordonnance de l'être à un présent fructueux pour un avenir meilleur. Il est évident que la quête du meilleur et la satisfaction de soi ne sont chez l'individu ou dans les groupes qu'une seule action. Cette perception ne traduit pas la totalité du sens de la présence de l'amazighe au sein de l'école mais une partie seulement. Elle est souvent exprimée en catégorie binaire : un droit/une nécessité.

« L'enseignement de l'amazighe est une nécessité » n'est le constat ni d'un scientifique chevronné, ni d'un démagogue acharné, encore moins d'un politicien ou militant qui ont chacun sa propre logique et ses propres convictions. Ce constat émane des parents d'élèves confiants en leurs perceptions légitimes, peut-être spontanées mais sûrement pas simplistes, réductrices. Pour eux, l'enseignement de l'amazighe est un atout, une nécessité et un besoin social. De la réalité que traduit chacun de ces concepts, ils ont une expérience vécue et une vision claire qui vont croissant.

ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ (tamazighte est bien), ⵗⵎⵉⵎ ⵓⵏ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ (C'est bien que l'amazighe soit enseigné) et ⵏⵓ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ (il sera utile) sont des expressions en amazighe qui témoignent de ce lien affectif que nos interlocuteurs ressentent à l'égard de leur langue. Les termes ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ (beau, bien, bon) et ⵗⵎⵉⵎ (bien, bon, beau) sont chargés de sentiment authentique à valeur esthétique et dimension

⁵ Le pilier des ancêtres signifie tout ce qui assure la solidité de leur existence.

symbolique profondes ; on les utilise quand on veut désigner ou traduire la relation de beauté et de bonté à l'égard d'un ou de plusieurs éléments.

C'est dans ce sens que la langue amazighe est perçue comme une nécessité, une motivation pour les enfants, un signe de valorisation de soi et de sa communauté. Son enseignement serait un indice d'égalité sociale. Les sentiments envers elle peuvent atteindre l'extrême attachement. Un des parents d'élèves assimile l'amazighe à l'âme $\mathbb{Q}\mathbb{Q}\mathbb{8}\mathbb{A}$, à l'essence même de l'existence de l'Être amazighe.

$\text{t}\mathbb{o}\mathbb{C}\mathbb{o}\mathbb{M}\mathbb{z}\mathbb{Y}\text{t}\ \mathbb{I}\text{t}\mathbb{o}\text{t}\ \mathbb{o}\mathbb{f}\ \mathbb{z}\mathbb{X}\mathbb{o}\mathbb{l}\ \mathbb{M}\mathbb{o}\mathbb{C}\mathbb{M}\mathbb{z}\mathbb{S}\mathbb{o},\ \mathbb{M}\mathbb{z}\mathbb{K}\mathbb{O}\ \mathbb{o}\mathbb{f}\ \mathbb{t}\mathbb{M}\mathbb{Z}\mathbb{Z}\mathbb{C}\ \mathbb{t}\mathbb{o}\mathbb{H}\mathbb{Q}\mathbb{o}\mathbb{\Theta}\text{t}.\ \mathbb{t}\mathbb{o}\mathbb{H}\mathbb{O}\mathbb{o}\mathbb{\Theta}\mathbb{z}\mathbb{O}\mathbb{z}\text{t}\ \mathbb{X}\mathbb{C}\ \mathbb{z}\ \mathbb{t}\mathbb{Z}\mathbb{O}\mathbb{o}\text{t}\ \mathbb{t}\mathbb{Y}\mathbb{8}\mathbb{A}\mathbb{o}.\ [\dots].\ \mathbb{C}\mathbb{C}\mathbb{o}\ \mathbb{t}\mathbb{o}\mathbb{C}\mathbb{o}\mathbb{M}\mathbb{z}\mathbb{Y}\text{t}\ \mathbb{I}\text{t}\mathbb{o}\text{t}\ \mathbb{o}\mathbb{f}\ \mathbb{z}\mathbb{X}\mathbb{o}\mathbb{l}\ \mathbb{Q}\mathbb{Q}\mathbb{8}\mathbb{A},\ \mathbb{M}\mathbb{o}\mathbb{C}\mathbb{M}\ \mathbb{I}\ \mathbb{M}\mathbb{L}\mathbb{Z}\text{t}.$

[tamaziyt nttat a igan lašliya, ziks ay tlqqm taerabt. tafransisit xm i tqrat tyuda. [...]. Mma tamaziyt nttat ag-gan řruħ, lašl n lwqt.] (C'est l'amazighe qui est originel. C'est de lui qu'est dérivé l'arabe. Si on étudie le français, c'est bien. [...]. Mais l'amazighe, c'est l'âme, l'origine du temps [de la vie]).

Parallèlement à ces perceptions légitimes, que certains qualifieraient d'égocentristes ou d'ethnocentriques, les parents ne sont pas exclusifs des autres langues et cultures. Au contraire, nous étions étonnés de retrouver chez eux – c'est-à-dire au sein d'une population à majorité analphabète – un discours semblable à celui des instances des droits de l'homme et de la diversité. « Il faut connaître sa langue et celle de l'Autre », « il faut s'ouvrir sur les autres langues (le français...) », sont des exemples exempts de tout commentaire.

Néanmoins, plus de la moitié des parents interviewés affirment avec force et en connaissance de cause que la langue amazighe continue de se perdre et demande donc à être constamment revivifiée par la pratique ininterrompue. Ils sont persuadés du fait que l'amazighe est concurrencé (menacé) sur son propre terrain par l'arabe dialectal et que celui-ci tend à le mettre en difficulté, en position de faiblesse. Le témoignage suivant suffira à donner une idée de leur conviction mais aussi à nous en convaincre :

$\mathbb{M}\mathbb{M}\mathbb{o}\ \mathbb{M}\mathbb{L}\mathbb{o}\mathbb{C}\mathbb{8}\mathbb{I}.\ \mathbb{M}\mathbb{M}\mathbb{o}\ \mathbb{L}\mathbb{o}\mathbb{o}\mathbb{L}\ \mathbb{I}\ \mathbb{8}\mathbb{M}\mathbb{C}\mathbb{o}\ \mathbb{X}\ \mathbb{M}\mathbb{C}\ \mathbb{A}\ \mathbb{z}\mathbb{I}\mathbb{o};\ \mathbb{M}\mathbb{M}\mathbb{o}\ \mathbb{o}\mathbb{\Theta}\mathbb{I}\ \mathbb{t}\mathbb{\Theta}\mathbb{O}\mathbb{o}\mathbb{L}\mathbb{o}\mathbb{M}\mathbb{t}\ \mathbb{\Theta}\ \mathbb{t}\mathbb{C}\mathbb{o}\mathbb{M}\mathbb{z}\mathbb{Y}\text{t},\ \mathbb{o}\mathbb{O}\ \mathbb{o}\mathbb{K}\ \mathbb{\Theta}\mathbb{O}\mathbb{o}\mathbb{L}\mathbb{o}\mathbb{M}\ \mathbb{\Theta}\ \mathbb{t}\mathbb{o}\mathbb{H}\mathbb{Q}\mathbb{o}\mathbb{\Theta}\text{t}.\ \mathbb{t}\mathbb{o}\mathbb{C}\mathbb{o}\mathbb{M}\mathbb{z}\mathbb{Y}\text{t}\ \mathbb{t}\mathbb{t}\mathbb{A}\mathbb{A}\mathbb{o},\ \mathbb{\Theta}\mathbb{o}\mathbb{H}\mathbb{z}.\ \mathbb{\Theta}\mathbb{o}\mathbb{\Theta}\mathbb{O}\mathbb{8},\ \mathbb{Y}\mathbb{f}\mathbb{z}\mathbb{O}\mathbb{O}\ \mathbb{t}\mathbb{o}\mathbb{C}\mathbb{E}\mathbb{E}\mathbb{8}\mathbb{E}\text{t}\ \mathbb{A}\ \mathbb{t}\mathbb{o}\mathbb{H}\mathbb{Q}\mathbb{o}\mathbb{\Theta}\text{t}\ \mathbb{o}\mathbb{f}\ \mathbb{t}\mathbb{X}\mathbb{o},\ \mathbb{z}\mathbb{A}\mathbb{I}\mathbb{8}\mathbb{Q}\ \mathbb{o}\mathbb{X}\ \mathbb{A}.\ \mathbb{o}\mathbb{O}\mathbb{o}\mathbb{L}\ \mathbb{I}\mathbb{O}\mathbb{I},\ \mathbb{o}\mathbb{M}\mathbb{M}\mathbb{z}\mathbb{X}\ \mathbb{C}\mathbb{M}\mathbb{M}\mathbb{z}\mathbb{z}\mathbb{I},\ \mathbb{M}\mathbb{M}\mathbb{o}\ \mathbb{\Theta}\mathbb{O}\mathbb{o}\mathbb{L}\mathbb{o}\mathbb{M}\ \mathbb{A}\ \mathbb{L}\mathbb{o}\mathbb{o}\mathbb{L}\ \mathbb{I}\mathbb{I}\mathbb{X}\ \mathbb{\Theta}\ \mathbb{t}\mathbb{o}\mathbb{H}\mathbb{Q}\mathbb{o}\mathbb{\Theta}\text{t}.\ \mathbb{X}\mathbb{C}\ \mathbb{8}\mathbb{O}\ \mathbb{X}\mathbb{o}\ \mathbb{X}\mathbb{z}\mathbb{\Theta}\mathbb{I}\ \mathbb{I}\mathbb{\Theta}\mathbb{O}\mathbb{o}\mathbb{L}\mathbb{o}\mathbb{M}\ \mathbb{M}\mathbb{z}\mathbb{z}\ \mathbb{\Theta}\ \mathbb{t}\mathbb{C}\mathbb{o}\mathbb{M}\mathbb{z}\mathbb{Y}\text{t}\ \mathbb{X}\ \mathbb{M}\mathbb{C}\mathbb{o}\mathbb{A}\mathbb{o}\mathbb{M},\ \mathbb{o}\mathbb{A}\ \mathbb{Z}\mathbb{A}\mathbb{A}\mathbb{o}\mathbb{l}\ \mathbb{o}\mathbb{A}\ \mathbb{H}\ \mathbb{t}\mathbb{t}\mathbb{o}\mathbb{\Theta}\mathbb{H}\mathbb{I}\ \mathbb{\Theta}\ \mathbb{t}\mathbb{o}\mathbb{H}\mathbb{Q}\mathbb{o}\mathbb{\Theta}\text{t}.$

[Ilan Iwacun... Ilan waraw n ullma g lmdina ; Ila sn tssawalt s tmaziyt, ar ak ssawaln s taerabt. tamaziyt tdda, šafi. bassu, yirs tamřtuřt d taerabt a tga, idjur ax d. araw nsn, allig mřziyn, Ila ssawaln d waraw nnx s taerabt... xm ur xa gisn nssawal nkni s tmaziyt g lmařal, ad qddan ad tn ttaben s taerabt.] (Il y a des enfants... Il y a les fils de ma sœur qui vivent en ville ; vous leur parlez en amazighe, ils vous répondent en arabe. C'est fini, l'amazighe est perdu. Bassou, notre voisin, sa femme est arabe. Leurs enfants, quand ils étaient petits, parlaient en arabe à nos enfants... Si nous, nous ne leur parlions pas en amazighe à la maison, ils pourraient les imiter et parler l'arabe).

Communiquer en amazighe avec les enfants dans la vie quotidienne pour le perpétuer, n'est-ce pas un acte réfléchi de conscience et de vigilance parentales ? L'école doit s'ouvrir et influencer sur son environnement. Les enfants n'y passent que peu de temps pour l'apprentissage de l'amazighe. Le cadre familial est primordial pour sa maîtrise, du moins au plan oral. Les liens doivent être tissés entre la communauté et l'école et créer ainsi un lieu d'échange dynamique et équilibré

entre, d'une part, les parents qui ont un fort potentiel de connaissances dans l'amazighe parlé et une carence dans l'écrit et la connaissance des variantes linguistiques et, d'autre part, le milieu scolaire qui a un accès à la graphie et à un vocabulaire varié.

La langue amazighe n'est plus seulement la langue de communication entre les parents et l'enfant-élève. Le passage à l'écrit et à la langue standardisée a introduit des modifications dans les maillons de la chaîne de transmission des données du savoir. Quand l'enfant propose (impose) aux parents le terme ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ au lieu de ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⴰⵏ pour désigner la pomme, ceci n'est pas perçu par eux comme une atteinte à l'intégrité de leur parler, mais comme un enrichissement qui vient, cette fois-ci, de la base ; de leurs enfants, grâce à l'école.

Ne dit-on pas que derrière ce que l'on pense, se trouve ce que l'on croit ?!

Les parents pensent que l'amazighe à l'école est un droit et une nécessité. Aussi croient-ils que ce n'est que justice rendue à leur langue maternelle, cette mère nourricière. Le silence est un refuge où s'engouffrent parfois les aspirations, mais aussi les protestations de la conscience. La parole les libère et leur donne la constance à travers le temps.

2. L'enseignement de l'amazighe : utilités et difficultés

Ouvrons cette seconde partie par une opinion émise au cours d'une conversation familière sur la langue amazighe, bien avant l'intégration de celle-ci dans le système éducatif national. Opinion que traduit la phrase suivante : ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵉⵏ ⵏⵉ ⵏⵉ ⵔⵉ ⵙⴰⵏⵏⵉ ⵏⵉ ⵎⴰⵎⵓⴷⵏⵜ ⵏⵉ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵏⵉ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ (l'amazighe ne te fera boire même pas un verre d'eau). Par ce propos exagéré mais significatif à plus d'un titre, son émetteur (amazighophone), persuadant l'un de ses interlocuteurs qui lui a tenu tête un bon moment, voulait dire ceci : tant que l'amazighe demeure réduit au rang des dialectes et maintenu en marge de l'école, il ne saurait procurer un emploi exigeant un minimum de formation intellectuelle. Avantages pécuniaires immédiats de la langue, voilà en d'autres termes le contenu de l'opinion en question.

Un tel contenu se retrouve dans les informations orales recueillies pour la confection du présent article. Seulement, il faut bien le signaler, nos interviewés accordent très peu d'importance à l'intérêt matériel directe de l'enseignement de l'amazighe. Leurs réponses dénotent clairement que le bénéfice en vue réside dans des faits d'ordre immatériel, cérébral. Ce qui est en fin de compte prioritaire pour eux, urgent à l'heure actuelle, c'est l'accès de leurs enfants à l'instruction en général et à l'étude de l'amazighe en particulier. Quels sont les fondements de cette attitude ? Pour y répondre, prenons appui sur l'information suivante :

ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵏⵉ ⵏⵉ ⵏⵉ ⵔⵉ ⵙⴰⵏⵏⵉ ⵏⵉ ⵎⴰⵎⵓⴷⵏⵜ ⵏⵉ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵏⵉ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵏⵉ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵏⵉ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵏⵉ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵏⵉ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵏⵉ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ

[*tamaziyt uħdas. taerabt illa txddm i uqrru nns. tafransisit illa txddm i wnni tt iqran.*]
(L'amazighe à part. L'arabe travaille pour soi. Le français travaille pour qui l'a étudié).

Le point nodal de ce jugement, à notre sens, consiste dans la comparaison des statuts et positions respectifs des langues enseignées dans leur petite école : l'amazighe, l'arabe et le français. Simple et concise, cette comparaison tient la

(matérielles et immatérielles) qui l'environnent et d'y repérer les éléments de l'héritage civilisationnel ancestral. De même, l'enseignement, à travers des programmes traitant de la civilisation et de la culture amazighes, lui fera prendre conscience de son identité ethnique et notamment de son identité culturelle. C'est-à-dire le doter de moyens intellectuels pour décrypter ce par quoi il peut (doit) se définir et être défini, se percevoir et être perçu comme Amazighe et Marocain partageant l'ensemble des façons de sentir, de penser et d'agir avec d'autres individus et groupes dans leurs rapports au naturel et au surnaturel, au concret et à l'abstrait, au réel et à l'idéal.

Apprendre en vue de comprendre le milieu sociétal où l'on évolue, voilà à quoi notre informateur autodidacte limite l'utilité de l'enseignement de l'amazighe mais également de l'arabe et du français. En termes plutôt revendicatifs, il annonce :

IO. oOoLl lIX oΛ ΗΗΠΠ... IO. Η oΛ ZOoI, †oEoЖΣ††. XE ΗΗΠΠ E. ElE: †o†QoΘ† XIA †oHCoIoXOξ†, 8O ξXξ ΗHξΘ... ξXΘΘ 8O ††HΗ†† Ηo IΦΠ oC ΠKξ. ΠKξ, 8O l8Hξ Eo oO oX ξOZOoI ЖξK (l) ΗΛoΗ. ΠKξ IO. oOoLl lIX oΛ ZOoI, oΛ ξOξll Eo oξ ξΗΠoI X ΛΛ8ξ† oΛ, EoIξ oK. †ΛΛo. ΛΛ8ξ† oΛ.

[nra araw nnx ad ellmn... nra tn ad qran tamaziyt. xm ellmn ca qnin : taerabt xnd tafransisit, ur igi leib... ixşş ur ttfyn la jhln am nkni. nkni, ur nufi ma ar ax isqran zik (n) lhal. nkni nra araw nnx ad qran, ad isinn ma-gllan g ddunit ad, mani aka tdda ddunit ad.]

(Nous voulons que nos enfants étudient... Nous voulons qu'ils étudient l'amazighe. Ce n'est pas une tare s'ils apprennent autre chose : l'arabe ou le français... Il faut qu'ils ne deviennent pas ignorants comme nous. Nous, autrefois, nous n'avons trouvé personne pour nous envoyer à l'école. Nous, nous voulons que nos enfants étudient pour qu'ils sachent ce qu'il y a dans ce monde, où va ce monde).

Qu'appert-il au premier abord de ces phrases pleines d'espoir, sinon la haute importance que leur auteur, visiblement marqué de l'effet frustrant de sa non scolarisation, attache à l'enseignement ? Il revendique en toute légitimité l'un des droits les plus élémentaires : l'instruction pour les enfants amazighes. Son plus vif souhait, exprimé sous forme de plaidoyer, est de les voir faire des études en amazighe et apprendre d'autres langues ; en l'occurrence, l'arabe et le français. Et ce, pour qu'ils puissent mieux approcher et bien saisir un double processus de type existentiel : d'un côté, la manière dont se noue et se dénoue la trame de leurs destinées, tant en matière des pratiques qu'en matière des croyances et représentations ; de l'autre, la façon dont se règle et se régule le mécanisme du construit culturel de leur environnement immédiat et de la société globale, que des fragments de culture venus d'ailleurs ne cessent d'envahir de toutes parts.

De même que ledit autodidacte, tous les autres enquêtés se sentent frustrés de ne pas avoir été scolarisés. Frustrés d'être injustement privés d'un minimum d'instruction indispensable pour connaître, entre autres, le strict nécessaire des rouages administratifs de leur école et de l'institution scolaire en général. Frustrés de toujours demander à un lettré de leur expliquer la teneur d'un document officiel ou privé. La frustration est plus grande encore quand ils ressentent le fait contradictoire (contrariant) de parler l'amazighe mais de ne pouvoir, faute de le lire, que contempler les cahiers de leurs enfants écrits en tiffinaghe. Ce n'est pas tout. Une telle frustration les amène à considérer comme vitale l'instruction et les pousse à mettre leurs enfants à l'école. Encore faut-il, pour réussir, avoir les conditions et les moyens que requiert l'éducation scolaire. Ceci posé,

des élèves. Dans la région de ces derniers, « comme » se dit ⲟϥ et « hier », ⲟⲐⲟⲗⲟⲈ (hier du matin au soir) ou ⲉⲎⲙⲙⲉ (hier du soir à l'aube). Au niveau phonétique, il s'agit surtout du phénomène de l'assimilation : changement qui affecte un phonème au contact ou sous l'effet d'un phonème voisin⁸. Les exemples recueillis à ce propos relatent le phénomène de l'assimilation de mode d'articulation. En voici deux cas typiques : ⲧⲟⲐⲐⲟⲗ (noire) et ⲧⲟⲩⲩⲩⲙⲙ (ânesse). A ces réalisations phonétiques correspondent respectivement les formes graphiques suivantes : ⲧⲟⲐⲐⲟⲗⲟⲧ et ⲧⲟⲩⲩⲩⲙⲙ^9 . En effet, l'articulation d'un son inhabituel à la place d'un son habituel, tout comme la prononciation des vocables absents de la variante régionale, peut perturber l'entendement de l'apprenant. Toujours est-il que cette difficulté n'est évidemment pas insurmontable ; elle se résout par l'exercice scolaire justement, par l'enseignement-apprentissage. Les parents le savent, puisqu'ils reconnaissent les progrès de leurs enfants en la matière. Ils reconnaissent également que le suivi de ceux-ci fait défaut. Laissons parler l'un d'entre eux.

$\text{ⲉⲗⲟⲉⲑⲟⲈ Ⲉⲟⲩ ⲉⲗⲩⲟⲩⲏⲗ ⲙⲗⲗⲧⲧⲟⲩ ⲟⲩⲗⲗ ⲗⲟⲟⲗⲗ ⲗⲟⲩ. ⲧⲟⲐⲐⲟⲗ, ⲟⲗⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲧ ⲉⲑⲩⲟⲗⲗ Ⲉⲟⲩⲟⲩⲟⲩ ⲧⲟⲩ ⲙⲈⲈⲈⲟⲩⲟⲩ, ⲉⲑⲟⲩⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ, Ⲉⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ... ⲟⲗⲟⲩ ⲉⲑⲩⲟⲩⲟⲩ ⲗⲟⲩ, ⲉⲑⲟⲩⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ.$

[idrus ma agdyaen lwqt agd waraw nns. tssnt, ada ur ittabe urgaz memmis yr lmdraša, iraqb it ma ay itgg g ubrid, ma agttgg g lqrayt... ada ur nhđi araw nnx, ur tqran la tamaziyt la walu.] (Rare qui perd du temps pour ses enfants. Vous savez, si l'homme ne suit pas son fils pour contrôler ce qu'il fait sur le chemin de l'école, ce qu'il fait en classe... Si nous ne surveillons pas nos enfants, ils ne vont étudier ni l'amazighe ni rien [d'autre]).

Très rares, effectivement, sont les parents qui veillent à la scolarité de leurs enfants. C'est aussi l'avis de l'instituteur leur enseignant l'amazighe. Un avis qui paraît, somme toute, largement partagé. La plupart de nos informateurs avouent, non sans réticence mêlée de gêne, y être inattentifs ou ne pas s'en occuper comme il se doit. Pourtant, aucun d'eux n'ignore que l'élève, en classe comme à la maison, doit être suivi de plus près¹⁰ ; faute de quoi, il n'apprendra ni la langue amazighe ni les autres matières. Mieux, ils sont unanimes sur l'idée que les visites réitérées d'un père à l'école, faites sciemment dans le cadre et l'esprit du suivi scolaire, ne peuvent avoir que des effets bénéfiques sur l'éducation de la fille et/ou du fils scolarisés. Mais, pourrait-on se (nous) demander, mettent-ils pour autant cette idée en application ?

$\text{ⲉⲑⲩⲟⲩⲟⲩ ⲉⲑⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ ⲧⲟⲩ ⲙⲈⲈⲈⲟⲩⲟⲩ ⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ Ⲉⲟⲩ. ⲙⲙⲟⲩ ⲉⲑⲩⲟⲩⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ : "ⲉⲑⲩⲟⲩ, Ⲉⲟⲩⲟⲩ ⲙⲙⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ". ⲗⲟⲩⲗ : "ⲉⲑⲩⲟⲩⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ". ⲗⲟⲩⲗ : "ⲉⲑⲩⲟⲩⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ". ⲉⲑⲩⲟⲩ, ⲙⲙⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ ⲧⲟⲩ ⲙⲈⲈⲈⲟⲩⲟⲩ. ⲙⲈⲈⲈⲟⲩⲟⲩ ⲙⲙⲟⲩ ⲉⲑⲩⲟⲩⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ : "ⲉⲑⲩⲟⲩⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ". ⲗⲟⲩⲗ : "Ⲉⲟⲩ ⲉⲑⲩⲟⲩⲟⲩ". ⲧⲟⲐⲐⲟⲗ, ⲗⲟⲩⲗ Ⲉⲟⲩⲟⲩ ⲙⲙⲟⲩ ⲧⲟⲩⲟⲩⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ. ⲟⲩⲟⲩ ⲉⲑⲩⲟⲩⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ ⲉⲧⲧⲟⲩⲟⲩ.$

[argaz ur xa itddu yr lmdraša ar yili ca. lla as itini memmis : "a ybba, mmis flan lla iwt iyi". xnd : "ikks iyi stilu". xnd : "yukr iyi lhact". iwa, lla itddu yr lmuellim. lmuellim lla

⁸ A ce propos, voir F. Boukhris (1986 : 22-23), M. Aneur et al. (2004 : 22-24) et F. Boukhris et al. (2008 : 21-24).

⁹ Dans ce cas de figure, nous disent les linguistes, « le son assimilé [ⲧ] suit le son assimilant [ⲗ, ⲙ] » (F. Boukhris et al., *op.cit* : 23) : $\text{ⲗⲟⲩⲟⲩ} \rightarrow \text{ⲗⲟⲩⲟⲩⲟⲩ}$, $\text{ⲙⲟⲩⲟⲩ} \rightarrow \text{ⲙⲟⲩⲟⲩⲟⲩ}$.

¹⁰ Pour les parents, suivre l'élève de plus près, c'est non pas l'aider à faire ses devoirs mais le pousser à réviser ses leçons et s'y renseigner constamment auprès de l'enseignant.

as ittini : "agd nnta ca ur iwhin". xnd : "ca ur xa ittqra". tsnt, wasa middn lla twaɛrn g ccyl. ayn as mi ur xa ttdun ad sqsan xf waraw nsn g lmdraša. (Un homme ne se rend à l'école que s'il y a quelque chose. [Par exemple,] son fils lui dit : "papa, le fils d'un tel m'a frappé". Ou : "il m'a pris mon stylo". Ou : "il m'a volé quelque objet". Alors, il va voir l'instituteur. Et l'instituteur lui dit : "lui non plus, il n'est pas sage". Ou : "il ne travaille pas en classe". Vous savez, les gens maintenant sont très occupés. C'est pour ça qu'ils ne vont pas se renseigner sur leurs enfants, à l'école).

L'argument invoqué pour expliquer (justifier) la conduite des parents quant au suivi scolaire, à savoir le manque de temps dû au poids des tâches quotidiennes, ne résiste pas à l'examen. Il nous est fréquemment donné de voir plusieurs parmi eux, y compris le tenant de cet argument, tuer le temps pendant de longues heures à leurs domiciles ou sous des arbres, à moins de 400 m des murs de l'école. Point n'est besoin de descendre dans le détail. Ici, peu importe une telle descente. L'important, nous pensons l'avoir atteint. C'est l'exploration des perceptions parentales au sujet de l'enseignement de l'amazighe à l'école. En somme, il en ressort que cet enseignement est un droit autant qu'une nécessité pour les enfants amazighes. Les parents interviewés affirment que l'enseignement de l'amazighe, malgré des difficultés relatives à l'apprentissage et au suivi de l'élève, sert entre autres à valoriser la langue et ses usagers. Tout bien considéré, cette exploration n'est autre chose que l'ouverture d'une voie de recherche sociologique à travers une étude de cas ou, encore, une enquête exploratoire de type qualitatif dans un domaine encore inexploré.

Que dire en guise de conclusion, sinon que la voie ainsi ouverte demeure en majeure partie semée d'embûches. Son déblayage nécessite une série d'enquêtes de terrain à l'échelle régionale au moins. Ces enquêtes, pour qu'elles soient exhaustives, doivent porter sur les rapports d'interaction de chacune des catégories suivantes : élèves, enseignants et parents. Leurs instruments de collecte d'informations, l'interview et le questionnaire, doivent être forgés par une équipe multidisciplinaire composée au minimum d'un(e) anthropologue (ou sociologue), d'un(e) linguiste et d'un(e) pédagogue spécialistes en langue et culture amazighes. Parviendra-t-on à réaliser ce projet de grande envergure et d'importance capitale ? Sans doute, il suffit de le vouloir.

Références bibliographiques

Ameur, M. et al. (2004), *Initiation à la langue amazighe*, Rabat, Publications de l'IRCAM.

Boukhris, F. (1986), *Le verbe en tamazight : Lexique et Morphologie (Parler des Zemmour)*, Doctorat de Troisième cycle, Paris, Ecole Pratique des Hautes Etudes.

Boukhris, F. et al. (2008), *La nouvelle grammaire de l'amazighe*, Rabat, Publications de l'IRCAM.

Copans, J. (2005), *L'enquête ethnologique de terrain*, Paris, A. Colin, Collection « 128 ».

Ghiglione, R. et Matalon, B. (1978), *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*, Paris, A. Colin, Collection U.

Kaufmann, J.-C. (2004), *L'entretien compréhensif*, Paris, A. Colin, Collection « 128 ».

بوكوس أحمد (2002)، *رهانات إدماج الأمازيغية في المنظومة التعليمية*، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة الدروس الإفتتاحية، أكادير.

Études

Des auteurs de productions poétiques dans un ouvrage de Si Saïd Boulifa (1913)

Ouahmi Ould-Braham
MSH Paris Nord
CELITH – EHESS (Paris)

ملخص

في سنة 1913، نشر المستمزم سي سعيد بوليفة (1865-1931) مصنفًا بيداجوجيا كان له كبير الأثر على تدريس اللغة القبائلية. ويتعلق الأمر بمنهاج اللغة القبائلية ودرس السنة الثانية ودراسة لغوية وسوسولوجية حول قبائل جرجورة ونص من زاوية، مذيّل بمعجم وبمصنف موجه لتلامذة مدرسة المعلمين بالجزائر- بوزرياح. ولغاياته، أنجز المؤلف متنًا مهمًا يروم من خلاله أن يشتغل إثنوغرافيا "من الداخل"، بحكم تمتعه بحظوة معرفته لمجمعه ولدقائق لغته الأم وخباياها وجوانبها الحميمية. كان الهدف من هذا المقال تأكيد أو تفنيد ما سبق، باعتماد موضوع غير مطروق. ولأجل ذلك، تمّ انتقاء بعض المقاطع التي يبرز فيها "المعلم" كشخصية رئيسية، إلى جانب شخصيات أخرى من العالم القروي، مع معالجة للأغاني التقليدية وللشعراء وللشعر. وقد تبين أن الكتاب، فضلًا عن عرضه الخطاب اليومي في مواقف متميزة، يتضمن إفاضة توثيقية للقديم من الشعر والأغنية القبائليين.

L'ouvrage intitulé *Méthode de langue kabyle. Cours de deuxième année. Étude linguistique et sociologique sur la Kabylie du Djurdjura*, texte zouaoua, suivi d'un glossaire (S. Boulifa, 1913) est évidemment la suite d'*Une première année de langue kabyle*, dialecte zouaoua à l'usage des candidats à la prime et au brevet de berbère (Boulifa, 1897, 2^e éd., 1910). Si le premier manuel est plus destiné à des débutants, le second est pour pallier l'insuffisance du premier aux objectifs modestes et d'aller au-delà de la seule acquisition du vocabulaire et des règles de grammaire, en offrant à l'étudiant kabylisant des textes élaborés et d'en approfondir l'étude.

L'auteur dit haut et fort qu'il montre la civilisation kabyle de l'intérieur et, tout en reconnaissant du mérite aux travaux de ses prédécesseurs, comme par exemple Hanoteau et Letourneux, il considère qu'il y a « une foule de détails, qui par leur intimité, restent naturellement ignorés » (p. XII), qu'il consacre des pages à l'amour et à la poésie et qu'il fait évoluer dans des scènes diverses plusieurs types de personnages, « outre le maître d'école, des chanteurs, des amoureux, des poètes, des philosophes et même des gendarmes. » (p. XIII).

Dans une récente étude (Ould-Braham, 2006 [2005]), j'ai montré que cet ouvrage a, en quelque sorte, découlé d'un manuel un peu plus ancien et dont l'auteur fut le maître en études arabes et berbères de Boulifa. Il s'agit du *Cours de langue kabyle, grammaire et versions* de Belkassem Ben Sedira (1887), un ouvrage qui a servi à l'Université d'Alger pendant près d'un quart de siècle, avant d'être partiellement remplacé par le double manuel de son élève à l'Ecole supérieure des Lettres

d'Alger : *Une première année et Méthode*. L'ouvrage de Belkassem Ben Sedira illustre grandement que depuis l'*Essai de grammaire kabyle* de Hanoteau (1858), la connaissance du berbère en général et du kabyle en particulier a fait des progrès indéniables. Tous ces manuels ont pu voir le jour grâce aux instances publiques et aux sociétés scientifiques, et aussi grâce à l'enseignement supérieur en Algérie institué en 1880 et qui s'est traduit par la prise en compte du berbère.

La *Méthode de langue kabyle. Cours de deuxième année* (Boulifa, 1913) fut un manuel d'enseignement destiné surtout à des « sectionnaires » du Cours normal d'Alger-Bouzaréah, ou aux élèves maîtres appelés à exercer dans des écoles indigènes d'Algérie, avec option en zone berbérophone.

Dans l'ouvrage, on donne le portrait d'un instituteur *français* venant exercer dans le « bled », qui évoque à tel ou tel endroit la métropole natale, les codes sociaux de la France, etc. Malgré le côté partiellement fictionnel du corpus, le personnage de l'instituteur ressemble à celui de Boulifa. Dans chaque scène l'instituteur en est un des protagonistes, à côté d'un autre personnage central : celui du cultivateur Meziane.

C'est en mettant à profit tous les renseignements qu'en donne l'auteur sur « *des chanteurs, des amoureux, des poètes* » que je vais essayer de montrer s'il y a adéquation entre les textes de l'ouvrage et le but visé par Boulifa à travers son manuel, que ce soit en terme pédagogique qu'en tant que lieu de mémoire. Après une lecture attentive de la *Méthode*, on retiendra trois noms de producteurs, en fait trois personnes peu ordinaires, dont les pièces poétiques vont venir agrémenter les dialogues.

Dans telle scène, un protagoniste va réciter en situation des chants ou bien il va les interpréter. Ce sont la plupart du temps *des vers rapportés*, attribués – avec la complicité de l'auteur de la *Méthode* – à tel poète. Cependant, dans deux scènes évolue un chanteur de l'amour peu connu des berbérisants, Mohand Saïd Oubelhireth¹, et dont Boulifa va faire un personnage de premier plan. Ce dernier, dans le récit de Boulifa, va confier à ses deux amis, l'instituteur et Meziane, sa passion amoureuse en récitant les plus beaux poèmes de sa composition s'y rapportant. Et l'on convient que ce sont *des vers recueillis de la bouche du poète*.

I. Les vers rapportés

Au début du second chapitre consacré à l'agriculture et aux travaux d'hiver, on peut lire un premier chant induit par un dialogue, qui se passe entre l'instituteur et Meziane suivant le couple question-réponse. L'instituteur demande au cultivateur kabyle de lui fournir des précisions sur un centre d'intérêt, celui concernant le thème du labour, aussi bien l'aspect technique que les cérémonies qui l'accompagnent. Son ami qui l'initie aux mots et choses kabyles lui fait un état détaillé de l'activité : l'activité elle-même ainsi que les rites qui lui sont liés. Mais quand Meziane aborde la question des moyens pour réaliser tel projet agraire – en

¹ Sur cet auteur, j'ai publié deux articles, dont l'un a pour titre : « La passion du discours amoureux. Quelques chants de Mohand Saïd Oubelhireth, poète d'Adeni (XIX^e siècle) », cf. Ould-Braham, 2005 (2006) et 2007.

fait, un sujet qui fait mal : celui de l'argent qui manque cruellement – il s'exprime d'une manière qui trahit l'amertume. A la question précise de l'instituteur, il répond non pas par une pirouette, mais par une citation d'une pièce poétique qui, dit-il, est composée par un professionnel, ou un *afsih*, des Aït Irathen, la tribu dont fait partie Adeni, en fait le village de notre cultivateur. C'est une poésie pour marquer le dépit, et il la récita ainsi :

eedley d weqjun yif-i²
A lweed mi yettef-i
D zzelɛ d wa ay d lhedd-is
Nuday aħbib ur t-nufi
D rray itlef-i
Neg^wra-d deg zzman unyis
Ccah a lqelb-iw ur necfi
A t-ɛddud ħafi
A k-ɣunfun medden i tteħwis.

(Boulifa, 1904 : poème 137)

Je me suis comparé au chien et il m'a paru supérieur / Ô triste sort qui s'éteint / Ma ruine n'en est-elle pas l'effet et la preuve évidente //

J'ai couru vainement pour me découvrir un ami / Ma raison affolée m'abandonne / Et me livre à ce siècle décadent et rachitique //

C'est bien fait pour toi ! Cœur qui ne te souviens de rien / Tu souffriras et tu iras pieds nus / Répugnant tu seras fui même pour une promenade //

Chants d'El-Hadj Arezki

Dans une scène un peu plus loin, on retrouve les deux amis assistant, à un titre ou à un autre, à des travaux de sarclage (*ussay*). La conversation tourne autour de nouvelles pas très rassurantes pour les récoltes : une saison caniculaire, avec son lot de sécheresse qui s'annonce et une invasion de sauterelles qui menace. Cela promet bien du labeur et des mesures de protection des récoltes nécessitant de grands moyens. L'ouvrier agricole qui travaille au service de Meziane pointe du doigt l'administration qui se mure dans son immobilisme. N'ayant pas pitié des pauvres paysans, qui n'arrivent pas à subvenir à leur besoin, cette administration honnie, dénonce-t-il, a pour devise : « tu vas donner ta contribution et peu importe que tu sois pourvu ou non ! » (*awi-d yella ur yelli*). Pour rester dans le ton plaintif face à l'incompréhension et à l'indifférence du gouvernement, cet homme évoque le nom d'un professionnel qui compose des chansons appréciées. Il s'appelle El-Hadj Arezki [Ouhaouach] du village de Djemâa Sahridj (tribu des Aït Fraoucen). Notre homme récite un poème de ce chansonnier :

G_g^wasmi d-innulfa leħk^wem l_lmir
Ay nezda ukemmir
Isumma-ay bħal azrem

² Les transcriptions des poésies reproduites ici ont été rajeunies. Et j'en suis entièrement responsable.

*Lhif idher ur iffir
Neyli wer nekkir
Mi nečča nnaema nendem
Tɣxil-ek a lminis deggir
Rr-aɣ-d lminitir
Tefka dderya n Sidna Adem*

(*ibid* : poème 272)

C'est depuis qu'on a innové le gouvernement de maire / Que nous nous trouvons réduits à la plus grande misère / Ils nous ont sucés et avalés à l'instar d'un serpent //

Notre ruine est apparente et nullement cachée / Brisés, terrassés, nous ne pouvons jamais nous relever / Toute nourriture prise nous paraît lourde et amère

Nous vous supplions, ô Ministre de la guerre / De nous rendre l'administration militaire / Car toute la progéniture du seigneur Adam est épuisée //

Il poursuit³ :

*Tɣxil-ek a mesyu lbrifi
Ili-k d inifi
Leamala-k bezzaf tehreq
Lbaɣinta d ukerfi
Nxeddem ur nekfi
Tura nezga-d nɛewweg
Wi illuzen yedda haɣi
Yuyal d imenfi
Ha-t deg tezgi d amnafeq*

(*ibid* : poème 273)

De grâce, ô Monsieur le Préfet / Ayez un peu d'amour-propre et de cœur / Votre département est trop pressuré //

Ecrasés de patentes et de corvées / Nous travaillons sans jamais parvenir à nous suffire / Nous arrivons à un état embarrassant et critique //

Quiconque est dans la misère, allant pieds nus / Poussé par la faim, se fait bandit / Et passe dans la forêt, où il vit en insurgé //

Dans les chants 272 et 273, selon la numérotation du *Recueil* (1904), à peu près tout est dit : le gouvernement civil en a eu pour son grade, si l'on peut dire ; la patente écrase péniblement l'Algérien autochtone qui se devait d'être docile et corvéable à merci ; enfin les personnes qui sont démunies à l'extrême, jusqu'à marcher pieds nus, trouvent pour seul refuge la forêt pour devenir des bandits de grand chemin ou des insurgés.

Ces textes, qu'on pourrait appeler aujourd'hui « poésie politique » ou « chanson engagée », sont parfaitement assumés par Boulifa en les publiant dans un ouvrage⁴

³ Le récitant proféra un troisième chant attribué également à El-Hadj Arezki Ouhouach intitulé *Tɣxil-ek a mesyu lminis* (Nous vous avons supplié Monsieur le Ministre (Boulifa, 1904 : poème 271)).

quasi officiel, puisque la *Méthode* va servir pour l'enseignement de berbère à l'université et à l'École normale d'instituteurs. L'auteur voulait attirer l'attention du monde politique le plus éclairé sur la situation indigne subie par ses compatriotes, et en particulier sur le régime de l'indigénat qui est un statut d'infériorité pratiqué dans les colonies françaises.

Des historiens (Ageron, 1968 ; Stora, 2004 ; Gallissot, 2006) ont bien rendu compte de la situation coloniale, caractérisée par la violence à l'égard des vaincus et le déni d'identité de ces derniers. L'arbitraire le plus manifeste fut ce Code de l'indigénat, promulgué en 1882, qui officialisait la discrimination entre les Français d'Algérie et les autochtones. Ce recueil de mesures discrétionnaires assujettissait les autochtones aux travaux forcés, à l'interdiction de circuler la nuit, aux réquisitions, aux impôts de capitation (taxes) sur les réserves et à un ensemble d'autres mesures tout aussi humiliantes⁴. Qu'il y ait des voix courageuses qui se soient levées, au nom de l'humanisme et des valeurs républicaines et civilisatrices de la France, contre une telle politique, avec son cortège de lois iniques, cela n'a pas pu changer sensiblement l'état des choses.

Plus concrètement, c'est le poids des impôts – dont même le retard de paiement est sanctionné lourdement – qui fragilise le paysan pauvre. C'est tout cela que dénonce, avec des formules étoffées, le *meddah* nommé El-Hadj Arezki Ouhouach.

Une fête de nuit : poèmes de Si Mohand et d'Oubelhireth

Au début du chapitre de l'ouvrage intitulé *Les Travaux de l'été*, les céréales étant bien dorées, il est surtout question de la moisson. C'est un moment où le besoin d'une main d'œuvre est si fort que Meziane a fait appel à l'entraide collective (*tiwizi*). Après le labeur de l'après-midi (commençant à partir de *leasher*), le propriétaire fait conduire un mulet chargé d'un double panier, empli de nourriture pour le souper des travailleurs.

Pour éviter les grosses chaleurs, on moissonne en soirée et plus tard, au clair de lune. Le propriétaire a pris en tout vingt-cinq ouvriers, des jeunes gens tous vigoureux et d'humeur joyeuse. Et la nuit promettait d'être aussi besogneuse que festive, avec des jeunes très volontaires et bons vivants. Deux parmi eux, que nul

⁴ Ces pièces furent publiées dans Boulifa (1904), en fin de volume dans la troisième partie, intitulée « Pétitions ». Celle-ci comprend, en tout, six pièces : le double-chant *Aql-iyi beddeɣ issersar* (Me voici exposé à toutes les intempéries de l'hiver, in Boulifa, 1904 : poèmes 269-70) ; les pièces reproduites ci-dessus, n° 272 et 273 ; le n° 271 (cf. note précédente). Quant au chant qui clôt le volume, *Txil-k a sidi lqebtan* (Boulifa, 1904 : poème 274), il semblerait qu'il soit de la composition de Saïd Boulifa lui-même qui, pour les gens avertis, fut aussi un poète. Celui qui fut interpellé est Charles Jonnart (1857-1927), le gouverneur général de l'Algérie entre 1900 et 1901 connu pour ses idées libérales : il a tenté des réformes favorables aux indigènes. Boulifa lui a dédié le *Recueil* (1904).

⁵ « Une liste de 27 infractions spécifiques à l'indigénat a été établie en 1874. Augmentée en 1876 et 1877, elle comporte en 1881, par exemple, les infractions suivantes : réunion sans autorisation ; départ du territoire de la commune sans permis de voyage ; acte irrespectueux ; propos offensant vis à vis d'un agent de l'autorité même en dehors de ses fonctions ; plainte ou réclamation sciemment inexacte ou renouvelée auprès de la même autorité après solution régulière. » (Weil, 2005).

ne peut égaler dans le chant grâce à leur voix mélodieuse et qui manient l'*asefru* superbement, ne rougiraient certainement pas devant des artistes professionnels (*ifeshiyen* ou *ifshihen*).

Durant la fête de nuit⁶, au son de la flûte et au claquement des mains, des danseurs évoluent, à côté d'un grand feu, dans une scène improvisée mais faiblement éclairée par des lampions. Ils tournent le cou et secouent les épaules gracieusement, en suivant la cadence, qu'on les croirait être de ces danseurs professionnels venus de l'oued Sahel ou des Aït Ouarthilan.

Un de ces jeunes connaisseurs, un nommé Idir, converse avec l'instituteur et parlant de Dieu qui ne peut oublier ses créatures, il se mit à chanter, l'une après l'autre, au moins trois pièces dont l'auteur, selon cet interprète, est *Mmi-s n CCrif* (le fils du Chérif). C'est l'appellation du fameux Si Mohand Ou Mhand, à qui le récitant rend l'hommage dû aux vivants (*a t-yeg Rebbi n at rrehma, ulamma ur sad yemmut*). Cette scène – fictive ou réelle – se passa donc du vivant du poète. Les pièces interprétées sont les suivantes :

1. *A-t-a wul-iw itxeyyeq* (Voici que mon cœur s'impatiente et s'attriste (Boulifa, 1904 : poème 8)).
2. *A-t-a wul-iw deg lhelqa* (Mon cœur est comme enserré dans un dé (*ibid* : poème 65)).
3. *Thibbin medden iseflan* (Tout le monde aime à être traité à sa manière (*ibid* : poème 73)).

Au cours d'une autre pause, Idir, l'un des travailleurs volontaires, fut sollicité pour déclamer quelques poèmes anciens auxquels on ne peut rester insensible, ceux-là mêmes qui réveillent les morts (*wid-nni [...] i d-issak^w ayen ula d wid yemmuten*). Après avoir fait le modeste et l'insistance des personnes présentes, il se mit à réciter :

*Delbey di lwaldin ssmah
 Atas ay njah
 Ad ildi Lleh tibtura
 D Rebb' ay gezran lešlah
 Leic af lerwah
 Ur irbih hedd tamara
 Deut a d-hubben leryah
 A nexdem afellah
 Neeya deg_g^wnadi n tmura*

(Boulifa, 1904 : poème 145)

Je sollicite des miens le pardon / Si je suis resté longtemps égaré / Que Dieu m'ouvre les portes //

Car Lui seul sait où est le bien / Vivre est une chose due à tout être de la création / Quant au bonheur, nul ne peut l'acquérir par la force //

⁶ Un article-témoignage, relatif à la Kabylie d'autrefois, a été consacré à quelque chose de semblable, cf. Mustapha N Ath Ali (1973).

Priez que les vents qui me guident se lèvent / Pour aller me livrer aux travaux des champs / Je suis las de cette vie errante à travers pays //

Ṭṭxil-ek a lbaz mi neqqar
Usbiḡl lecfaṛ
D awaḡi k-hedreḡḡess-as
Lbadna-w tged-as leqraṛ
Nebḡa a ṭ-nestaṛ
Tahbibt labudda hku-yas
Sellem f lall ssaddaṭ leḡṛaṛ
Ma terbeḡ meqqar
Nek^wni laṭtab nennum-as

(*ibid* : poème 192)

Je te supplie, ô faucon, toi que nous surnommons / « Celui aux jolis sourcils noirs » / D'écouter la parole que je t'adresse //

Aie soin de mes confidences / Je désire qu'elles soient tenues au secret / A la belle amie, seule, tu dois aller les raconter //

Salue-la, la fille de nobles et vrais seigneurs / Qu'elle, au moins, elle soit heureuse / Quant à moi, je suis habitué aux peines et à la misère //

Le chanteur Idir annonce que ces deux dernières pièces sont l'œuvre de Mohand Saïd Oubelhireth. Il les composa en exil à Annaba (Bône), une ville de l'Est algérien (*Ccerḡ*), quand il vécut dans une misère inqualifiable. Ce poète, poursuit le récitant, rencontra l'illustre Si Mohand Ou Mhand au coin d'un café. Ils s'assirent pour parler ensemble des aléas de la vie et de leur condition. C'est ce qui fit dire à Oubelhireth :

Atas ay gegḡ^wan aḡwin
ḡelmen lwaldin
Ad ruḡen ar ḡennaba
Terreḡ-ed lx^wedma tlatin
Asurd' ur t-ufin
Xeddmén teṭṭali ṭṭlaba
Yak ifen-aḡat ṛebḡa ssnin
Ay ḡxeddem Rebb' aḡnin
Ur ṭḡebbiren i ṣṣubba

(*ibid* : poème 59)

Beaucoup ont fait les préparatifs de voyage / Ayant l'assentiment de leurs parents / Pour se diriger vers Bône //

Le salaire d'une journée de travail y tomba à 30 / Aussi peinaient-ils sans pouvoir économiser un sou / Au contraire, leurs dettes augmentaient de jour en jour //

Hélas ! Les quatre ans ne sont-ils pas mieux que nous / Ceci est ton œuvre, ô Dieu, si miséricordieux / Car eux, ils n'ont pas à s'inquiéter de leur subsistance //

Après le poème d'Oubelhireth, Si Mohand tira alors sa pipe de kif, la remplit et l'alluma. Poussant un soupir et invoquant tous les saints, il récita ce poème

commençant par *Asegg^was-agi muhab* (Cette année inspire beaucoup de craintes (*ibid* : poème 61)). Il poursuivit sa récitation par *Lqern-a yebda s lqers* (Ce siècle commence par nous viser (*ibid* : poème 98)) et ensuite par *Recdey-k a lfahem hesses* (Je te supplie, ô sensé, de m'écouter (*ibid* : poème 99)).

Dès qu'Idir eut fini son témoignage sur la rencontre entre deux personnages de marque, l'instituteur, très enthousiaste dit ceci :

– « Merci à vous, dit l'instituteur, et merci à celui qui les a composés ! Dieu vous mette parmi les gens du paradis ! Ce sont des poèmes ! Chaque mot a sa juste valeur ! Je souhaite que Dieu me fasse rencontrer leur auteur ; je le supplierais de rester avec moi au moins un ou deux jours et je recueillerais de sa bouche quelques-unes de ces paroles pleines de sens ; je les consignerais dans un livre. »

– « Il est difficilement trouvable, répondit l'homme qui récitait, et même si on le rencontre, croyez-vous qu'il est capable de rester dans cet endroit ? »

Aujourd'hui on entend dire qu'il est à tel endroit, demain à tel autre. Mais il lui arrive de revenir dans son village voir sa mère. Et il le fait après une absence d'un an ou deux, et quand il revient au pays, il y passe un ou deux mois, avant de repartir vadrouiller nul ne sait où.

« Avant la mort de son père, poursuit Idir, il avait des biens et ne manquait de rien ; il a même étudié le Coran. Depuis la mort de son père, le torrent a tout emporté ; tout son héritage a été vendu, parcelle de terrain ou champ ; même le petit jardin où sa mère faisait des légumes est parti. » C'est ce qui pourrait expliquer pourquoi dans ses poèmes il ne fait que se lamenter. L'homme récita ensuite, l'une après l'autre, les cinq pièces suivantes :

1. – *Şebhan-k Waheed lwaheed* (*ibid* : poème 19).
2. – *A-t-a wul-iw iyemmed* (*ibid* : poème 20).
3. – *A-t-a wul-iw yettemhebbar* (Voici que mon cœur est tout agité (*ibid* : poème 17)).
4. – *A Lleh kečč d aŗzzaq* (Ô Dieu, toi qui est celui qui comble et favorise (*ibid* : poème 21)).
5. – *Recdey-k a lfahem heqqeq* (Je m'adresse à toi, ô sensé ; écoute-moi et réfléchis (*ibid* : poème 23)).

Deux poèmes de Si Mohand

Après la moisson et un peu plus loin, c'est le jour où commence le battage du blé. L'instituteur se proposa comme volontaire pour donner à Meziane un coup de main, à la fois pour le plaisir de l'exercice physique et participer à une activité champêtre instructive, et surtout pour rendre service à un ami. La besogne consista, à l'aide d'une paire de bœufs, à séparer le grain de l'ivraie dans l'aire à battre, emplie du blé en gerbes. Pendant l'activité, on conversait de temps à autre pour échanger des idées ou pour exprimer des sentiments du moment. L'échange verbal tournait autour du thème de l'homme, digne et fier, qui sait préserver son honneur. Tandis que l'associé de Meziane fit remarquer que les hommes de maintenant, pour

beaucoup, ont perdu leur fierté et qu'on a beau les blâmer en face, ils n'ont plus d'amour-propre. Il en est d'autres qui ont des valeurs et qui ne supporteraient pas qu'on les prenne en défaut, et minime soit la faute.

« Un homme digne de ce nom, ajoute l'ouvrier agricole, c'est celui qui préserve sa réputation et agit avec prudence et circonspection à l'égard de lui-même. Un homme c'est celui qui, partout où il passe, a la tête haute et découvrant devant ses semblables son chef, le capuchon en arrière, que ce soit au marché ou à l'assemblée ou bien ailleurs, et sans que quiconque ne trouve à lui dire : donne ce que tu me dois ! Mais dans une époque comme celle-ci, le monde est fort gâché : même ces manières de vivre d'autrefois, telles que nous les rapportent les anciens, sont affectées (*argaz d win i gherrzen lærd-s, i geḥzezziben yef yiman-is, argaz d win ara iæddin ansi i s-yehwa, ad yekkes aqelmun ger yemdanen, ama deg ssuq, ama deg tejmaçt, ama d anda-nniden, yiwen ur as-yeqqar : awi-d ; lameena deg lweqt am_magi, ddunit tefsed ; tednes teqbaylit-nni-nney n zik i d-ḥekkon yemyaren*).

C'est sur cette note nostalgique, idéalisant les temps anciens, que Meziane cite une formule proverbiale, en fait il s'agit du vers du début d'une poésie composée par le « *Hachaïchi* »⁷, autrement dit Si Mohand Ou Mhand. Aussitôt, son associé récita *in extenso* la pièce en question :

*A Rebbi aql-iyi grey-d nnehta
Seg gul ay d dusa
Ay d-neg^wra di zzman uékis
Imdanen akk^w heçden tura
Yeqq^wel wih-wah d sšenεa
Xati wi iherzen lærd-is
Tekfa seg-sen lehya
εacen deg leqwada
Ferqen baba-s d mmi-s*

Ô mon Dieu je viens de pousser un long soupir⁸ / Qui me vient du fond du cœur /
Car nous survivons dans une époque faite de contrariétés //

Les gens pour la plupart sont dégénérés actuellement / Le ridicule suscite des
vocations / Et rare celui qui préserve son honneur //

Ils ont perdu toute retenue / Et vivant dans l'infamie / Père et fils se séparent
irrémédiablement //

Combien les temps ont bien changé ! Plutôt en mal. L'auteur de ces vers dresse un tableau noir de sa société qui a bien renoncé aux canons traditionnels de cohésion et privilégiant la facilité, le futile et l'accessoire. Il pointe du doigt le manque de pudeur et les comportements du plus mauvais goût parmi ses contemporains, oublieux ou dédaignant les sacro-saintes règles d'honneur et de cohésion sociale.

⁷ Boulifa (1904 : poésie n° 70), Voir note.

⁸ Les textes versifiés reproduits dans cet article se trouvent traduits dans le *Recueil* (Boulifa, 1904), cependant cette pièce est inédite par rapport à cet ouvrage. Elle a été éditée uniquement dans la monolingue *Méthode de langue kabyle* (Boulifa, 1913) et, par conséquent, je propose personnellement une traduction dont je suis responsable.

Et on assiste même à la dislocation des familles. C'est le monde à l'envers, et c'est cette situation sans issue, que dénonce le poète.

Cette pièce quelque peu licencieuse, à l'inverse de toutes les autres, ne se trouve pas dans le *Recueil* (1904), et il semble que c'est la première fois qu'elle est publiée. Elle reflète parfaitement la discussion qui vient d'avoir lieu et en son sein émergent nombre de traits caractéristiques de l'antithèse de *l'honnête homme*. Cette poésie a tout l'air d'être initialement composée en arabe dialectal, comme en témoigne un certain nombre de traces (les rimes, les vocables communs en surnombre, la stylistique). C'est un des trois exemples de « mixte » linguistico-littéraire de Mohand, rapportés par l'auteur du *Recueil* (cf. Boulifa, 1904).

Le récitant s'attaque à une autre pièce qui reprend des idées à peu près semblables. Ces deux poésies, en quelque sorte, deviennent une illustration pour appuyer une discussion et pour renforcer une thèse.

*Xti-k fi blad lwafεε
Ma fihum nnfεε
A k-wten ula deg rray-ik
Mi zran lǧib-ik yewsee
Men wal' a k-itbee
A-k-yini nekk d aħbib-ik
Mi k-walan teyliq di lqae
Aneggar' a k-ixdeε
F usurđ' ad izzenz nnif-ik*

(Boulifa, 1904 : poème 180)

Éloigne-toi de ce pays de vipères / Les gens ne sont d'aucune utilité / Ils ne peuvent que te nuire et te faire perdre la raison //

Quand ils te savent la bourse pleine et large / Le premier d'entre eux cherchera à t'approcher / En te déclarant : « Je suis ton ami » //

Dès qu'ils s'aperçoivent que tu es tombé, ruiné / Tous te fuiront, le dernier te trahira / Et pour un sou, il livrera ton honneur //

Encore des poèmes de Si Mohand

Vers la fin de l'été, c'est le moment du ramassage des figues bien mûres et de leur mise sur claies en roseau afin qu'elles sèchent au soleil. Meziane, un de ses fils et des travailleurs agricoles s'adonnèrent à la tâche.

On raconte une scène pittoresque où entrèrent en scène des gendarmes qui n'avaient pas réussi à prendre un braconnier, un brave garçon au demeurant. Il leur fila entre les doigts. Comme on est en pleine période de chasse, l'instituteur – qui avait l'autorisation – amena du gibier frais, de quoi faire un succulent repas champêtre.

En se restaurant, on parla de vols dans les vergers et des fripons qui entrèrent dans les propriétés d'autrui pour se servir. Vers la fin, Meziane demanda :

– « Comment va notre « *Hachaïchi* » ? » – « Il est en train de ronfler adossé à un arbre et griller une cigarette après l'autre », répondit un travailleur. En fait, il ne s'agit pas de Si Mohand Ou Mhand mais d'Idir, qui a adopté à la fois le « look » et le style de vie du grand poète. D'où le sobriquet.

On l'invita à s'approcher du groupe. Meziane introduit des propos touchant la condition humaine et Idir, interpellé dans un tour de parole, a appuyé par des vers de Si Mohand :

Tɣxil-ek a Rebbi lwağeb
D ism-ik ay neḥab
Annay irk^wel d lxelq-is
Abæed tuqqmed-as lisbab
Iqqim akk^w d leḥbab
Hat-at deg g^wexxam-is
Abæed hat-at g lḥisab
Kulyum iḥasab
Siwa ccerb ay d lqut-is

(*ibid* : poème 176)

Je t'en supplie, ô Dieu, l'Ordonnateur / Toi dont le nom seul nous inspire de la crainte / Ne sommes-nous pas tous tes créatures //

Aux uns, tu as donné des moyens d'existence / Leur vie s'écoule au milieu de leurs amis / Et au sein de leur famille //

Alors que d'autres sont dans toutes les tortures / Chaque jour leur amène de nouvelles souffrances / Ils n'ont pour subsister que les boissons alcoolli[sées] //

S lmeḥna t ḥfentazit
Ay nettef ddunit
Wanag leqlub d imudan
Mi nsewwer asurdi nerz-it
Ssber nennum-it
Wal' a neddu d lx^weyyan
eelmey s zzher-iw dir-it
Tif-it tqeḥbit
Illan di Sidi Remdan

(*ibid* : poème 131)

C'est par rage d'amour et par dignité de ma personne / Que je résiste et soutiens ma vie / Tandis que mon cœur est bien malade //

Dès que je réalise un sou, il est aussitôt dépensé / Être privé et me résigner est mon état habituel / Plutôt que de me faire bandit //

Je sais que mon sort est détestable / Plus vil même que celui d'une prostituée / De la rue de Sidi-Ramdhan //

A Qessam a bu tmenqas
Tenyid-ay kullas
Wehmeḥ ac' ay d ssebba

*Abēed hat-at tefkid-as
Ayen imenn' a d-yas
Deg ddenya ixḍ' i lmeḥna
Abēed lhemm deg twenza-s
Ur as-yufi ddwa-s
Mkull awal s nnehta*

(*ibid* : poème 151)

Ô Répartiteur, plein de méfaits / Tu ne cesses de me martyriser / Et ce, je ne sais pour quel motif //

Les uns, dotés et comblés de tes faveurs / Voient tous les désirs se réaliser / Dans ce monde, ils sont à l'abri de tous soucis //

D'autres, le malheur est gravé sur leurs fronts / Pour s'en guérir, ils ne savent quel remède prendre / À chacune de leurs paroles, ce sont des soupirs //

*Qessam abrid-a yewqee
A t-nessers di ccree
A t-qabley di lakurdasis
D idrimen ard a ten-xesrey
Akk' ay ggulley
Lkarta ar d-ndeh s yism-is
I nyill u eal Lleh a t-rebhey
Di jjijm' a- t-ḥekmey
A t-telbey di dumajnetris*

(*ibid* : poème 150)

Le destin est, cette fois, pris / Je l'attaque et l'assigne en justice / Je l'accuserai devant les assises //

Je suis prêt à faire les plus gros sacrifices pécuniaires / Cela se fera, car je l'ai juré / Une carte portant son nom l'invitera à s'y présenter //

Qu'il plaise à Dieu que je le gagne / Et par le jugement, devenant mien / Je lui demanderai des dommages-intérêts //

*Welleh ur t-ncudd ur t-nefsi
Ay ul thenni
Lmektub ard a t-teččed
Ḥader aṭ ṭilid d ajehli
Aṭ ṭdilled i yefri
Ugadey-k aṭ ṭegrirbed
Lmeqsum a d-yas fursi
Ikteb-it Rebbi
Asmi ur ead tluled*

(*ibid* : poème 146)

Par Dieu ! O vie, que je ne tiendrai ni serrée, ni lâchée / Aussi, cœur, tranquillise-toi / Tu n'auras que ce qui t'est prédestiné //

Prends garde de devenir insoumis et ignorant / Tu pourrais, par cela, être précipité dans l'abîme / Je crains que tu n'y sois entraîné et roulé jusqu'au fond //

Ta part de bonheur arrivera forcément tôt ou tard / Elle t'est désignée et réservée par Dieu / Avant même que tu ne viennes au monde //

Et on félicita Idir pour ces paroles sensées, dites avec art et conviction, et qui font chaud au cœur. Quelle intelligence et quelle sagesse ! Il faut avoir vécu et compris bien des choses pour arriver à un tel degré de réflexion, souligna Meziane en exprimant aussi son admiration pour le créateur de ces vers.

II. Rencontre d'Oubelhireth dans les champs : les vers recueillis de la bouche du poète

Dans des scènes diverses, aux alentours des mois de novembre ou de décembre, on se retrouve en pleine période de la cueillette des olives. Un jour qu'il ne fait pas classe, l'instituteur est convié par le cultivateur kabyle à venir assister à des travaux champêtres, comme, par exemple, la récolte des olives (*llq^w ed uzemmur*) en faisant appel à l'entraide collective ou *tiwizi*. En outre, le maître d'école armé de son fusil en profitera évidemment pour une partie de chasse.

Le lecteur assistera surtout à une scène inattendue : un semblant de dispute entre adultes, un accrochage verbal qui m'a amené récemment à élaborer un objet empirique (Ould-Braham, 2006 [2005]) dans le cadre d'une analyse conversationnelle – telle qu'elle a été à l'origine développée par Harvey Sacks et ses collaborateurs et continuée par le mouvement initié par l'ethnométhodologie – autour d'une « dispute », d'après le texte dialogué de Boulifa (1913). Ce dernier a réservé, dans son ouvrage, plus d'une soixantaine de pages du corpus à des scènes diverses (p. 131-195) au cours desquelles émerge un personnage qui n'est pas un interactant ordinaire, puisqu'il s'agit du poète Mohand Saïd Oubelhireth.

Scène de « dispute » ou le dialogue avec le poète

Quelques paysans qui travaillent à la récolte des olives sont réunis autour d'un feu, auprès duquel ils se réchauffent et prennent du repos. Arrive Meziane, le maître du domaine, accompagné de l'instituteur, pour revoir leur ami commun, le fameux poète Mohand Saïd Oubelhireth. Or, un lecteur attentif ne manquera pas de remarquer que l'instituteur ressemble trait pour trait à l'auteur du récit (Boulifa).

D'emblée, ce dernier provoque le poète Oubelhireth, bien au chaud, cherchant à prendre sa place près du feu pour profiter à son tour de la chaleur. Offusqué, le poète lui fait face, et la répartie fuse. Le maître d'école voulait obtenir la place avec peu de délicatesse.

Pour que la requête aboutisse, il aurait suffi qu'elle soit socialement acceptable et respectant les règles de politesse ; Meziane et l'instituteur auraient dit sans manières : *Ġġet-ay-d amkan, inya-yay-d usemmid*, ce que l'on pourrait traduire de manière non littérale par : *Peut-on nous faire deux petites places ? Nous sommes transis de froid*. Au lieu de cela, les deux compères qui sont sur leur terrain – c'est le cas de le dire, puisque nous nous trouvons dans les propriétés de Meziane –

apostrophent Oubelhireth sans ménagement par la formule : *Pousse-toi homme fourbe...*

S'ensuit évidemment une querelle, sous forme de « joute verbale », entre Oubelhireth d'un côté, l'instituteur et Meziane de l'autre. Une vieille femme du nom de Sekoura intervient à différents moments pour tenter d'apaiser les esprits, mais en vain. L'affrontement va crescendo, les paroles sont de plus en plus virulentes.

Mêlant « noms d'oiseaux », insultes puis menaces de coups, les réparties de chacun, à prendre au second degré, prètent à sourire par leur excès au regard de la situation. En particulier, les paroles du maître d'école sont pleines de mépris à l'égard d'Oubelhireth. En fait, il fait semblant d'être agressif à l'égard du poète, et il « mime », en prenant un malin plaisir, cette attitude qui est de faire valoir sa « supériorité » sociale, d'une manière quasi initiatique. Le traitant tour à tour de « puant », de « vil », et d'« espèce de pouilleux », sa posture n'a d'égale que celle de Meziane dont le mode d'expression est sensiblement identique.

Peu impressionné, Oubelhireth, de son côté, est surtout piqué dans sa fierté d'homme. Il fait acte de résistance en répliquant : « il n'y aurait plus lieu pour ma mère de s'enorgueillir d'avoir eu un garçon [...] ». Il réagit de façon plus sanguine, prêt (soi-disant) à user de la force pour se défendre, mettant au défi ses adversaires. « Que celui qui me sous-estime vienne me toucher », crâne-t-il. « Que celui d'entre vous qui se croit fort vienne se frotter à moi », insiste-t-il. Et plus menaçant : « *je crois que je vais laisser des marques sur la figure de quelqu'un* »...

Après avoir simulé la situation où ils en venaient aux mains, Meziane et l'instituteur, dans leur expression, s'en remettent à Dieu, en quelque sorte, pour régler le sort de Oubelhireth : « *Puisse Dieu te hacher le front !* », ou bien : « [...] le feu qui, plaise à Dieu, te *dévorera* », ou encore : « Par Dieu, je t'*étranglerai un de ces jours* [...] *Patience seulement.* » A noter, le délai laissé implicitement par chacun avant la mise à exécution de ses menaces...

En fait, cette dispute simulée – et le poète s'est prêté au jeu – a pour finalité qu'en taquinant Oubelhireth, celui-ci réagirait aussitôt par des réponses bien envoyées. En le faisant parler, il donnera ainsi libre cours à des formules versifiées de sa création. En tout état de cause, au cours de cette vraie fausse prise de bec, tout est théâtralisé (Lefébure, 2004) : il était donc question de piquer le poète pour que celui-ci aille de sa verve et de sa muse.

Le poète amoureux

Après les menaces de la vieille Sekoura, qui ont franchement secoué Oubelhireth, on n'assiste plus à des affrontements comme c'était le cas au début de l'échange, et on en arrive à un consensus de fait. Le tandem Meziane-instituteur adopte une attitude plus compréhensive à l'égard du poète, une attitude qui deviendra même plus solidaire, et on a dépassé le stade de la « dispute ». Puis Meziane invite Oubelhireth à tout dire à l'instituteur, comme par exemple le secret qui le lie à Sekoura, cette dame qui a proféré des menaces, lesquelles ont inquiété très sérieusement le poète.

Malgré la résistance de ce dernier après l'insistance de ses deux amis, il raconte par le menu son idylle avec « Ouach A'lih » (c'est le pseudonyme de cette femme ; elle est appelée ainsi dans le texte), et son évocation comprend plusieurs mouvements. Dans un premier, le poète quitte son village, sans crier gare, afin de tirer un trait sur son passé : oublier celle qu'il a aimée, en étant persuadé que celle-ci est indifférente à son égard. Son sentiment amoureux étant intense, l'éloignement lui donnerait du recul et de la hauteur.

C'est en quittant son petit pays, la montagne des Aït Iraten (*Adrar n At Yiraten*), à destination d'Annaba qu'il compose une pièce de vers (à la manière de Si Mohand Ou Mhand), dans laquelle on a un homme qui parle de lui à la première personne du pluriel, comme il est souvent de règle dans la poésie lyrique kabyle, tant au niveau des marques verbales que nominales. Et ce qui se dégage de ce texte, c'est toute une affirmation d'un voyageur en route vers une destination lointaine et peiné de quitter son pays, le sien et celui où vit celle qui lui est chère. Il s'en va aux premières lueurs de l'aube, le cœur serré et la conscience ivre-morte, et nous apprenons qu'il s'est même brouillé avec ses parents. Ce qui augmente davantage son chagrin. Il pense à la belle « Ouach A'lih » qu'il a quittée et sans lui dire « au revoir » avant de partir. Culpabilisant et le regrettant amèrement, il espère au plus tôt avoir de ses nouvelles. Mais las ! Il n'y a plus personne à interroger dans l'exil, car les vieilles connaissances devenaient rarissimes :

*Iṭru yizri-w am lemter
Mi nerfed ar ssfer
Tasebhit mazal itran
D lxater-iw mi d-itεammer
S ccrab u lex^wmer
Neṭṭebbil di lwaldin ma llan
D Waceḡlih ay d-nfekker
Nefreq ur nemmzer
Neṭsal leḡbab tura kfan*

(Boulifa, 1904 : poème 246)

De mes yeux, coulaient des larmes comme une ondée / Lorsque, pour mon voyage,
je me mis en route / Un matin que le ciel était encore couvert d'étoiles //

Quand je me sens l'âme préoccupée et chargée / M'abreuvant de vin et d'autres
boissons alcoolisées / Je maudis et renie tout, même les parents //

La cause de ma folie est le souvenir de « Ouach A'lih » / Que j'avais quittée sans
nous revoir / En vain, je cherche et interroge ; plus d'amis maintenant //

Le temps s'écoule. « Ouach A'lih », mise au courant des souffrances de son ami,
lui adresse ce message sous forme de poème à forme fixe (également un neuvain),
où l'emploi du « Je » est constant :

*Lmeḡna-w mi d_dusa leïd
Imiren ay teṭzeggid
Teḡ bu laḡyun d asaru
Yiwet teḡli-d di lḡ af d ajdid
Kulyum tessirid*

*Ar [weḥbib]-is la tzeḥhu
Lamč' am nekk tenneqdaēēd a lǧid
D izri-w am masif n Sēid
Ifaden ula deg g^wnebdū*

(*ibid* : poème 265)

Quels chagrins n'éprouvé-je pas à l'arrivée de l'*Aïd* / En ce moment, mes peines deviennent vives / A cause de l'absent chéri, celui aux beaux sourcils noirs //

Heureuses, chacune d'elles se pare de toilette fraîche / A tout instant, elles ne pensent qu'à se faire belles / Et à jouir de leur bonheur auprès de leurs [amants] //

Quant à moi que tu as privée de tes bienfaits, ô Excellent / Pleurant sans cesse, mes larmes coulent comme le Nil / Qui déborde même pendant la saison d'été //

Mais quand il reçut le message de sa *Dulcinée* l'invitant à revenir, elle lui fit comprendre combien il lui manquait et que cette absence la faisait cruellement souffrir, *Oubelhireth* un peu plus tard rentre au pays. Mais, ensuite, il a eu du mal à revoir sa *Belle*. C'est après une suite d'actes codés et tout un jeu de séduction qu'elle lui signifie qu'elle compte bien, le moment venu, lui fixer rendez-vous.

Les deux pièces de vers précédentes donnent lieu à une représentation littéraire d'un cas de souffrance personnelle. Cette souffrance se situe des deux côtés d'un échange conversationnel entre un homme et une femme, représentés sur un mode pathétique dans un dialogue versifié.

Le procédé littéraire à deux voix est bien connu des productions versifiées kabyles, qu'il s'agisse des joutes poétiques ou des chants à deux voix (une masculine et féminine) dans le cadre du dialogue versifié harmonieux. Cette catégorie d'échanges poétiques concernant l'interaction harmonieuse, où les deux interlocuteurs adoptent la modalité affective de leur discours, et ils sont sur les mêmes longueurs d'onde. L'amour de *Si Mohand Ou Mhand* et d'*Azouzou* (*Mammeri*, 1969 ; *Salhi*, 2004) en fut un exemple célèbre dans le répertoire poétique et la mémoire collective des jeunes gens. Ces chants, qui sont très prisés des connaisseurs, sont proches de ce duo *Oubelhireth* – « *Ouach A'lih* ».

Le poète d'*Adeni* a récité, à ses admirateurs et amis, en tout sept de ces chants qui appartiennent aux productions versifiées d'essence amoureuse ayant l'éros pour thématique, et dans lesquelles l'aspect sentimental des rapports amoureux est omniprésent. Je viens d'en reproduire deux pièces. Quant aux cinq suivantes, en voici la liste :

1. *Lex^wbaṛ-im la teṭraḡuy* (Les nouvelles de ta réponse sont toujours attendues (*ibid* : 229)).
2. *Tusa-d tusbiyt n ccfer* (La belle aux beaux cils noirs vint (*ibid* : 247)).
3. *Aql-iyi am umehbus* (Je suis pareil à un prisonnier (*ibid* : 221)).
4. *Ay abehri ssiwed-as sslam* (Ô zéphyr, porte mes salutations (*ibid* : 199)).
5. *Nekk d wul-iw nemyihcan* (Je suis en lutte avec mon cœur (*ibid* : 201)).

Après qu'Oubelhireth eut récité tous les poèmes composés à cette occasion, appropriés chacun à une situation particulière vécue intensément par le poète, son auditeur très impressionné fut touché par ces cris de douleur, ces tourments et cette rage de vivre. L'instituteur a eu, en effet, une sincère compassion pour l'esthète et il le lui a exprimé spontanément. Et quand, de concert avec Meziane, il lui propose de l'accompagner à une partie de chasse dans l'espoir de le distraire et lui changer un peu les idées, Oubelhireth décline poliment l'offre, s'excusant et faisant comprendre à ses amis qu'il a vraiment « affaire ». Ils ont compris, et il le leur a confirmé ensuite, qu'il a finalement un rendez-vous avec « Ouach A'lih ».

*

* *

L'ouvrage de Boulifa (1913), dont le but est d'apporter aux étudiants des éléments vivants d'une culture, donne à lire différentes pièces poétiques, récitées en contexte dans des chapitres organisés en dialogues. Et l'auteur de la *Méthode* nous fait une visite guidée de la chanson et de la poésie kabyles à travers des créateurs de la région des Aït Irathen, comme El-Hadj Arezki Ouhouach (1838-1923), Si Mohand Ou Mhand (1850-1905) et Mohand Saïd Oubelhireth (1861-1910). A part le poète d'Adeni, que le lecteur a eu l'honneur de voir entrer en scène lors de la rencontre champêtre un jour d'une récolte des olives, les deux autres auteurs ont été juste évoqués par des transmetteurs récitant leur production respective.

Le genre dialogique peut être révélateur des relations sociales, des tensions ou de la coopération entre interactants. Dans un échange conversationnel, lorsqu'un interactant prend la parole et la conserve sans difficulté pendant un certain temps, il faudrait qu'il ait des choses à dire : donner sur un sujet brûlant des informations nouvelles – qu'il est censé détenir –, raconter avec art un événement, une anecdote ou même une histoire aussi banale soit-elle.

La personne qu'on écoute parler – et sans qu'elle soit interrompue quand on ne veut pas essayer le reproche de l'auditoire – doit avoir l'avantage sur toute autre en maîtrisant, et quelle que soit sa condition sociale, un domaine de connaissances particulier et sachant dire et raconter, avec tout ce que cela suppose en terme d'art de captiver et d'émerveiller. Il peut s'agir là d'un conteur ou d'un récitant qui, sans être spécialement un professionnel, est reconnu et apprécié des auditeurs. Les performances qu'il va réciter vont paraître étonnamment familières et en phase avec les préoccupations du moment. Et chaque récit se doit d'éclairer un type de comportement individuel ou social.

En faisant une pause méritée après un dur labeur, les paysans vont participer à telle conversation qui porte sur les soucis du moment, quelqu'un dans un tour de parole va solliciter l'une des personnes présentes (en fait, l'associé de Meziane, ou *acrik*, et le chanteur Idir) qui, grâce à sa mémoire semble posséder un répertoire notable de ces poèmes qui « charme » ou qui « apaise ». Et on peut l'écouter religieusement mais l'auditeur Meziane et son ami l'instituteur interviennent le plus souvent à la fin de chaque scène agreste. S'ensuit une récitation non stop en articulant de façon limpide, comme le feraient les orateurs chevronnés, et surtout en y mettant le ton et les sentiments.

La *Méthode* (1913) reste surtout une source intéressante en ce qui concerne la poésie et la chanson kabyles d'autrefois : elle nous restitue des performances poétiques produites en contexte, sans oublier le rituel auquel ces dernières sont soumises, et donne de la chair à des poètes aussi talentueux que Si Mohand Ou Mhand ou bien Mohand Saïd Oubelhireth. L'ouvrage de Boulifa (1913) constitue même un complément utile du *Recueil* (1904). Entre la date de publication de ce dernier et celle de l'ouvrage qui nous occupe ici, on constate que l'auteur a évolué par rapport à certaines de ses perceptions initiales et il a effectué quelques rectificatifs en matière d'attribution d'œuvre. Ce qu'on ne pourrait passer sous silence :

1. *eedley d weqjun yif-i* (*ibid* : poème 137)).
2. *Xti-k fi blad lwafee* (*ibid* : poème 180)).
3. *Ttxil-ek a Rēbbi lwaḡeb* (*ibid* : poème 176))
4. *S lmeḥna t tfentazit* (*ibid* : poème 131)).
5. *A Qessam a bu tmenqas* (*ibid* : poème 151)).
6. *Qessam abrid-a yewqee* (*ibid* : poème 150)).
7. *Welleh ur t-ncudd ur t-nefsi* (*ibid* : poème 146)).
8. – Boulifa nous livre un poème inédit de Si Mohand, puisque ne se trouvant dans le *Recueil*. Il s'agit de la pièce commençant par *A Rēbbi aql-iyi greḡ-d nnehta*.
9. – Enfin, un poème considéré comme de Si Mohand, et placé même dans la première partie du *Recueil* (Boulifa 1904 : poème 59), doit être restitué à Mohand Saïd Oubelhireth, poète du village d'Adeni : *Aḡas ay-geggwan aewin* (*ibid* : poème 59). Le poème *Aql-i deg Lqala* (*ibid* : poème 205), classé dans « Auteurs divers », est hautement probable d'Oubelhireth aussi.

Des scènes dialoguées, qui s'organisent en une chaîne narrative dans une histoire réaliste romancée ayant pour héros un maître d'école et un cultivateur. L'action se déroule sous les yeux du lecteur au village d'Adeni, dans la confédération des Aït Irathen.

Dans le texte, on n'a pas seulement une peinture « impressionniste » des scènes et des portraits mais tout est fait pour que ceux-ci soient plutôt suggérés, et c'est au lecteur de les deviner et de les découvrir tout au long de dialogues fort riches.

Références bibliographiques

Ageron, Ch-R. (1968), *Les Algériens musulmans et la France (1871-1919)*, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences, Paris, PUF, 2 vol., 1298 p. humaines de Paris-Sorbonne.

Ben Sedira, B. (1887), *Cours de langue kabyle, Grammaire et versions*, Alger, A. Jourdan, CCXIII-430 p.

Boulifa, A.b.S. (1897), *Une première Année de langue kabyle, dialecte zouaoua*, Alger, A. Jourdan, 2^e éd. 1910, 226 p.

Boulifa, A.b.S. (1904), *Recueil de poésies kabyles*, Alger, A. Jourdan, XCIII-555 p.

Boulifa, A.b.S. (1913), *Méthode de langue kabyle, cours de 2^e année : étude linguistique et sociologique de la Kabylie du Djurdjura*, Alger, A. Jourdan, 544 p.

Gallissot, R. (2006), *Algérie, engagements sociaux et question nationale : de la colonisation à l'indépendance, de 1830 à 1962*, assisté de Abderrahim Taleb-Bendiab et Amar Benamrouche, Paris, Éd. de l'Atelier, 605 p.

Hanoteau, A. (1858), *Essai de grammaire kabyle, renfermant les principes du langage parlé par les populations du versant nord du Jurjura, et spécialement par les Igaouaouen (zouaoua)*, Alger, Bastide, XXIV-395 p.

Lefébure, C. (2004), « Aspects de la dispute en pays berbère "Foin de ma barbe, si je t'arrange une djellaba bien à ta taille" », *Revue des Mondes Musulmans et de la Méditerranée*, n° 103-104, p. 127-152.

Mammeri, M. (1969), *Les Isefra de Si Mohand-ou-Mhand*, Paris, F. Maspéro, 479 p. (Domaine maghrébin).

Nathali, M. (1973), « Folklore. Petite musique de nuit en pays berbère », *Imazighène* (Paris), n° 35-36, 6 p.

Ould-Braham, O. (2006) [2005], « La passion du discours amoureux. Quelques chants de Mohand Saïd Oubelhiret, poète d'Adeni (XIX^e siècle) », *Études et Documents Berbères*, n° 23, p. 31-59.

Ould-Braham, O. (2007), « Le poète Mohand Saïd Oubelhiret dans l'ouvrage de Boulifa (1913) », *Études et Documents Berbères*, n° 25-26, p. 239-271. (Actes du colloque « Centenaire Si Mohand Ou Mhand ou la poésie d'expression kabyle d'hier à aujourd'hui », 4 et 5 janvier 2006, MSH Paris Nord et Institut Maghreb-Europe de Paris 8).

Salhi, M.A. (2004), « La délocalisation des textes oraux. Le cas de deux textes kabyles : *Aheddad l-lqalus* et *taqsit n Aziz d Azuzu* », *Echanges et mutations des modèles littéraires entre Europe et Algérie*, Charles Bonn (dir.), Paris, L'Harmattan, p. 205-211.

Scènes de vie agricole, Extraits de Boulifa, transcrits et traduits par Madeleine Allain, Alger, Le Fichier Périodique, n° 123, 1974 (III), 99 p.

Stora, B. (2004), *Histoire de l'Algérie coloniale (1830-1954)*, Paris, La Découverte, 124 p. (Repères, 102).

Wiel, P. (2005), « Le statut des musulmans en Algérie coloniale. Une nationalité française dénaturée », *La Justice en Algérie 1830-1962*, in *La Documentation française*, Collection Histoire de la Justice, Paris, p. 95-109.

The Loss of Negative Verb Morphology in Tashlhit: a Variation Approach^{*}

Karim Bensoukas
Université Mohammed V, Rabat

Résumé

La négation en tachelhite se manifeste à la fois syntaxiquement et morphologiquement. Outre la particule préverbale obligatoire ur, la négation affecte aussi le verbe par l'insertion ou le changement vocalique. Dans cet article, nous nous pencherons essentiellement sur la perte de la marque morphologique du négatif. Notre hypothèse consiste à considérer cette perte comme la neutralisation de la morphologie verbale négative, réduisant par la même occasion cette redondance qu'affiche l'expression de la négation. Nous invoquons le principe d'“identity avoidance”, qui n'admet pas la répétition d'éléments linguistiques identiques. Par ailleurs, le prétérit négatif présente une fluctuation entre une disparition totale et une disparition graduelle.

The verb morphology of Tashlhit is based on an opposition between four stems referred to in the literature as “themes” I (the aorist), II (the intensive aorist), III (the preterit) and IV (the negative preterit) (see Galand, 1977, 1988). The verb meaning ‘find’, for instance, has the following corresponding stems: I- *af*, II- *tafa*, III- *ufi/a*, and IV- *ufi*. The negative stem (stem IV) is a source of variation between various varieties of Tashlhit in two major respects. First, it is absent in varieties spoken in Agadir and Tiznit (see El Mountassir (1989); Derkaoui (1986); Bensoukas (2006b)). In this case, negative morphology has been neutralized so that stem III and stem IV forms are syncretic. Second, how productive negative morphology is, where it is still used, varies from one variety to another. In this case, concern should not be so much with the absence of syncretism, because syncretism is there by all means, as with the degree of use of negative morphology.

Stated in the framework of Optimality Theory (OT) (Prince and Smolensky, 1993; McCarthy and Prince, 1993, 1999 and related works), the hypothesis defended in the present paper consists of construing the loss of negative verb morphology as a

^{*} Some of the ideas explored in this paper are part of an ongoing project on dissimilation phenomena in Tashlhit, hence the quite programmatic nature of the paper. Also, some of the ideas here have been presented in a quite different context at the 2nd Fès Amazighe Festival Conference in July 2006, and I would like to thank the participants and audience for comments. For discussion of the issues treated herein, I would like to thank Abdallah Boumalk, Rachid Laabdelouai and Jilali Saib. For having read and commented on the prefinal version of this paper, especial thanks go to Nourddine Amrous, Khalid Ansar, Abdelaziz Boudlal, and Jilali Saib. As the disclaimer goes, all remaining errors of fact or analysis are my entire responsibility.

case of morpho-syntactic dissimilation. Relying on the notion of identity avoidance (Yip, 1995, 1998 and related works), we will explain the total absence of negative morphology as being the result of a self-conjoined markedness constraint being dominating in Agadir Tashlhit as an example of a variety that has lost this morphological demarcation.

This paper is constructed as follows. In section 2, we provide a basic, succinct OT analysis of the syntactic and then morphological expression of negation in Tashlhit. Section 3 deals with Tashlhit verb stems and the variation they engender. In terms of partial ranking theory, we provide an account of the variant as well as invariant constraint rankings of three representative Tashlhit varieties. Finally, section 4 deals with the loss of negative verb morphology in Tashlhit, considering it an identity avoidance effect.

1. The expression of negation in Amazighe

The data shows that Tashlhit negation is expressed sententially on the basis of the mandatory preverbal particle *ur*, to which *SN* refers in the examples in (1) below (see Boumalk (1996), Chaker (1996), Lafkioui (1996), Omari (2001) and Rabhi (1996)).¹ In addition, the verb bears a morphological mark, a vowel *i* that is the result of vowel epenthesis or change, which we represent as *Neg* in (1) below:

(1) Sentential negation in Tashlhit:

<i>Affirmative statements</i>	<i>Negative statements</i>
i- <i>yuza izimmr</i> <i>He skin-past the sheep</i> 'He skinned the sheep'	ur <i>yuzi izimmr</i> SN <i>he skin-past-Neg the sheep</i> 'He did not skin the sheep'
ii- <i>bnan tigmmi nnsn</i> <i>build-they -past their house</i> 'They built their house'	ur <i>bnin tigmmi nnsn</i> SN <i>build-they-past-Neg their house</i> 'They did not build their house'
iii- <i>thddn tmyart</i> <i>She calm down-past the woman</i> 'The woman calmed down'	ur <i>thddin tmyart</i> SN <i>she calm down-past-Neg the woman</i> 'The woman did not calm down'

Negation is a universal category that all languages have (Swart 2004, 2006, 2007 and references therein).² In a standard OT analysis, the fact that negation exists in

¹ Variants of *ur* may be encountered in the other Amazighe varieties. Moreover, in some varieties of Amazighe, negation is reinforced post-verbally. For example, in Tarifit, the post-verbal negative particle is *ša* as in *u yāh ša yā tmyra* (he did not go to the wedding) (Lafkioui, 1996 : 61). The same thing holds in Algerian Amazighe, as is the case in Kabyle, where the post-verbal particle is *ara*: *ur y-kšim ara* (he did not enter) (Chaker, 1996 : 10).

² Negation is so complex that it may take many different expressions: lexical, syntactic, and morphological (see Swart 2004, 2006, 2007 and references therein). Oftentimes, negation requires an analysis that is grounded both in syntax and semantics (Puskas, 2006). Since

all languages suggests that the constraint governing the expression of negation MAX-Neg ((2i) below) is undominated (Swart 2004, 2006, 2007). This faithfulness constraint crucially dominates the markedness constraint militating against the expression of negation, i.e. *Neg ((2ii) below). Hence, we obtain the basic ranking in (2iii):

(2) Basic negation constraints:

- i- MAX-Neg: An input negative element must have a correspondent in the output.
- ii- *Neg: Negation is banned.
- iii- MAX-Neg » *Neg.

In expressing sentential negation in Tashlhit, the particle *ur* is obligatory and is thus treated in Omari's (2001) syntactic treatment of negation as the head of NegP (for the constituent negative phrase, see the basic references in Omari). The obligatoriness of the negative particle shows that the basic ranking in (2iii) holds in Tashlhit, as the constraint tableau below shows, which accounts for the syntactic expression of negation. From now on, all our candidates will be provided in third person singular since this form is the most revealing as far as the expression of morphological negation is concerned.

I- Basic ranking: MAX-Neg » *Neg

Input: <i>ur + azu + i</i>	MAX-Neg	*Neg
☞ a- <i>ur yuzi</i>		*
b- <i>yuzi</i>	*!	

A short note on the tableau convention in OT is in order, an example of which is (I). The input structure is given in the leftmost top cell in tableaux, while the constraints are given in the first row immediately after the input. Constraint ranking in tableaux is indicated by putting the dominating constraint to the left of the dominated one and separating the two by a solid line. A dotted line in a tableau indicates that the two constraints it separates are not ranked with respect to each other, no matter what the order of the constraints. In the text, crucial ranking is indicated by the symbol “»” between the two constraints and absence of crucial ranking is indicated by a comma between the two constraints. The candidates to be assessed are provided immediately below the input structure. The star “*” in a cell indicates that the candidate in question incurs a violation of the constraint in question and “*!” indicates fatal violation. The optimal candidate is pointed at by the symbol “☞”.

In addition to the use of the particle *ur*, Amazighe reinforces negation through morphology, which is of a non-concatenative type. At the risk of oversimplifying,

such an analysis is beyond the scope of the present paper, we will focus just on the morphological aspect and touch on the syntactic one only when need be.

we may state that the verb is marked by the negation morpheme through applying one of two vowel alternation processes mainly, as in (3):³

(3) Negative morphology major processes:

i- Vowel change

	Stem I	Stem IV	
a-	gnu	g ^w ni	‘sew’
	mmuddu	mmuddi	‘travel’
	ara	uri	‘write’
b-	f	fi	‘give’
	zḍ	zḍi	‘grind’
	af	ufi	‘find’

ii-Vowel epenthesis

ssn	ssin	‘know’
nufɫ	nufil	‘be crazy’
azn	uzin	‘send’

That stem III morphology is inherent in the negative stem IV is quite conspicuous. For instance, in a verb like *azn* (send), the initial vowel *a* changes to *u* (*azn*>*uzn*) as a result of the application of stem III morphology, itself non-concatenative,⁴ and stem IV surfaces with both this mark and that of the negative (*azn*>*uzn*>*uzin*).⁴

The following conjugation tables show how negative verb morphology works exactly:

³ Facts of negative morphology are much more complex than the space in this paper allows us to cover. Therefore, the description provided here is to be taken as accurate only inasmuch as it serves as a basis for the proposed analysis. Note also that a varying degree of syncretism is involved in negative morphology, no matter what the variety of Tashlhit considered. For example, *asi* (take) has *usi* as corresponding stem III and IV forms, and *mun* (accompany) also has a syncretic stem IV form. It will be very informative if one could know exactly to what extent syncretism characterizes negative morphology in the various varieties of Amazighe.

⁴This brings up the issue of what constitutes input structure to negative morphology. As this issue is not totally relevant to the discussion in the present paper, we will, from now on, assume as provisionally correct that stem III is the input of stem IV morphology.

II- Sample Tashlhit negative morphology conjugation

i-

<i>The verb azu 'skin'</i>			
<i>1p. sg.</i>	ur	uziγ	<i>1p. pl.</i> ur nuzi
<i>2p. sg.</i>	ur	tuzit	<i>2p. pl. masc.</i> ur tuzim
			<i>2p. pl. fem.</i> ur tuzimt
<i>3p. sg. masc.</i>	ur	yuzi	<i>3p. pl. masc.</i> ur uzin
<i>3p. sg. fem.</i>	ur	tuzi	<i>3p. pl. fem.</i> ur uzint

ii-

<i>The verb bnu 'build'</i>			
<i>1p. sg.</i>	ur	bnιγ	<i>1p. pl.</i> ur nbni
<i>2p. sg.</i>	ur	tbnit	<i>2p. pl. masc.</i> ur tbnim
			<i>2p. pl. fem.</i> ur tbnimt
<i>3p. sg. masc.</i>	ur	ibni	<i>3p. pl. masc.</i> ur bnin
<i>3p. sg. fem.</i>	ur	tbni	<i>3p. pl. fem.</i> ur bnint

iii-

<i>The verb hddn 'calm down'</i>			
<i>1p. sg.</i>	ur	hddιγ	<i>1p. pl.</i> ur nhddin
<i>2p. sg.</i>	ur	thddint	<i>2p. pl. masc.</i> ur thddinm
			<i>2p. pl. fem.</i> ur thddinmt
<i>3p. sg. masc.</i>	ur	ihddin	<i>3p. pl. masc.</i> ur hddin
<i>3p. sg. fem.</i>	ur	thddin	<i>3p. pl. fem.</i> ur hddinnt

In vowel final verbs like (II i-ii), the negative forms of the verbs in first and second persons singular are syncretic with the affirmative preterit forms. The morphology of negation is quite conspicuous, however, when we consider other persons. It is all the more conspicuous in consonant-only verbs (II iii), whose negative forms appear with a prefinal vowel *i*.

Having made this clear, we will now provide an OT analysis of the morphology of the negative stem in Tashlhit.⁵ The faithfulness constraints involved are those that pertain to vowel epenthesis and vowel change, namely DEP-V and IDENT-V (McCarthy and Prince, 1995, 1999), respectively. These faithfulness constraints interact crucially with the constraint REALIZE-MORPHEME (M-Real) (Samek-Lodovici, 1993; Rose, 1997; Kurisu, 2001). In our case, the constraint at work is

⁵ A pending issue remains that involves cases with syncretic negative morphology. For example, we may claim that in the verb *fsi* (untie, melt), negative morphology is vacuous, while it is blocked in *mun* (accompany). Analysis of these is not attempted here, as it will take us too far afield.

M-Real (Neg), demanding that the negative morpheme have a correspondent in the output. Needless to point out that the markedness constraint *Neg is dominated by M-Real(Neg) in the expression of morphological negation.

(4) Negative morphology in Tashlhit:

- i- M-Real(Neg): An input negative morpheme has a correspondent in the output.
- ii- DEP-V: An output vowel must have an input correspondent. (No epenthesis)
- iii- IDENT-V: An input vowel has the same features in the output. (No vowel change)

In consonant-only verbs, the negative morpheme is realized as a prefinal epenthetic vowel. On the basis of this, the constraint M-Real dominates the faithfulness constraint DEP-V, a ranking which ensures that the optimal candidate is the one with vowel epenthesis:

III- Consonant-only roots:

Input: skr + i	M-Real	DEP-V
a- skr	*!	
☞ b- skir		*

In vowel final verbs, on the other hand, the optimal candidate surfaces with an altered vowel, rather than an epenthetic one. This is clear evidence that M-Real dominates IDENT-V as well:

IV- Vowel-final roots (vowels other than the vowel i)

Input: fta + i	M-Real	IDENT-V
a- fta	*!	
☞ b- fti		*

To sum up, the constraint interaction so far is the following:

(5) Provisional basic rankings for the expression of negation in Tashlhit:

$$\text{MAX-Neg, M-Real(Neg)} \gg \text{IDENT-V, DEP-V, *Neg}$$

As there is no crucial interaction between MAX-Neg and M-Real yet, we leave the two constraints provisionally unranked. The same thing holds for the dominated constraints IDENT-V, DEP-V and *Neg. However, the facts of negative morphology in Tashlhit are not as simple as this, since a considerable amount of variation is involved, the concern of the following section.

2. Tashlhit negative verb stems: A source of variation

Data from Tashlhit verb morphology drawn from various varieties shows that negative verb morphology is a source of variation intra-dialectally and inter-dialectally. The inter-dialectal variation consists in the absence in Tashlhit of the negative form of stem II that the varieties of the Rif and Figuig do exhibit (Amrous

and Bensoukas, 2005; Brugnattelli, 2002; Kossmann, 1989, 1997; Lafkioui and Kossmann, 2005; Saa, 1995, 2005.) The intra-dialectal variation (see Bensoukas, 2006b) ranges from total syncretism between the affirmative stem III form and its negative counterpart, as in Agadir Tashlhit, to a relatively high degree of contrastiveness between the two stems, like in Ait Baâmrane Tashlhit. A moderate degree of negative morphology is also attested, as in Ida Outanane Tashlhit.

2.1 Tashlhit verb stem systems

In Moroccan Amazighe in general, five verb stems have been reported to exist (Abdelmassih, 1968; Basset, 1929, 1952; Bensoukas, 2001a-b, 2004, 2006a; Boukhris, 1986; Cadi, 1981, 1987; Chami, 1979; Dell and Elmedlaoui, 1991; Derkaoui, 1986; El Mountassir, 1989; Galand, 1977, 1988; Guerssel, 1983; Iazzi, 1991; Kossmann, 1989, 1997; Saa, 1995, 2005 among others.) Following Galand (1977), we will refer to these stems using numbers: The aorist = stem I, the intensive aorist = stem II, the negative intensive aorist = stem II', the preterit = stem III and the negative preterit = stem IV.

The dominant system as far as the verb stems are concerned is one based on a four-way contrast. This is the system attested in some Tashlhit varieties (Dell and Elmedlaoui, 1991; Bensoukas, 2006b) and Tamazight varieties (Iazzi, 1991; Boukhris, 1986). In (6) below are illustrative examples:

(6) Amazighe four-stem system:⁶

<i>Stem I</i>	<i>Stem II</i>	<i>Stem III</i>	<i>Stem IV</i>	
azu	ttazu	uzi/a	uzi	'skin'
bnu	bnna	bni/a	bni	'build'
hddn	tthddan	hddn	hddin	'calm down'

Of lesser use are the three-way and five-way contrasts. Deferring until section 4.1 presentation of the five-stem system, we provide in (7) illustration of the three-stem system, one that has lost negative verb morphology totally:

(7) Amazighe three-stem system:

<i>Stem I</i>	<i>Stem II</i>	<i>Stem III</i>
azu	ttazu	uzi/a
bnu	bnna	bni/a
hddn	tthddan	hddn

In this system, negative morphology has been neutralized on verbs, resulting in a syncretic relation between stems III and IV, stems that are kept separate in other varieties. More interestingly, most Tashlhit varieties seem to have lost at least some negative morphology. In the following section, we will show, on the basis of a

⁶ In stem III, the notation *i/a* refers to the fact that vowel change in this type of verb is sensitive to person. Accordingly, 1st and 2nd person singular forms end with a final vowel *i*, whereas all other persons have a final vowel *a*.

comparison of three representative Tashlhit varieties, how the morphological expression of stem IV negation is a conspicuous aspect of intra-dialectal variation.

2.2 Variation in the negative morphology of Tashlhit

Ait Baâmrane, Ida Outanane, and Agadir are the three varieties that will be considered and that are representative of the Tashlhit area. The choice of these varieties is motivated by the fact that they present quasi-full negative morphology, partial negative morphology and no negative morphology, respectively.

First, in the variety of Ait Baâmrane, whose data corresponds exactly to the sample data given in (II), negative morphology is realized by changing the verb's vowel to *i* or epenthesisizing a vowel *i*. This is reflected in tableau (V) below by virtue of the constraint M-Real dominating both DEP-V and IDENT-V:

V- Varieties with quasi-total negative verb morphology (e.g. Ait Baâmrane Tashlhit): Both vowel infixation and change allowed:

Input: ur bna / hddn + i	M-Real (Neg)	DEP-V	IDENT-V
☞ a- ur ibni			*
b- ur ibna	*!		
☞ a- ur ihddin		*	
b- ur ihddn	*!		

Second, in Ida Outanane Tashlhit, the data of which is the same as in (II-i-ii) above, the difference is notable at the level of consonant-only verbs as in (II-iii), which we repeat here for convenience:

VI- Ida Outanane consonant-only verbs:

<i>1p. sg.</i>	ur hddn γ	<i>1p. pl.</i>	ur nhddn
<i>2p. sg.</i>	ur thddnt	<i>2p. pl. masc.</i>	ur thddnm
		<i>2p. pl. fem.</i>	ur thddnmt
<i>3p. sg. masc.</i>	ur ihddn	<i>3p. pl. masc.</i>	ur hddnn
<i>3p. sg. fem.</i>	ur thddn	<i>3p. pl. fem.</i>	ur hddnt

In this variety, neutralization of negative morphology has affected the consonant-only verbs.⁷ This reveals that DEP-V, the constraint militating against vowel epenthesis, is higher ranking in the variety of Ida Outanane than it is in that of Ait Baâmrane:

VII- Varieties with partial negative verb morphology (e.g. Ida Outanane Tashlhit):
No infixation

Input: ur bna / hddn + i	DEP-V	M-Real (Neg)	IDENT-V
☞ a- ur ibni			*
b- ur ibna		*!	
☞ a- ur ihddn		*	
b- ur ihddin	*!		

Third, in Agadir Tashlhit, the neutralization of negative morphology is not restricted to consonant-only verbs like in Ida Outanane (VI above); the vowel final verbs have also been affected so much so that syncretism is established once and for all between stem III and stem IV forms.

VIII- Agadir Tashlhit: Complete loss of negative morphology

i-

<i>1p. sg.</i>	ur uzi γ	<i>1p. pl.</i>	ur nuza
<i>2p. sg.</i>	ur tuzit	<i>2p. pl. masc.</i>	ur tuzam
		<i>2p. pl. fem.</i>	ur tuzamt
<i>3p. sg. masc.</i>	ur yuzā	<i>3p. pl. masc.</i>	ur uzan
<i>3p. sg. fem.</i>	ur tuzā	<i>3p. pl. fem.</i>	ur uzant

⁷ Abdallah Adnor (p.c.) reported to us that the loss of negative morphology in the Isk variety of Ida Outanane is much more advanced than this. In fact, even the vowel-final verbs are affected by negative morphology loss, so much so that there is total free variation between stem III forms and stem IV forms.

ii-

<i>1p. sg.</i>	ur bniγ	<i>1p. pl.</i>	ur nbnā
<i>2p. sg.</i>	ur tbnit	<i>2p. pl. masc.</i>	ur tbnam
		<i>2p. pl. fem.</i>	ur tbnamt
<i>3p. sg. masc.</i>	ur ibna	<i>3p. pl. masc.</i>	ur bnan
<i>3p. sg. Fem.</i>	ur tbna	<i>3p. pl. fem.</i>	ur bnant

As is clear from the data in (VIII), neutralization of negative morphology comes full circle. To interpret this in OT, M-Real is not a dominant constraint in Agadir Tashlhit; rather, DEP-V and IDENT-V are, inhibiting by the same token both the processes of vowel epenthesis and vowel change:

IX- Varieties with no negative verb morphology (e.g. Agadir Tashlhit): No vowel change; no vowel infixation, either.

Input: ur bna / hddn + i	DEP-V	IDENT-V	M-Real (Neg)
a - ur ibni		*!	
☞ b- ur ibna			*
a- ur ihddin	*!		
☞ b- ur ihddn			*

To sum up, the same constraints, albeit with different rankings, have been shown to be involved in expressing negation in three representative Tashlhit varieties. As a result, the varieties of Tashlhit show a considerable amount of morphological variation, an account of which will be the aim of the next section.

2.3 Negative verb morphology in Tashlhit: One or many grammars?

In our discussion in section 2, we showed that negation in Tashlhit is expressed both syntactically and morphologically. If the various varieties of Tashlhit have anything in common in this respect, it is their expressing syntactic negation in a similar fashion, hence the invariant grammar. The variation that they exhibit pertains rather to the morphological expression of negation, being almost fully productive in one case and totally absent in another, to refer just to the extremes.

To account for variation in OT, partial constraint rankings have been proposed (Antilla, 1997, 2002; Antilla and Cho, 1998; Zamma, 2005). In this model, the variant grammar of the language corresponds to the ranking of a few constraints, while the invariant grammars of its varieties are argued to include more constraints. Varieties of the same language are claimed to be involved in such partial rankings instead of having totally different grammars, which would result from re-ranking the constraints and thus lead to considering the varieties different languages.

To explain the behaviour of variant dialects of a given language, an oftentimes pairwise partial ranking of a set of universal constraints is established. Since the variable grammar is conceived of as consisting of a few constraints, then the more

constraints are added, the lesser the variation becomes, and vice versa. The constraint interaction established is summarized in (8).

(8) Summary of variation account:

a- Variant negation rankings in Tashlhit:

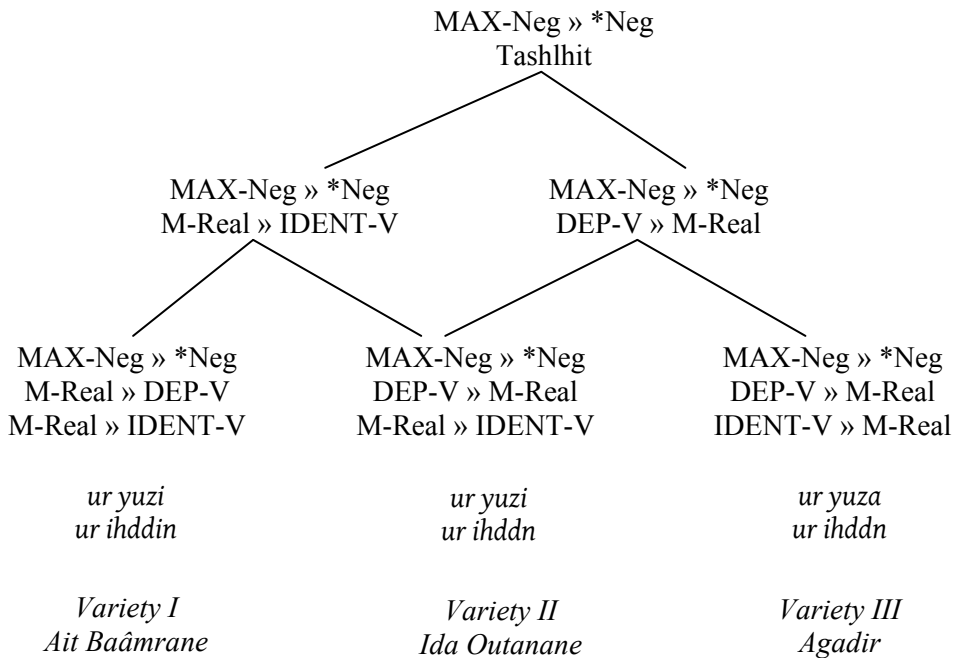
- MAX-Neg » *Neg
- M-Real » DEP-V
- DEP-V » M-Real
- M-Real » IDENT-V
- IDENT-V » M-Real

b- Invariant negative morphology rankings in Tashlhit varieties :

- i- Ait Baâmrane: MAX-Neg » M-Real » DEP-V, IDENT-V, *Neg
- ii- Ida Outanane: MAX-Neg » DEP-V » M-Real » IDENT-V, *Neg
- iii- Agadir: MAX-Neg » DEP-V, IDENT-V » M-Real, *Neg

On the basis of the rankings in (8), we can characterize Tashlhit variant and invariant grammars in the form of a lattice à la partial ranking theory as follows:

(9) Lattice:



There are three leaves in the lattice, which correspond to the invariant grammars of the three varieties of Ait Baâmrane, Ida Outanane, and Agadir. The higher nodes of the lattice encode the variation: As we go up the lattice, there are fewer rankings,

which leads to more variation, whereas as we go down, there are more rankings and less variation.

Now that we have accounted for the variation in the expression of negation in Tashlhit, we will try to explain why Tashlhit negative morphology is being neutralized, and why it is being neutralized the way it is.

3. The loss of negative verb morphology in Tashlhit: An identity avoidance effect

In order to fully appreciate what is happening in Tashlhit varieties as far as negative morphology is concerned an analysis of the morphology of stem II' (the negative intensive aorist form) seems to us to be a prerequisite.

3.1 The loss of (negative) stem II' morphology in Tashlhit

Recall that in section 3.1, we have mentioned that some Tashlhit varieties use a three-way stem system. This system is only one end of a continuum, with the five-way stem contrast in the varieties of the Rif and Figuig being the other. In (10), we illustrate the five-way stem system with data from Amrous and Bensoukas (2005):

(10) Amazighe five-stem system:

<i>Stem I</i>	<i>Stem II</i>	<i>Stem II'</i>	<i>Stem III</i>	<i>Stem IV</i>
azu	ttazu	ttizu	uzi/a	uzi
hddn	tthddan	tthddin	hddn	hddin
βna	βnna	βnni	ni/a	βni

In (10), stem II', a particularity of Riffian varieties and that of Figuig, refers to the negative form of stem II, the intensive aorist form. Further illustration is provided in (11):

(11) Intensive aorist in the varieties of the Rif and Figuig:

a- Figuig (*Kossmann, 1997:141; 2000:63; Saa, 1995:174*)

<i>Stem I</i>	<i>Stem II</i>	<i>Stem II'</i>	
ħtaɾəm	ttəħtaɾəm	ttəħtiɾim	'respect'
aʃər	ttaʃər	ttiʃər	'steal'
ɣəz	qqaz	qqiz	'dig'
bda	bətta	bətti	'start'
af	ttaf	ttif	'find'
mmət	tmətta	tmətti	'die'
faq	ttfaq	ttfiq	'wake up'

b- Tarifit (Amrous and Bensoukas, 2005:6-7)

na	nna	nni	‘build’
azu	tazu	tizu	‘skin’
hayθ	thayaθ	thiyiθ	‘cry’

Productive as this stem may be in the northern varieties of Moroccan Amazighe, it has not been reported in the Tashlhit domain. In fact, all Tashlhit varieties converge on one aspect: The loss of stem II’ (negative) morphology. We will show that this is a strong argument for the identity avoidance effect.

In OT, one formal way of rendering dissimilation effects is by locally conjoining independently motivated well-formedness constraints, the markedness constraint *Neg in the case at hand (Smolensky, 1993, 1995; Moreton and Smolensky, 2002; Alderete, 1997, 2006; Alderete and Frisch, 2006).⁸ The key idea underlying local constraint self-conjunction is that two violations of the same constraint in a given domain are worse than just one. Universally, the conjunction of C₁ and C₂ dominates the individual constraints conjoined, i.e. [C₁ & C₂] » C₁, C₂. Local conjunction is thus one way of making constraints stronger in a local domain to avoid the ‘worst of the worst’.

The constraint driving negative dissimilation is the self-conjoined markedness constraint *Neg & *Neg that militates against the repetition of the negative information around the same verb.

(12) Constraint conjunction in negative dissimilation in Tashlhit:

*Neg & *Neg (*Neg₂): Two expressions of negation are banned.

Recall that in Tashlhit, the negative particle *ur* is obligatory, which is reflected by the constraint MAX-Neg being undominated. The negative morpheme, on the contrary, can be absent, which shows that M-Real is dominated. *ar* in the following tableaux is the compulsory intensive (Int.) aorist preverbal particle:⁹

X- Stem II’ negative dissimilation in Tashlhit:

Input: <i>ur ar Int. verb + i</i>	MAX-Neg	*Neg ₂	M-Real (Neg)
a- <i>ar ibnni</i>	*!		
b- <i>ur ar ibnni</i>		*!	
☞ c- <i>ur ar ibnnu</i>			*
a- <i>ar itthddin</i>	*!		
b- <i>ur ar itthddin</i>		*!	
☞ c- <i>ur ar itthddan</i>			*

⁸ For other OT approaches to dissimilation phenomena, see, among others, Fukazawa (1999), Itô and Mester (1998) and Suzuki (1998).

⁹ Intensive aorist processes include gemination, tt-prefixation, with or without prefinal vowel epenthesis, or just vowel epenthesis. Consider for example *bnu/bnnu* (build), *hddn/tthddan* (calm down) and *skr/skar* (do).

The markedness in doubly expressing negation is thus resolved by neutralizing negative morphology, while syntactic expression of negation remains definitely unscathed. The constraint interaction is shown in tableau (X), where MAX-Neg and *Neg2 are left unranked for lack of evidence of crucial ranking in this case.

3.2 The loss of stem IV negative verb morphology in Tashlhit: A Change in Progress

The discussion in the preceding section established *Neg2 as the main force driving dissimilation. In this section, we will show how the self-conjoined markedness constraint *Neg2 is in fact a family of constraints that interact in different fashions with the constraint ranking established for the expression of negation.

Recall that the repetition involved in Tashlhit negation consists in expressing the negative meaning twice. On the one hand, the morphological mark appears on the verb stem, except when there is a zero allomorph. The pre-verbal negative particle *ur* is obligatory, on the other. The combination of both results in repetition. In the case of stem II', the constraint *Neg2 is undominated in Tashlhit varieties, with the result being the total absence of the related negative morphology.

In stem IV, on the contrary, we have shown that a certain amount of variation exists, ranging from total loss of negative stem IV morphology to a relatively productive use of the stem.

(13) *Neg2 as a constraint family:

- i- *Neg2 (Preterit): Two expressions of negation in the preterit are banned.
- ii- *Neg2 (Intensive Aorist): Two expressions of negation in the intensive aorist are banned.

In Tashlhit, as established in the preceding section, negative morphology is completely neutralized on stem II. *Neg2 can accordingly be reinterpreted as being *Neg2(IA) in tableau X.

Recall that in Ida Outanane Tashlhit, stem II' is no longer used as a living form. In addition, neutralization of negative morphology seems to be creeping into stem IV. We can, therefore, posit a ranking where *Neg2(IA) is undominated and where *Neg2(Pret.) is dominated by M-Real.

XI- Negative morphology neutralization in Ida Outanane Tashlhit:

i- Intensive aorist negative morphology

Input: <i>ur ar Int.</i> + <i>azu + Neg</i>	Max- Neg	*Neg2 (IA)	DEP- V	M- Real	*Neg2 IDENT- (Pret.) V
a- <i>ar ittizu</i>	*!				*
b- <i>ur ar ittizu</i>		*!			*
☞ c- <i>ur ar ittazu</i>				*	

ii- Stem IV of vowel final verbs

Input: ur uza + i	Max- Neg	*Neg2 (IA)	DEP- V	M- Real	*Neg2 (Pret.)	IDENT- V
a- yuzi	*!					*
☞ b- ur yuzi					*	*
c- ur yuza				*!		

iii- Stem IV of consonant only verbs:

Input: ur ihddn + i	Max- Neg	*Neg2 (IA)	DEP- V	M- Real	*Neg2 (Pret.)	IDEN T-V
a- ihddin	*!		*			
b- ur ihddin			*!		*	
☞ c- ur ihddn				*		

In Ait Baâmrane Tashlhit, the pervasiveness of negative morphology shows that *Neg2(Pret) is low ranking, being dominated by both MAX-Neg and M-Real. This constraint ranking ensures the expression of negation in this variety both syntactically and morphologically.

XII- Negative morphology in Ait Baâmrane Tashlhit:

i- Intensive aorist negative morphology

Input: ur ar Int. azu + i	Max- Neg	*Neg 2 (IA)	M- Real	*Neg2 (Pret.)	DEP- V	IDENT- V
a- ar ittizu	*!					*
b- ur ar ittizu		*!				*
☞ c- ur ar ittazu			*			

ii- Stem IV of vowel final verbs

Input: ur uza + i	Max- Neg	*Neg2 (IA)	M- Real	*Neg2 (Pret.)	DEP- V	IDENT- V
a- yuzi	*!					*
☞ b- ur yuzi				*		*
c- ur yuza			*!			

iii- Stem IV of consonant only verbs:

Input: ur hddn + i	Max-Neg	*Neg 2 (IA)	M-Real	*Neg2 (Pret.)	DEP-V	IDENT-V
a- ihddin	*!				*	
☞ b- ur ihddin				*	*	
c- ur ihddn			*!			

There is an interesting twist in Agadir Tashlhit, which exhibits neither stem II' nor stem IV morphology. In this case, a constraint splitting as is (13) turns out to be completely unnecessary. *Neg2 is higher ranked than M-Real but does not dominate MAX-Neg. This ranking ensures that negative morphology is neutralized as a means of conflict resolution in case of the repetition of negation:

XIII- Negative morphology neutralization in Agadir Tashlhit:

Input: ur verb + i	Max-Neg	*Neg2	M-Real
a- yuzi	*!		
b- ur yuzi		*!	
☞ c- ur yuza			*
a- ar ittizu	*!		
b- ur ar ittizu		*!	
☞ c- ur ar ittazu			*

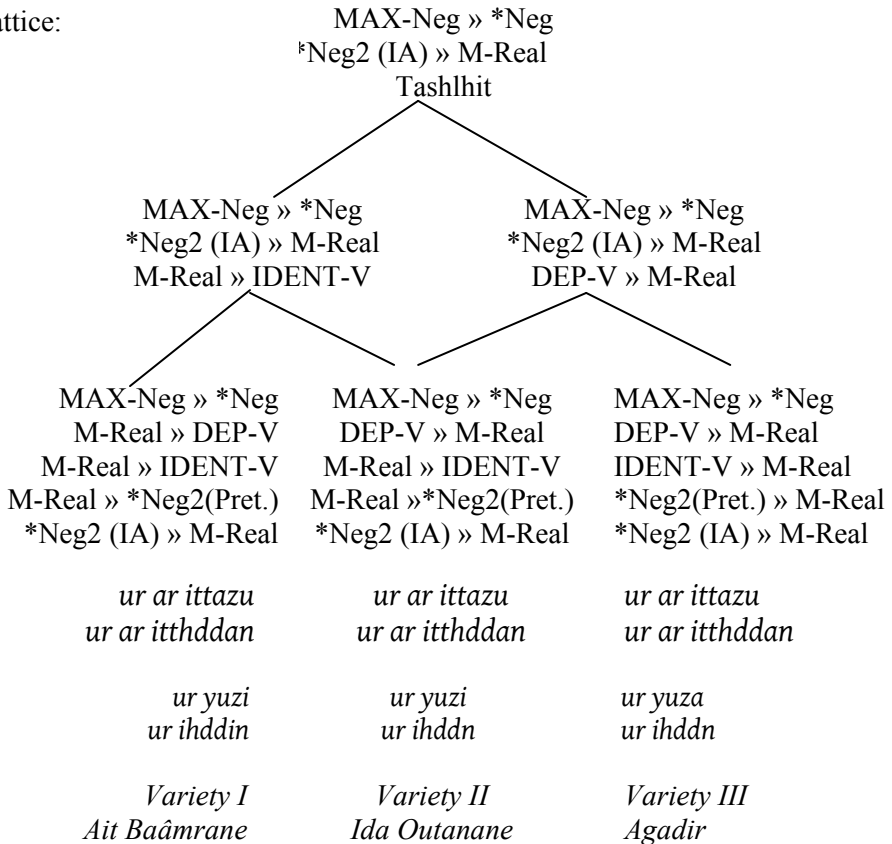
MAX-Neg is not dominated by the self-conjoined markedness constraint *Neg2, which means that the conflict cannot be resolved through deleting the particle *ur*. Since *Neg2 outranks the constraint M-Real, violation of the latter constraint is minimal, and the markedness of negation in Agadir Tashlhit is resolved by neutralizing negative morphology.

To summarize, the overall picture that emerges from the discussion above is that the loss of negative morphology in Agadir Tashlhit is symptomatic of the larger process of negative morphology loss that Tamazight and Tashlhit varieties are undergoing. The driving force behind the change is a need to simplify the morphology with the result being the use of less marked structures. The loss is explained on the basis of markedness constraint self-conjunction, a means of formalizing dissimilation. The rankings established for the three varieties under comparison are summarized in (14):

(14) Negative morphology variation in Tashlhit:

- i- *Agadir*: Max-Neg, *Neg2 (*Neg2 (IA) / , *Neg2 (Pret.)), DEP-V, IDENT-V » M-Real » *Neg
- ii- *Ida Outanane*: Max-Neg, *Neg2 (IA), DEP-V » M-Real » *Neg2 (Pret.), IDENT-V, *Neg
- iii- *Ait Baâmrane*: Max-Neg, *Neg2 (IA) » M-Real » *Neg2 (Pret.), DEP-V, IDENT-V, *Neg

(15) Lattice:



On the basis of what is happening in Ida Outanane and similar varieties, the prediction is that the change will be completed and negative morphology will be completely lost. In that case, there will be no need to split *Neg2 into two specific constraints, and the situation will accordingly be analogous to that in Agadir Tashlhit and varieties like it (see the related discussion of this point, albeit in a different context, in Bensoukas 2006a).

4. Conclusion

In this paper, we have been concerned with the expression of negation in Tashlhit and the intra-dialectal variation it engenders. In this respect, various varieties of Tashlhit have been analyzed and shown to diverge as far as the negative stem (stem IV) is concerned. As has been amply shown on the basis of a comparative analysis of representative Tashlhit varieties, negative morphology is a component that is more or less quite productive or one that is thoroughly neutralized.

Relying on the notion of identity avoidance, our analysis consisted in construing the loss of negative verb morphology as a case of morpho-syntactic dissimilation. In the varieties with neutralized negative morphology, the total absence of this type

of morphology is accounted for as being the result of the self-conjoined markedness constraint that militates against the expression of negation being undominated. In the varieties that have preserved negative morphology, this constraint interacts with other constraints in different ways, resulting in the varying degrees of productivity negative morphology exhibits.

Needless to reiterate that the analysis in this paper is programmatic. First, only a complete syntactic and morphological analysis of the phenomenon, not to mention a semantic one, will unravel all its particularities. In addition, the loss of negative morphology should not be treated independently from other dissimilation processes in the language, lest interesting generalizations should be missed. Finally, being a change in progress, negative morphology neutralization involves far more factors than we have been able to point out in this paper. Consider for example how enlightening a sociolinguistic analysis, as well as a historical morphological one, for that matter, could be in this respect.

References

- Abdel-Massih, E. T. (1968), *Tamazight Verb Structure: A Generative Approach*, Bloomington, Indiana University Publications.
- Alderete, J. (1997), "Dissimilation as Local Conjunction", *North East Linguistic Society*, N° 27, p. 7-32.
- Alderete, J. (2006), "Dissimilation", ms. New entry to appear in W. Frawley, (ed.), *International Encyclopedia of Linguistics*, 2nd edition, Oxford.
- Alderete, J. and S. A. Frisch. (2006), "Dissimilation in Grammar and the Lexicon", to appear in P. de Lacy, (ed.) *The Cambridge Handbook of Phonology*.
- Amrous, N. and K. Bensoukas. (2005), "Simple Verb Morphology in Ait Oulichek Tarifiyt: How Divergent?", to appear in *Proceedings of the conference "L'amazighe dans l'Oriental et le Nord du Maroc: Variation et convergence"*, organized by the IRCAM and FLHS, Oujda, p.10-11 November 2005.
- Antilla, A. (1997), "Deriving Variation from Grammar: A Study of Finnish Genitives", in Hinskens, F. et al. (eds.) *Variation, Change and Phonological Theory*, John Benjamins, Amsterdam and Philadelphia, p. 35-68.]
- Antilla, A. (2002), "Morphologically Conditioned Phonological Alternations", *Natural Language and Linguistic Theory*, N° 20, p. 1-42.
- Antilla, A. and Y. Y. Cho (1998), "Variation and Change in Optimality Theory", *Lingua*, N° 104, p. 31-56.
- Basset, A. (1929), *La langue berbère. Morphologie. Le Verbe, Etude de thèmes*, Paris, Librairie Ernest Leroux.
- Basset, A. (1952), *La Langue Berbère*, First published for the International African Institute; reprinted in 1969, London, Dawsons of Pall Mall.

- Bensoukas, K. (2001a), *Stem Forms in the Nontemplatic Morphology of Berber*, Doctorat d'Etat thesis, Mohammed 5th University, Faculty of Letters, Rabat.
- Bensoukas, K. (2001b), "Markedness and Epenthetic Quality in Tashlhit Imperfective Verbs: An OT Approach", *Linguistic Research*, N° 6.1, p. 81-123.
- Bensoukas, K. (2004), "On the Unity of the Morphology of Moroccan Amazighe: Aspects of the Imperfective Form of the Verb", in M. Ameur et A. Boumalk (eds.), *Standardisation de l'amazighe*, Proceedings of conference organized by IRCAM, Rabat, 8-9 December 2003, Rabat, IRCAM Publications, p.198-224.
- Bensoukas, K. (2006a), « Quelques Réflexions sur la Standardisation des Thèmes Verbaux en Amazighe », to appear in *Proceedings of the 2nd Fès Amazighe Festival Conference*, organized between 6-10 July 2006.
- Bensoukas, K. (2006b), *La Morphologie verbale de l'amazighe: étude comparative de cinq parlers de la variante tachelhit*, Project Report submitted to IRCAM, Rabat, 30 November 2006.
- Boukhris, F. (1986), *Le Verbe en tamazight : lexique et morphologie. (Parler des Zemmour)*, Thèse de 3^{ème} cycle, Université Paris III, Ecole Pratique des Hautes Etudes.
- Boumalk, A. (1996), « La Négation en Berbère Marocain », in S. Chaker, and D. Caubet (eds), *La négation en berbère et en arabe maghrébin*, Paris, L'Harmattan, p.35-48.
- Brugnatelli, V. (2002), « Les thèmes verbaux négatifs du berbère : Quelques réflexions », in Nait-Zerrad, K. (ed.), *Articles de linguistique berbère. Mémorial Werner Vycichl*, Paris, L'Harmattan, p. 165-180.
- Cadi, K. (1981), *Le verbe en tarifit (Maroc-Nord) : formes et valences*, Thèse de 3^{ème} cycle, Paris III, E. P. H. E.
- Cadi, K. (1987), *Système verbal rifain : forme et sens*, Paris, SELAF.
- Chaker, S. (1996), « Remarques préliminaires sur la négation en berbère », in S. Chaker, and D. Caubet. (eds), *La négation en berbère et en arabe maghrébin*, Paris, L'Harmattan, p. 9-22.
- Chami, M. (1979), *Un parler amazigh du Rif : approche phonologique et morphologique*, Thèse de 3^{ème} cycle, Université Paris V.
- Dell, F. and M. Elmedlaoui (1991), "Clitic Ordering, Morphology and Phonology in the Verbal Complex of Imdlawn Tashlhiyt Berber (Part II)", *Langues Orientales Anciennes- Philologie et Linguistique*, N° 3, p. 77-104.
- Derkaoui, Ch. (1986), *Etude du verbe et de ses modalités dans le parler tachelhit*, Thèse de 3^{ème} cycle, Université Paris V.
- El Mountassir, A. (1989), *Lexique du verbe en tachelhit (Parler d'Inezgane-Maroc)*, Thèse de Doctorat, Université Paris V.
- Fukazawa, H. (1999), *Theoretical Implications of OCP Effects on Features in Optimality Theory*, Ph.D. dissertation, University of Maryland at College Park.

- Galand, L. (1977), « Continuité et renouvellement d'un système verbal : Le cas du berbère », *Bulletin de la Société Linguistique de Paris*, Tome LXXII, Fascicule 1, p. 275-303.
- Galand, L. (1988), « Le Berbère », in J. Perrot (ed.), *Les langues dans le monde ancien et moderne. Troisième Partie- Les langues chamito-sémitiques (Textes réunis par David Cohen)*, Paris, Editions du CNRS, p. 207-242.
- Guerssel, M. (1983), *An Outline of the Structure of Berber*, ms. [Lecture notes from classes given by Mohand Guerssel at MIT during IAP 83. Notes by Mary Laughren and revised by M. Guerssel.]
- Iazzi, E. (1991), *Morphologie du verbe en tamazight (Parler des Ait Attab, Haut Atlas Central) Approche prosodique*, Thèse de 3^{ème} cycle, Université Mohammed V, Faculté des Lettres, Rabat.
- Itô, J. and A. Mester, (1998), "Markedness and Word Structure: OCP Effects in Japanese", Ms. University of California, Santa Cruz, ROA#255, [<http://roa.rutgers.edu>; Last retrieved on 15 September 1999].
- Kossmann, M. (1989), « L'inaccompli négatif en berbère », Paris, *Etudes et Documents Berbère*, N° 6, p. 19-29.
- Kossmann, M. (1997), *Grammaire berbère de figuig (Maroc Oriental)*, Paris-Louvain, Peeters.
- Kossmann, M. (2000), *Esquisse grammaticale du rifain oriental*, Paris-Louvain, Peeters.
- Kurisu, K. (2001), *The Phonology of Morpheme Realization*, Ph.D. dissertation, University of California, Santa Cruz.
- Lafkioui, M. (1996), « La négation en tarifit », in S. Chaker, and D. Caubet (eds), *La négation en berbère et en arabe maghrébin*, Paris, L'Harmattan, p. 49-77.
- Lafkioui, M. and Kossmann M. (2005), « Les six inaccomplis du tarifit », Paper presented at the conference *L'amazighe dans l'Oriental et le Nord du Maroc: Variation et convergence*, organised by IRCAM and the FLHS, Oujda, 10-11 November 2005.
- McCarthy, J. and A. Prince. (1993), *Prosodic Morphology I: Constraint Interaction and Satisfaction*, Ms. University of Massachusetts, Amherst and Rutgers University.
- McCarthy, J. and A. Prince. (1995), "Faithfulness and Reduplicative Identity", *University of Massachusetts Occasional Papers in Linguistics 18: Papers in Optimality Theory*, ROA#60, [<http://roa.rutgers.edu>; Last retrieved on 15 September 1999].
- McCarthy, J. and A. Prince. (1999), "Faithfulness and Identity in Prosodic Morphology", in R. Kager, et al. (eds.), *The Prosody-morphology Interface*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 218-309.

- Moreton, E. and P. Smolensky. (2002), "Typological Consequences of Local Constraint Conjunction", Ms. Johns Hopkins University, ROA#525, [http://roa.rutgers.edu; Last retrieved on 2 December 2002.]
- Omari, N. (2001), *The Syntax of Negation in Tashelhit: A Comparative Approach*, Doctorat thesis, Mohammed 5th University, Faculty of Letters, Rabat.
- Prince, A. and P. Smolensky. (1993), *Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar*, Ms. Rutgers University and University of Colorado at Boulder.
- Puskas, G. (2006), "Negation in Finno-Urgic: An Introduction", *Lingua*, N° 116, p. 203-227.
- Rabhi, A. (1996), « De la négation en berbère : les données algériennes », in S. Chaker, and D. Caubet. (eds), *La négation en berbère et en arabe maghrébin*, Paris, L'Harmattan, p. 23-34.
- Rose, S. (1997), *Theoretical Issues in Comparative Ethio-Semitic Phonology and Morphology*, Ph.D. dissertation, McGill University, Montreal.
- Saa, F. (1995), *Aspects de la morphologie et de la phonologie du berbère parlé dans le Ksar Zenaga à Figuig (Maroc)*, Thèse de Doctorat, Université Paris III.
- Saa, F. (2005), « Les thèmes négatifs en amazighe », in M. Ameer and A. Boumalk (eds.), *Structures Morphologiques de l'Amazighe*, Proceedings of the conference *Structures Morphologiques de l'Amazighe*, held at IRCAM, 7-8 October 2005, Rabat, IRCAM Publications, p. 102-111.
- Samek-Lodovici, V. (1993), A Unified Analysis of Crosslinguistic Morphological Gemination, *Proceedings of CONSOLE*, N° 1, p. 1-16.
- Smolensky, P. (1993), "Harmony, Markedness, and Phonological Activity", Handout from ROW-1, Revised, ROA#87 [http://roa.rutgers.edu; Last retrieved on 2 October 1999.]
- Smolensky, P. (1995), "On the Internal Structure of the Constraint Component Con of UG", Handout of talk, UCLA, April 7, 1995, ROA#86, [http://roa.rutgers.edu; Last retrieved on 2 October 1999.]
- Suzuki, K. (1998), *A Typological Investigation of Dissimilation*, Ph.D. dissertation, The University of Arizona.
- Swart, H. de. (2004), "A Typology of Negation in a Constraint-based Framework of Syntax and Semantics", *Proceedings of the HPSG04 Conference*. CSLI Publications.
- <http://www.let.uu.nl/~Henriette.deSwart/personal/pubs.htm>. [Last retrieved on 12 October 2007.]
- Swart, H. de. (2006), "Marking and Interpretation of Negation: A Bidirectional OT Approach", in R. Zanutti et al. (eds.). *Negation, Tense and Clausal Architecture: Cross-linguistic Investigations*. Georgetown, Georgetown University Press, p. 199-218.

Swart, H. de. (2007), "Patterns of Negation in Natural Language", Draft, <http://www.let.uu.nl/~Henriette.deSwart/personal/pubs.htm> [Last retrieved on 12 October 2007.]

Yip, M. (1995), "*Repetition and Its Avoidance: The Case of Javanese*", Ms. University of California, Irvine, ROA#83, [<http://roa.rutgers.edu>; Last retrieved on 15 September 1999.]

Yip, M. (1998), "Identity Avoidance in Phonology and Morphology", in S. Lapointe et al. (eds.), *Morphology and its Relation to Phonology and Syntax*, Stanford, CSLI publications, p. 216-246.

Zamma, H. (2005), "*Predicting Varieties: Partial Orderings in English Stress Assignment*", Ms. Kobe City University of Foreign Studies/University College London, ROA#712, [<http://roa.rutgers.edu>; Last retrieved on 3 December 2005.]

Gradual Integration of Moroccan Arabic Loanwords in Ayt Souab Tashlhit

Mohamed Marouane
Université Chouaib Doukkali, El Jadida

Résumé

Le présent article propose un processus, en trois niveaux, pour l'intégration des emprunts de l'arabe marocain dans la variante tachelhite d'Ayt Souab. Cette hiérarchisation est basée sur le degré et la prédictibilité des changements que ces emprunts subissent. Les emprunts non-intégrés ont tendance à maintenir leurs structures segmentale et syllabique dans la langue d'accueil. Les emprunts partiellement intégrés subissent des mutations qui se limitent à leur composante vocalique. Ces changements sont prédictibles dans la mesure où ils visent essentiellement à satisfaire la structure prosodique de la langue d'accueil. Les emprunts totalement intégrés sont sujets à des changements radicaux qui affectent leur composante consonantique et vocalique, au point qu'il est parfois difficile d'établir une relation systématique entre la forme de surface et la forme sous-jacente. Ces différents niveaux d'intégration sont analysés dans le cadre de la théorie des contraintes et stratégies de réparation élaborée dans la phonologie des emprunts.

Amazigh has, throughout its history, been in contact with many languages such as Punic, Latin, Arabic and, more recently, French. Obviously, the impact of this contact situation is still present in Amazigh, and mostly manifested in loanwords. Long-term and very close contact between Amazigh and Arabic has resulted in mutual influence manifested by the transfer in both directions of not only lexical items but also phonological and morphological properties. More specifically, the structure of Arabic loanwords used in Amazigh provides interesting traces of this long term contact in the sense that these words integrate in different degrees into the phonological system of Amazigh.

The present article investigates the process of integration of Moroccan Arabic (MA) loanwords mainly in the variety of Tashlhit spoken in Ayt Souab (middle of Anti Atlas). We will argue for a gradual adaptation of these loan items in the phonological system of Ayt Souab Tashlhit (henceforth AST). The process follows a scale going from full preservation of the original segmental constituency of the loan to a non-predictable alternation affecting both its consonantal and vocalic components, and thus its syllable structure (cf. Boukous, 1986, Marouane, 1997). We have therefore classified Moroccan Arabic, (hereinafter MA), loanwords, based on the degree of their integration into the target phonological system, into three categories, viz. the non-integrated loans which have maintained their MA form, such as *xali* 'uncle', the semi-integrated (1st degree integrated) loans which have

only their vocalic component affected by alternation, like *ləbzar* > *labzar*, and the fully-integrated (2nd degree integrated) loans which have undergone both vocalic and consonantal components change, as in *fəlfla* > *iffl* ‘pepper’.

We will also argue that most of the alternations affect the vocalic component of the loan items rather than the consonantal structure, and these consist of processes inserting, deleting, reducing or strengthening a vowel. Deletion processes are very limited and less common than epenthesis. This tendency goes along with the theoretical prediction that loanwords ill-formedness is remedied by insertion rather than deletion alternations proposed by the Theory of Constraints and Repair Strategies (TCRS) elaborated by Paradis, Lebel & LaCharité (1993) and Paradis (1996). In the course of analysis, we will see whether the mechanisms of this theory, namely the Preservation and the Minimality Principles, can provide an adequate account of the different alternations affecting the segmental and syllable structures of MA loans in their integration into the AST phonological structure.

In the remaining sections of the present article, we will first motivate the classification of MA loanwords into three categories. We will discuss the main alternations undergone by the segmental and syllabic structures of the first category, i.e. the non-integrated loans. We will afterwards address the morphologically and phonologically motivated changes occurring in the semi-integrated loans. The non-systematic processes exhibited by the third category, i.e. the fully integrated loans, are also investigated. In the last section of this paper, we will attempt to provide a principled account for these alternations within loanword phonology by adopting the Theory of Constraints and Repair Strategies.

1. Degrees of Integration of MA Loanwords

MA loanword segmental and syllable structures are not homogeneous by virtue of the fact that they react differently to the process of integration into the AST phonological system. The need to classify MA loanwords according to their degree of integration into categories is thus motivated by certain considerations on which the study is based. First, a preliminary examination of the structure of a sample set of 332 MA loan items reveals that 25, 11% of these do not undergo any change, and that about 69% of them undergo a relatively predictable change, while a limited number of these items, i.e. 5, 5%, are subject to unpredictable alternations. Second, we have found out that, within the set of items undergoing change, certain alternations affect a limited number of segments and occur in defined environments, while others are rather sporadic and are not systematic. Third, it is also attested that the most frequent alternations affect mainly the vocalic components of loan items while the non-systematic alternations affect rather consonants. We have thus deduced that MA loanwords undergo a gradual process of prosodic integration in the AST phonological system, and can accordingly be classified into three categories: the non-integrated, the semi-integrated and the fully integrated loans. In what follows we will investigate certain aspects characterising these three categories of loanwords.

1.1. Non-integrated loans

The loan items which have maintained their segmental and thus their syllable structures represent almost one fourth of the sample loan list. Given the stability of the structure of this category of loans, the utility of its investigation may seem very limited. It would, nonetheless, be fruitful to find out whether or not there is any phonological explanation to this phenomenon of structure preservation.

We will see that indeed this category has certain salient characteristics which distinguish it from the other categories. Most of the items of this category belong to certain formal lexical registers used in restricted formal situations. They, in fact, originate from either Middle Moroccan Arabic (MMA) or French. They also display a simple syllable structure with characteristics tolerated by the AST's prosodic system. Their segmental and syllable structures do not violate the constraints and mechanisms operating in AST.

Segmental Structure

The basic motivation for the maintenance of the segmental structure of this category of loanwords should be the fact that both MA and AST do in fact share basically the same segmental inventory. Consider the following items.

(1)

a.

MA	AST	Gloss
lqanun	lqanun	'law'
lmasira	lmasira	'march'
ssuʕal	ssuʕal	'question'
lmuntaxab	lmuntaxab	'team'
lbaladiyya	lbaladiyya	'municipality'
ddustur	ddustur	'constitution'
lmimsaḥa	lmimsaḥa	'eraser'

b.

lmida	lmida	'table'
lkisan	lkisan	'glasses'
xali	xali	'maternal uncle'
lustad	lustad	'teacher'
ssəllum	ssəllum	'ladder'
nnamusiyya	nnamusiyya	'bed'

c.

ṭṭabla	ṭṭabla	‘table’
sstilu	sstilu	‘pen’
ṭṭubis	ṭṭubis	‘bus’
lmunada	lmunada	‘lemonade’

The items in (1a) represent a formal register used in Middle Moroccan Arabic. Forms such as *lmasira* originate from CA *almasi:ra* ‘march’. The items in (1c) undergo changes in their passage from French to MA. The forms in (1b) are rather less formal items.

The forms in (1c) originate from French and they transited by MA in their passage to Tashlhit. This finds support in the fact that these loanwords have adopted MA inflection morphology. Similarly, these forms have undergone many alternations in their passage from French to MA. The forms such as *ṭṭubis* and *lmunada* originate from /otobus/ and /limonad/ respectively.

Most of these loan items maintain even their inflection when borrowed to AST. We consider herein the plural and feminine inflection. The plural form of *lmasira* is *lmasirat* in both MA and Tashlhit which entails that the MA plural morpheme is maintained under borrowing. Consider more plural items in the following list:

(2)

i- MA	ii-AST	Gloss
lqawanin	lqawanin	‘laws’
lmasirat	lmasirat	‘marches’
lkisan	lkisan	‘cups’
lmwayd	lmwayd	‘tables’
lasatida	lasatida	‘teachers’
ṭṭbali	ṭṭbali	‘tables’
sstiluwat	sstiluwat	‘pens’
ṭṭubisat	ṭṭubisat	‘buses’

The items above (in 2ii) are supposed to take the Amazigh plural morpheme given that inflection morphology is generally not sensitive to borrowing. Hence the plural Amazigh form of an item such as *lmasira* would be **tilmasiratin* in analogy with *tazalimt* >> *tizalimin* ‘onions’. Yet, certain items in (1) take an AST plural morpheme. The plural form of *xali* ‘maternal uncle’ and *emmi* ‘paternal uncle’ in AST is *idxali* and *idemmi* respectively, and not *xwali* and *emmi* as in MA.

The same thing holds for the feminine inflection, i.e. [-a] suffix, which tends to be borrowed with certain of the non-integrated loans. Consider the following examples:

(3)

MA	AST	Gloss
lustada	lustada	‘teacher (fem.)’
xalti	xalti	‘maternal aunt’
εəmti	emti	‘paternal aunt’

Yet, other forms tend to drop the MA feminine morpheme and adopt the Amazigh morpheme instead. The AST feminine morpheme of the MA form *ṭbib* ‘doctor’ is *taḍbibt* rather than *ṭbiba* as in MA. Consider more instances of loans which do not maintain the MA feminine morpheme.

(4)

MA	AST	Gloss
lluḥa	talluḥt	‘slate/writing tablet’
lkuṛa	takurt	‘ball’
lfahima	talfahimt	‘wise woman’
lkatiba	talkatibt	‘typist (fem.)’

The forms above drop the suffix [-a] which stands as the MA feminine inflection; they take the productive Amazigh feminine morpheme [t--t]. Therefore, the item /lluḥa / enters AST as l-lluḥ -a. The MA feminine suffix [-a] is detected and deleted and later on replaced by the Amazigh feminine morpheme, thus surfacing as [ta-l-ḥuḥt]. The MA definite article [l-] is, however, maintained¹. This proves that AST adjustment mechanisms have access not only to segmental and prosodic structures but also to the morphological constituency of loanwords input forms.

We have seen that the category of loanwords examined above maintains its input segmental structure. This is due, in addition to the fact that MA and AST share basically the same segmental inventory, to the formal lexical categories to which they belong and to their MMA and French origins.

We can conclude then that this category of loanwords does not show signs of integration given that they preserve both their input segmental and syllable structures. In the following section, we will delineate the main characteristics of the segmental and syllable structures of the semi-integrated loans.

1.2. Semi-integrated Loans

The most salient aspect characterising the present category of loan items is that, unlike the first category, they do not maintain their MA input form and that they undergo relatively predictable alternations. The latter affects mainly the vocalic

¹ The MA definite article [l-] seems to be opaque to the AST adjustment rules, in the sense that it is maintained in most borrowed noun forms considered in this work. More than that, all the borrowed nouns in AST in fact contain the definite article, morphological system of the target language makes no distinction between definite and indefinite MA nouns. For instance, the MA nouns *mida* ‘table’, *kursi* ‘chair’, *səllum* ‘ladder’ would never surface as such in AST, but rather as *lmida*, *lkursi*, and *sllum*.

component, and thus the syllable structure of the borrowed items. These alternations are grouped according to whether they are morphologically or phonologically induced.

1.2.1. the Segmental Structure

The alternations undergone by this category of MA loans consist of relatively predictable processes affecting mainly their vocalic structure. The processes integrating these loans into AST tend to insert vowels, strengthen schwas into full vowels, or to a less extent delete vowels. Some of these alternations are morphologically induced, namely the insertion of the state marker /a-/ and the substitution of the MA feminine morpheme. The other processes are purely phonological, and involve mainly full vowel epenthesis and schwa strengthening.

1.2.2. Morphologically Induced Alternations

Certain segmental changes are motivated by the morphological integration of MA loanwords into the AST morphological system. This consists in replacing MA affixes by their equivalents in AST. We consider herein two productive processes having an ostensible effect on the prosodic structure of the borrowing variety, namely the prefixation of the Amazigh state marker, and the feminine inflection. We start with considering the loan items which acquire an initial vowel [a] in AST, as is illustrated by the items below.

(5)

MA	AST	Gloss
bəqqal	abqqal	‘grocer’
gəzzar	agzzar	‘butcher’
fərmlɪ	afrmlɪ	‘nurse’
kəmmay	akmmay	‘smoker’
ɣ ^w əɾɾaf	aɣ ^w ɾɾaf	‘big cup’
buʒadi	abuʒadi	‘naïve’
kuzani	akuzani	‘a cook’
grisun	agrisun	‘driver assistant’

The passage of the items in (5) from MA to AST triggers a process prefixing a vowel /a/, a state marker, to bring them in line with typical Amazigh nouns in the free state form. In fact, most singular Amazigh nouns begin with an [a-], marker of the free state, e.g. in *afus* ‘hand’, *amalu* ‘shadow’. This vowel prefixation results in the creation of a new syllable and the deletion of the vowel of the initial syllable in the MA item, and thus in the redistribution of segments into a new syllable structure. Thus, *ɣ^wəɾɾaf* becomes *aɣ^wɾɾaf* ‘big cup’ and *gəzzar* becomes *agz.zar* ‘butcher’, while *gri.sun* turns into *ag.ri.sun* ‘driver assistant’. This process of vowel prefixation is very productive and affects a wide set of nominal loans

including newly borrowed nouns such as *ṣuwwar* >> *aṣwwar* 'photographer', *ṣaḥafi* >> *aṣaḥafi* 'journalist'. Even certain MA nouns beginning with the definite article /l/, which represent an exception to this process², take the initial vowel /a/ viz. *kunnaš* > *alkunnaš* 'copybook', *kumir* > *alkumir* 'long loaf of bread'.

Further support for the genuine status of this initial vowel as a component of the Tashlhit noun comes from a mirror image process undergone by certain items borrowed by MA. The items drop the Amazigh state marker viz. the initial [a-], when integrated into the MA phonological system. Consider the following MA items of Amazigh origin.

(6)

Amazigh	MA	Gloss
amzɡur	məzɡur	'corn'
arqqas	rəqqas	'messenger /postman'
amzwaru	məzwar	'first'
agnaw	gnawi	'dumb'

This productive process deletes the state marker of the Amazigh nouns borrowed by MA except for the case of certain Amazigh toponyms such as *azru* and *agadir*³. This stands as evidence for the fact that the initial /a/ is an important component of the morphological identity of Tashlhit nouns.

Similarly, MA feminine nouns tend to drop the final vowel /a/ and replace it with /t/, which marks the feminine, in the course of their integration into the AST morphological system. Consider the following items.

(7)

MA	AST	Gloss
ssaəa	ssaət	'time/watch'
ssfina	ssfint	'boat'
q ^w əbba	lqubbt	'dome'
ləmdina	ləmdint	'city'
lmuna	lmunt	'supplies'

In items in (7) above, the MA feminine suffix [-a] is deleted and replaced by the suffix [-t], the Amazigh feminine marker, when the loans are used in AST⁴. Despite

² For instance, the nouns beginning with the definite article /l/ such as [lmizan] 'balance/weighting scale' and [lkuRsi] do not undergo /a/ prefixation.

³ In the case of the item [agadir], we personally attested that certain MA speakers articulated it as [gadir] with no initial [a-].

⁴ A limited set of feminine forms tends to take the integral Amazigh feminine morpheme [t--t] viz. lfanida > talfanitt 'sweet', lkumira > talkumirt 'loaf of bread'.

its morphological status, this process has a systematic effect on the prosodic structure of these loans, in the sense that vowel deletion results in the reduction of the number of syllables. Most items in (7) above are reduced to monosyllabic words.

In what follows we will look at the items undergoing phonologically motivated alternations.

1.2.3. Phonologically Motivated Alternations

MA loanwords are subject to other changes which are motivated by the need to abide by the AST prosodic structure, in the sense that they target specific syllable position, thus generating well-formed syllable patterns. These involve mainly schwa strengthening, full vowel epenthesis, and consonant gemination.

In words borrowed from MA where the first vowel is a schwa, there is a tendency for the schwa vowel to become a full vowel. Consider the following examples:

(8)

MA	AST	Gloss
lməqla	lmaqla	‘frying pan’
ttəyyeb	ttayyib	‘proper name’
ʃʃndala	ʃʃandala	‘sandals’
ləx ^w bar	lax ^w bar	‘news’
ləbzar	labzar	‘spice’
ddənya	ddunit	‘life’

The schwa vowel occurring in the MA loans in (8) above, such as *ləx^wbar* and *lməqla* turns into a full vowel, viz. *lax^wbar* and *lmaqla* respectively. This process is a case of schwa strengthening which enhances the feature content of the reduced vowel by acquiring the features [-high], and [+back]. The rule accounting for this process can be formulated as follows.

(9)

$$\text{ə} \longrightarrow \text{a} \text{ [(C)C-]}$$

This schwa strengthening rule does not operate in all loanwords in which the schwa occupies the initial syllable. Consider the following items:

(10)

MA	AST	Gloss
ləmžərr̩	ləmžərr̩	‘drawer’
ləmɛlləm	ləmɛllm	‘craftsman’
ləmžmər̩	ləmžəmmr̩	‘brazier’

The items above differ from those in (8) above in that the second syllable of the former does not contain a full vowel. This divergent behaviour can be explained by the syllable weight requirements in AST. The items which contain a full vowel in the second syllable tend to undergo schwa strengthening to make the initial syllable more prominent than the second. Thus, the main structural difference between the items in (8) and those in (10), and which motivates schwa strengthening in (8), is the presence of CV(C) as a second syllable in the items in (8) but not in (10). This creates a situation of syllable prominence which seems to be tolerated in *ləmžərr* but not in *ləbzar*. Thus, prominence adjustment triggers schwa strengthening in the first item, thus yielding *labzar*, but not in the second viz. **lamžərr*. We need thus to reformulate the schwa strengthening rule to accommodate this new provision as follows.

(11)

ə → a [(C)C- (C) CV

Again, the prosodic motivation of this alternation is enhanced by a mirror image process which reduces the vowel /a/ into schwa in Tashlhit items borrowed into MA such as *laštwan* > *šštwan* ‘esplanade’ or deletes the vowel altogether as in *tiwizi* > *ttwiza* ‘collective work’.

The same initial syllable is the target of the insertion of a full vowel viz. /a/, though its nucleus is already filled by a high vowel. Consider the following examples:

(12)

	MA	AST	Gloss
a.	ssiba	ssayba	‘anarchy’
	zzitun	zzaytun	‘olives’
	llimun	llaymun	‘oranges’
b.	ttuṣil	ttawṣil	‘receipt’
	luqat	lawqqat	‘appointed times’
	lyuməyya	lyawmiyya	‘calendar’

A situation of hiatus results from the insertion of /a/ before /i/ or /u/. i.e. *zzitun* > **zzaitun*, and *luqat* > **lauqat*. This is remedied by changing the vowel into a glide y or w, which represents a productive process in Tashlhit termed vowel glide alternation. A basically similar process takes place in the following set of MA loans.

(13)

MA	AST	Gloss
ttilifun	ttalifun	‘telephone’
bišklit	bašklit	‘bicycle’
fliyyu	flayyu	‘pepper mint’
ttisæ	ttasie	‘space’

In the MA forms above, the initial syllable is headed by an /i/ vowel. The same position is filled by the mid vowel /a/ in the AST forms. There are two possible ways to account for this alternation. The first one suggests that this involves a feature changing process, whereby [-consonantal, -round, + high] becomes [-consonantal, - high, - round]. This is supported by the assumption that the vowel /a/ is the least marked vowel in Tashlhit (cf. Bensoukas, 2002, 2003). The second analysis would account for this alternation by considering it as a case of vowel epenthesis which operates in the forms in (12) above. According to this analysis, the form *ttlifun* undergoes /a/ epenthesis and becomes **ttailifun*. The /i/ turns into its corresponding glide to avoid vowel hiatus, viz *ttaylifun*⁵. The glide then deletes to derive *ttalifun*. Although it is costly in terms of the number of the processes it involves, the second analysis proves to be more adequate in the sense that it adheres to a more general and unified account for the adjustments occurring in the initial syllable of certain loanwords which are motivated by syllable weight requirements.

Certain segments tend to geminate in certain syllable positions. In the set below, the onset of the second syllable is geminated.

(14)

MA	AST	Gloss
ʔtaɕun	ʔtaɕɕun	'pestilence'
ʔtaqa	ʔtaqqa	'(solar) energy'
baqi	baqqi	'still /any more'
lɥayat	lɥayyat	'life'

This alternation results in the creation of the coda of the initial syllable, and contributes, accordingly, to the increase of its weight content.

Another process which affects the initial syllable consists in the deletion of the schwa of the second syllable in the borrowed form. Consider the following instances:

(15)

MA	AST	Gloss
kam ə	lkamyu	'lorry'
yyu		
lmar ə	lmaryu	'wardrobe'
yyu		

⁵ This postulation goes along the general process of /a/ insertion occurring in many cases of MA loan nouns. To account for the alternations in (13) above as a case of vowel change (i > a and u > a) would miss this generalization.

The deletion of schwa in (15) is followed by the simplification of the geminate⁶. This can be explained by the fact that schwa deletion has resulted in the degeneration of the second syllable. This in turn has led to the redistribution of segments over syllable nodes.

We can conclude that most alternations occurring in the subsets above affect mainly the initial syllable. The different adjustment processes, i.e. schwa strengthening, initial /a/ insertion, diphthongisation, gemination, or second syllable degeneration result in one way or another in the increase of the weight of the initial syllable. Thus, the input syllable structure of this category of loanwords is not maintained. Prosodic adjustment processes tend to degenerate or alter the internal structure of these syllables. This is motivated by the integration of these forms into the AST phonological and morphological systems. In the following section we will investigate whether the third category of MA loanwords undergoes similar alternations.

1.3. Fully Integrated Loans

The alternations undergone by this category of MA loans reveal three important facts: (i) they are very limited in number, (ii) the changes are unpredictable as there is no systematic relationship between the input and the adapted forms of loans, (iii) they affect not only the vocalic component, as it is the case in the two previous categories, but also the consonantal constituency. In addition to segment insertion and deletion, these loanwords also undergo changes at the level of the feature content of consonants.

Some of the alternations affecting this category of loanwords concern the feature content of stem consonants, while others result from affixation morphology. Input morphemes are substituted by those of the borrowing language. Their occurrence and output structures are accordingly predictable. Consider the following illustration:

(16)

MA	AST	Gloss
masʒid	timzgid	‘mosque’
ʃsawm	uʒum	‘fasting’
ʃʃala	tazallit	‘prayer’
xadiža	xližža	‘Khadija’

The form *timzgid* has undergone the prefixation of the feminine prefix [ti]. This prefix is attached to the AST feminine nouns which do not have masculine counterparts such as *tirmt* ‘meal’, *tisnt* ‘salt’, *tiddi* ‘height’. The remaining stem segments are [ti-]mzgid. The comparison of this word with its input form *masʒid* reveals that it has gone through the following process of adjustment.

⁶ There are exceptions to this process in which the geminate is maintained, viz. *žžutyya* ‘flea’ and *lfuqyya* ‘a kind of dress’

(17)

Input	/masʒid/
Feminine prefix	ti-masʒid
a deletion	ti-msʒid
ʒ > g	ti-msgid
voicing	ti-mzgid
output	timzgid

This derivation reveals some important facts, namely that: (i) this category of loanwords undergoes many adjustment processes, unlike semi-integrated loans, (ii) the changes occurring in the features of the segments /s/ and /ʒ/, which become [z] and [g] respectively, are unmotivated on the basis of their existence or absence in the AST input segmental inventory⁷. A possible explanation to this phenomenon would be to stipulate that, ʒ > g alternation is driven by identity avoidance, i.e. OCP effects, of two sibilants co-existing in the same root and specified differently for voice and anteriority.

The other forms undergo basically similar adjustment processes. The AST feminine morpheme inflection operates in the forms *ti-γri* and *ta-zalli-t*. On the other hand, the MA feminine morpheme deletes in the input forms *qraya* and *ʃʃala*. Consonant adjustment takes place in the forms *qraya* > *tiγri* in which /q/ spirantises to become /γ/. Similarly, the /s/ in *ʃʃala* is voiced in *tazallit*.

Many other repairs involving insertion or deletion of consonantal material in the borrowed items are difficult to predict. The difficulty is amplified when the segments involved are part of the word root, and these are generally preserved in the process of loanword integration. Consider the following instances:

(18)

MA	AST	Gloss
fəɫfla	ifɪfl	‘pepper’
k ^w əḥba	takuḥḥut	‘coughing’
ʒaɾ	adʒaɾ	‘neighbour’
dənʒal	biṭəlʒan	‘aubergine’

The item *fəɫfla* is subject to two types of changes. The first one affects segments which have a morphological status, namely the deletion of the MA definite article [-l] and the feminine suffix [-a]. The state marker insertion in *adʒaɾ*, and the Amazigh feminine affix in *ta-kuḥḥu-t* are also instances of morphological adjustment. This stage of adaptation is predictable, given that the morphological material of the source language is, generally, not maintained by borrowings. When extracting morphological units, we would be left with these roots which represent

⁷ /s/ and /ʒ/ are part of the phonemic inventory of AST (cf. Marouane, 2005).

the input to the AST adapted forms: *lfəʕfl*, *žar*, *dnžal*, and *kəħb*⁸. Even these roots undergo insertion and deletion alternations and acquire the following structure:

(19)

MA	AST
lfɪɪ	fiɪ
žar	džar
dnžal	biɪlžan
kħb	kuħħu

The form *flɪ* undergoes insertion of the vowel /i/ and deletion of the radical consonant /l/. Similarly, the /ž/ of *žar* is affricated and becomes dž⁹. The gap between the MA form *dnžal* and the AST adapted version *biɪlžan* is wide and consists of a difference of two stem segments, i.e. *bi* present in the output form and absent in the input item. There is no way to explain the presence of these segments in the output except by postulating that the AST form originates rather from the Classical Arabic form *badinžan*, in which the initial sequence [ba] surfaces¹⁰. The derivation of the *biɪlžan* from *badinžan* can be outlined as follows:

(20)

Input form	badinžan
/a/ deletion	bdinžan
/i/	bidnžan
redistribution	
/d/ devoicing	bitnžan
n~l alternation	biɪlžan
output form	biɪlžan

We have seen that this category of loanwords undergoes many adjustment processes so much so that it is difficult to establish a systematic relation between input and output forms for certain cases. The opacity characterizing this category of loan items can be attributed to the period of history in which borrowing took place. That is, the older a loanword is, the more opaque its structure is expected to be, when compared with the input form. In the following section, we will attempt to provide a principled account for these alternations on the basis of the TCRS.

⁸ The schwa vowels are not included in these stem forms, given that these vocoids are phonetic in nature and do not occur in input lexical forms.

⁹ The occurrence of affrication is very limited, given that AST, and Tashelhiyt in general, does undergo such a process.

¹⁰ This enhances the fact that the form *bitlžan* is borrowed earlier in history, a fact which in turn suggests that the opacity of the alternations undergone by this category of loans can be attributed to the fact that they are old borrowings.

2. The Constraints and Repair Strategies Account (TCRS)

TCRS consists of a set of universal principles which provide an adequate explanation for the process of loanwords integration within the phonological system of a borrowing language and accounts for any potential adjustments that any loan item might undergo to repair any constraint violation. The TCRS is argued to provide an adequate explanatory device for loanword adaptation. The theory consists mainly of the Preservation Principle, the Threshold Principle, the Minimality Principle and the Prosodic Hierarchy. Some components of the TCRS are presented herein. We start with the Preservation Principle which accounts for the tendency of loanwords to preserve their segmental structure.

(21) Preservation Principle (Paradis, 1996: 3)

Segmental information is maximally preserved, within the limits of the Threshold Principle.

This principle limits structure maintenance to the segmental structure and does not include syllable and metrical constituency. The Threshold Principle fixes the limits at which segmental structure is preserved and allows for its deletion when its maintenance is too costly. The level at which repair mechanisms apply is determined by the Minimality Principle below:

(22) Minimality Principle (Paradis, 1996 : 4)

Repairs :

- a. apply at the lowest phonological level to which the violated constraint refers, and
- b. involve as few strategies (steps) as possible.

The TCRS assume a phonological hierarchy which ranges from terminal features to metrical units.

(23) Phonological Level Hierarchy (PLH) (Paradis, 1996: 4)

Metrical level > syllabic level > skeletal level > root node > non-terminal feature > terminal feature.

The principles of the TCRS scan the loanword's phonological structure both horizontally (segmental level) and vertically (prosodic level). The non-alterability of the first category of loanwords is accounted for within this framework by virtue of the Preservation Principle which expresses a universal tendency for loanwords to preserve their input segmental structure under borrowing. This maintenance principle can be violated only in case preservation is too costly, that is when it violates a fundamental constraint of the borrowing language.

We will argue that MA loanwords undergo certain alternations aiming at readjusting their prosodic structure so as to conform to the AST prosodic structure. These alternations are implemented by processes which insert a segment or alter their nature. The alternation undergone by MA loanwords can, to a great extent, be predicted and accounted for by the TCRS, in the sense that these changes consist mainly of insertion, or feature changing processes. Deletion alternations are,

however, very limited and mostly morphologically motivated. Given the fact that the deletion of root segments is not a natural process in loanword adaptation, and cannot, therefore, be accounted for within the framework of the TCRS, we will not extend our analysis to the category of loanwords which exhibits such alternations, i.e. the fully integrated loans.

2.1. Non-alterability as a Case of Structure Preservation

The first category of loans does not undergo any alternation and this is predicted by the TCRS through a general cross-linguistic assumption that loanwords tend to preserve their segmental and prosodic structures under borrowing. Practically, this entails that these MA loanwords do not violate any important constraint of AST.

Indeed, the main explanation that can be provided in this respect is related to two main characteristics of this category of loanwords. First, the vocalic segments in these items consist only of full vowels, and this avoids all the alternations affecting schwa vowels, given that the occurrence of schwa behaves differently in MA and AST. Second, all the forms contain straightforward syllabifiable segmental sequences, consisting mainly of (C)CVC(C) structure predicted by the syllabification mechanisms of both MA and AST varieties.

We would then conclude that this category of loans does not pose any problem within the TCRS framework, in the sense that it represents the most predictable form of loanwords within this theory.

2.2. Initial Syllable Alternations

We have seen that the second category of loanwords undergoes alternations affecting mainly their vocalic component. They consist mainly of processes inserting a vowel, strengthening schwa into a full vowel, or geminating the coda of the initial syllable, or deleting the Amazigh feminine marker. These changes respect the Preservation Principle in that they maintain, except for morphological purposes, the input structure of the loanwords. The major generalisation formulated concerning the motivation of these alternations consists in the need to generate a prominent initial syllable. That is all the vowel epenthesis and vowel strengthening alternations result in a prosodic structure in which the initial syllable is the most prominent according to AST stress criteria. As a matter of fact, all the processes undergone by the data in (13, 14, and 15) affect in one way or another the weight component (i.e. moraic content) of the leftmost syllable to make it more prominent than the other syllables in the word.

Similarly, the alternations affecting the items in (5) result in the creation of a new syllable and thus in the shift of syllable prominence in most cases to the initial syllable, in terms of the AST stress system. Thus, the forms *bəq.qal*, *fəɾ.ran*, and *ɣ^w.rraf*, become *abq.qal*, *afr.ran* and *a ɣ^w.rraf*. While the MA input forms are supposed to receive final stress *bəq.qa'l*, *fəɾ.ra'n*, and *ɣ^wərra'f*, the AST stress system predicts that syllable prominence would shift to the created initial syllable viz. *a' bq.qal*, *a' fr.ran* and *a' ɣ^w.rraf*, given its weight content (cf. Marouane, 1997, 2005). The same behavior is attested in the forms like *ku.za.ni* and *sla.wi* in which

stress shifts from the penultimate syllable as predicted in MA to the initial syllable in the adjusted forms *a'.ku.za.ni* and *a's.la.wi* in AST.

Therefore, the main constraint which these loanwords observe is structure preservation which prohibits segment deletion. Prosodic adjustment is effected through vowel insertion and schwa strengthening.

Except for morphologically motivated processes, segmental deletion does not occur in the first two categories of loanwords. Adjustment takes the form of epenthesis and segmental feature change rather than deletion. We will formulate constraints within the TCRS to account for these tendencies.

(24) Segment Deletion Prohibition

Each segment in the input must have a corresponding output (except for morpheme segments)¹¹.

Most cases of prosodic ill-formedness in the second category of loanwords are resolved by vowel epenthesis and schwa strengthening. This is captured in the principle below.

(25) Vowel Epenthesis

Affix the vowel [a] word initially to nominal forms not beginning with the definite article /l/.

Generally, the prefixation of the state marker [a-] affects a wide set of AST nouns¹², and not just occupation nouns, as is illustrated below:

	MA	AST	Gloss
(26) a.	ʔbib	aɖbib	'physician'
	gəzzar	agzzar	'butcher'
	nəžžar	anžžar	'carpenter'
b.	fərɖi	afrɖi	'rifle'
	kuɾa	akur	'ball'

We would, therefore, restrict the operation of the rule of the state marker prefixation to the occupation noun, which can be formulated as follows:

(27) Initial [a-] prefixation

Affix the vowel [a-] word-initially in a nominal loanword not beginning with a definite article.

The other type of alternation which involves the strengthening of the schwa vowel of the initial syllable is accounted for by the following principle:

¹¹ Morpheme segments represent an exception to this constraint.

¹² The state marker prefix [a-] represents an important component of the morphological identity of singular nouns in Amazigh in general.

(28) Strengthening of Schwa Vowel

The schwa occurring in the initial syllable is interpreted as a full vowel when followed by a full vowel syllable.

We also consider the set of loanwords in which the vowel /a/ is inserted before a high vowel /i/ or /u/, thus yielding the diphthongs [ay] and [aw], respectively.

(29)

MA	AST	Gloss
ttisir	ttaysir	‘good luck’
zzitun	zzaytun	‘olives’
luqat	lawqqat	‘appointed times’
luḍu	lawḍin	‘ablutions’

The insertion of the diphthongs [ay] and [aw] can be explained by making reference to the process which affixes the vowel /a/ word initially. To motivate the insertion of the full vowel /a/ in the position in which a high vowel is already present in the input form, we will argue that the latter vowel is realized as an archisegment [I,U], and not specified for the feature [consonantal]. This analysis of the archisegments finds further support in the alternation which occurs in MA loanwords in which the high vowel /i/ in the input forms is replaced by an [a] in AST forms.

(30)

MA	AST	Gloss
ttilifun	ttalifun	‘telephone’
bišklit	bašklit	‘bicycle’
fliyyu	flayyu	‘pepper mint’
ttisæ	ttasiæ	‘wideness’

In these forms, too, the high vowel enters AST as an archisegment, i.e. *tllifun*, *bišklit*. They then undergo the process of /a/ insertion resulting in **ttaylifun*, **bayšklit*, **flayyyu*, and **ttaysiæ*. Afterwards the glide deletes. This can be motivated by the weight pattern of the words in the sense that the initial syllable is already prominent and does not need more weight.

(31)

tta.li.fun	‘telephone’
((σ _s σ _w) σ _s)	
baš.klit	‘bicycle’
(σ _s σ _w)	
flay.yu	‘pepper mint’
(σ _s σ _w)	

We can conclude that all these three repairs are instances of one process which inserts a vowel /a/ in the initial syllable which is motivated by the need to generate a well-formed AST weight pattern. We can thus formulate a unified vowel insertion rule as follows:

(32) /a/ Insertion Rule

Insert an /a/ vowel in the initial syllable in the position of a schwa or before an archisegment.

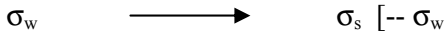
We will see that the mechanism in (32) is motivated by a more general tendency of AST prosodic structure. Consider the items in which the initial syllable is geminated. The items *baqi* ‘still/not yet’, *ṭṭæɛun* ‘plague/pest’ and *ḷḷhayat* ‘life’ surface in AST as *baqqi*, *ṭṭæɛun*, and *ḷḷhayat*, respectively. Again gemination of the coda of the initial syllable results in the strengthening of the weight of the initial syllable.

There is another type of alternation in which the second syllable degenerates in the output form, thus enhancing the weight content of the initial syllable. The items *žžuṭəyya* ‘flea’, and *kaməyyu* ‘lorry’ surface as *žžuṭyya* and *lkamyu*.

We would thus formulate a unified rule to account for all these processes which increase the weight of the initial syllable of certain loanwords as follows:

(33) Initial Syllable Prominence Constraint

The initial syllable is prominent (stressed) when it does not co-occur with a superheavy syllable.



We can then conclude that all these adjustment alternations are prosodically motivated. Thus, there is a need for working out a more general prosodic principle which accounts for these alternations.

The same principle governs the alternations in which schwa is strengthened into a full vowel, as is illustrated below:

(34)

MA	AST
lməq.la	lmaq.la
ləx ^w .baɾ	lax ^w .baɾ
ləb.zar	lab.zar

Therefore, we need to investigate a prosodic structure that is higher than the syllable, namely the foot structure. Indeed, it is the organisation of syllables into feet which motivates the prosodic alternations occurring in the second category of loanwords such as schwa strengthening, vowel insertion and gemination, given that all these processes target mostly the initial syllable and result in increasing its weight.

Conclusion

This paper has introduced MA loanwords used in AST as forming a non-homogenous lexical class. They are grouped into three categories according to their degree of integration into the AST phonological structure, viz. non-integrated, semi-integrated, and fully-integrated loans. We have addressed how the segmental and syllabic structures of each of these loan categories react when they are integrated into AST. We have found out that at the level of segmental structure, MA loanwords undergo epenthesis and feature changing processes, but rarely phonologically motivated deletion. At the level of syllable structure, most alternations tend to affect the initial syllable by increasing its weight, either by schwa strengthening, vowel epenthesis, or gemination.

We have also attempted to provide a principled account for these alternations by adopting the main principles of the TCRS. We have discovered that Repair Strategies in this theory predict most phonological changes occurring in MA loanwords, namely that they are structure preserving. This means that ill-formedness in the input forms is resolved mainly by epenthesis and feature changing processes rather than by segmental deletion.

Bibliography

- Bensoukas, K. (2002), "The Emergence of the Unmarked in Berber Vowel Epenthesis" *ms*), University Mohammed 5th, Rabat.
- Bensoukas, K. (2003), "Variable Syllable Weight in Berber", to appear in the proceedings of the Annual Meeting of the Linguistic Society of Morocco, IERA, Rabat.
- Boukous, A. (1986), « Syllabe et syllabation en berbère », *Awal* n°3, Paris, p. 67-81.
- Marouane, M. (1997), *Word Stress and Consonant Syllabicity in Ayt souab Tashlhit Berber*, D.E.S. Thesis, University Mohammed 5th, Rabat.
- Marouane, M. (2005), *Prosodic Integration of Moroccan Arabic Loan Words in Ayt Souab Tashelhiyt Berber*, Doctorat National Thesis, University Mohammed 5th, Rabat.
- Paradis, C. (1996), "The Inadequacy of Filters and Faithfulness in Loanword Adaptation", in J. Durand and B. Laks, *Current Trends in Phonology*, University of Salford Publications, Salford.
- Paradis, C., C. Label and D. La Charité (1993), "Adaptation d'Emprunts : Les Conditions de la préservation Segmentale", *In Proceedings of the 1993 Canadian Linguistic Association*, Carrie Dyck (ed.), Toronto Worki.

La glose des nouveaux textes amazighes : perspectives et stratégies d'une pratique

Noureddine Bakrim
IREMAM (Aix-en-Provence)

ملخص

تشكل النصوص الجديدة المدونة بالأمازيغية بأصنافها المختلفة نموذجا متميزا من حيث إرفاقها أو تذييلها بالتعليق والتفاسير والحواشي باللغة الفرنسية، من قبيل المعاجم المزدوجة اللغة المذيلة للنص والشروح والإحالات الميتالغوية، والأقواس والأهلة المدمجة في النص وما إلى ذلك. وتنسحب هذه الممارسة على الألفاظ المبتكرة على أساس صيغ وجدور قائمة، أو على اقتراضات بيلهجية تدخل بحكم الاستعمال في اللغة المكتوبة. والقصد من الدراسة هاته معاينة الاستراتيجيات النصية المعتمدة لإدماج أصناف التفسير السابقة الذكر ضمن النص المكتوب بالأمازيغية، من وجهة نظر خطابية (التفسير، التعدد الدلالي)، وسردية (النوع والأصل)، وإسهام اللغة الفرنسية في البناء الدلالي للنص الأمازيغي. كما تروم الدراسة فهم إدماج هذه الممارسة في سياق القاطعات بين الاجتماعي واللساني. وينتمي المتن المعالج في هذه الدراسة إلى أجناس أدبية مختلفة مكتوبة بالأمازيغية.

A la question de savoir si le berbère, pris ici dans le sens d'unité virtuelle indépendamment de ses variations et nombreuses réalisations, est en passe de devenir une langue écrite, nous pouvons observer par la production textuelle de plusieurs variantes, par l'activité discursive des locuteurs-scripteurs autour des questions de l'écrit, par les actions d'aménagement l'existence d'une 'conjoncture' synchronique de passage à l'écrit. Quelles sont les articulations sociales de cette conjoncture, quels en sont les impacts ? C'est un vaste programme qui dépasse les limites de cette étude mais dont les motivations lui sont étroitement liées. Ce qui est à objectiver et ce qui nous concerne en premier lieu dans cette étude, c'est une langue réalisée dans des corpus textuels. Deux notions suscitent notre intérêt ici : celle de *passage à l'écrit* et celle de *langue écrite*.

La notion de passage à l'écrit renvoie à une construction théorique métaphorique par laquelle l'on peut appréhender une situation linguistique complexe où standardisation, graphémisation, réduction de l'oralité et adhésion sociale par l'écriture et la lecture sont les mots-clés ; alors que parler de la langue écrite évoque des transformations morphologiques, syntaxiques, lexicales, énonciatives concernant le discours oral dont la finalité pragmatique est la lecture, la réception. Dans ce contexte, les textes sont l'espace à la fois de l'expérimentation des formes nouvelles et des indices de leur visibilité en tant que telles. Une technique scripturale permettant de les rendre accessibles est la glose. Or, la glose est une notion globale, large et multiforme que plusieurs linguistes ont approché comme activité discursive par laquelle, non seulement le mot est expliqué par un synonyme mais également réinterprété dans son propre sémantisme et étendu, par des moyens discursifs avec lesquels les locuteurs-scripteurs argumentent et orientent leurs

énoncés : on pense ici aux mots du discours – connecteurs comme *c'est-à-dire* ou focalisateurs comme *par exemple*. Le type de glose qui nous concerne ici porte sur des néologismes, mots attestés dans une variante du berbère et intégré à l'autre variante ou créations lexicales nouvelles formées à partir de racines préexistantes. Nous employons le mot néologisme dans la mesure où le néologisme est défini comme une *nouveauté*, aussi bien pour la lexie créée que pour celle empruntée d'un autre parler (Sablayrolles, 2000 : 235) à savoir une lexie provoquant chez le locuteur-lecteur une étrangeté soit par son incidence nouvelle dans son lexique mental, soit par la bizarrerie de sa formation dont il pourrait cependant extraire la forme attestée et diffusée figurant dans ses compétences (Achab, 1996 : 306-312).

Le deuxième point qui nous préoccupe dans cette étude, c'est la prédominance du français comme langue de contact intervenant ici comme langue glosante, ce qui introduit notre questionnement sur le statut d'une langue étrangère comme le français dans une activité d'explication. Il s'agit donc de formes que le scripteur considère moins diffusées estimant qu'une rupture dans la linéarité du discours s'impose donc pour introduire leurs explications, ou leurs équivalences en français, considérant l'équivalent français comme plus diffusé et plus connu que le néologisme utilisé. En diachronie, l'acte d'écrire en berbère s'apparentait à l'établissement de glossaires bilingues comme le glossaire arabo-berbère d'*Ibn Tunart* ou celui d'*Al Hilali* par exemple. Gloser les formes lexicales berbères revenait à faire la scription de l'oralité berbère par l'intervention de l'arabe comme langue glosante.

A quel titre le français intervient-il dans cette stratégie ? Quel est le statut énonciatif des gloses ? Pour répondre à nos interrogations sur la nature et les différentes articulations de la glose, nous voudrions d'abord présenter le corpus qui sert d'appui à cette étude.

1. Présentation du corpus

Nous prendrons pour appui les deux romans de Mohammed Akunad, *Tawargit d imik* et *Ijeddigen n Tidi*, deux textes d'Afulay, *Agganey* et *Lalla Zniniya tanglust*, un texte de Mohamed Oudmine Ziri *Amyawd n yid*, la déclaration d'Agadir relative à la langue et à la culture amazighes de 1992 en graphie latine et deux éditoriaux de *Tawiza*¹. Ce corpus se distingue par une régularité d'usage de gloses postposées ou parenthétiques et par une grande fréquence de néologismes et d'emprunts interdialectaux. Il concerne les genres dominants de la production scripturale amazighe actuelle : la prose et la poésie, le texte journalistique et le manifeste et nous paraît plus représentatif de la situation de l'écrit d'une langue en voie d'aménagement comme l'amazighe. Par ailleurs, nous avons cherché un certain équilibre entre variantes marocaines *tachelhite* et *tarifite*, les deux éditoriaux de *Tawiza* étant en tarifite. En revanche, une recherche générale de standardisation de l'écrit peut être constatée par un certain nombre de constantes lexicales communes. Les textes du corpus présentent trois graphies latines distinctes, celle d'Akunad est plus proche de la notation latine proposée par l'INALCO et utilisées par quelques auteurs, les autres textes du corpus se partagent

¹ *Tawiza* est un journal mensuel en amazighe ayant également une version numérique.

deux graphies, celle proposée par le site mondeberbere.com et la graphie de *Tawiza* dont le tableau explicatif figure sur l'une des pages du journal. Or, l'aspect néologique du corpus, essentiellement diffusé et produit par l'écrit, contribue à réduire relativement sa variation orthographique.

Le corpus compte 518 gloses distribuées ainsi : pour les deux romans d'Akunad 144 *tawargit d'imik*, 154 pour *Ijjigen n Tidi*, 14 pour la nouvelle d'Oudmine Ziri, 53 pour le premier éditorial de *Tawiza* et 61 pour le second, 12 pour la première nouvelle *agganey* d'Afulay et 47 pour la seconde *Lalla Zniniya*, enfin 35 gloses pour la déclaration d'Agadir de 1992. Un deuxième groupe de gloses amazighes s'insère entre le terme amazighe et le terme français.

97 formes françaises glosantes seules ou avec dérivés ont une fréquence de 2 à 4 occurrences dans un seul texte ou dans, au moins, deux textes du corpus. Quant à la stabilité des néologismes et termes glosés dans les textes du corpus, nous avons obtenu, en s'aidant du concordancier MicroConcord, les résultats suivants :

- Un même auteur glose une même lexie ou une lexie dérivée de la même racine par une même forme française équivalente 40 fois.
- Un même auteur glose au moins deux lexies différentes par une même forme française 7 fois.
- Au moins deux auteurs glosent la même lexie ou une lexie de la même racine par la même forme française 33 fois.
- Au moins deux auteurs glosent au moins deux lexies ou une lexie de la même racine différentes par la même forme française 17 fois.

Ces résultats reflètent en quelque sorte un besoin stable de gloser les mêmes formes lexicales nouvelles qui interviennent dans le travail scriptural comme une nécessité de l'intention du dire et de la manifestation du signifiant, enrichissant ainsi et se mettant en conformité avec les besoins et les contraintes du genre dans lequel le texte est conçu. La lemmatisation des gloses étudiées ici nous donne les résultats suivants, nous traiterons dans un deuxième temps de la structure de l'équivalence.

Glose et catégorie	Amazighe 1	Amazighe 2	Français
Noms	363	99	346
Adjectifs	30	3	38
Verbes	----	----	87
Adverbes	2	-----	4
Syntagmes verbaux	85	64	39
Syntagmes nominaux	17	29	20
Prépositions	14	13	13
Enoncés phrastiques	----	16	3
Catégorie mixte	----	-----	9

2. Formes et formules de la glose amazighe-français

Le *Trésor de la Langue Française* (TLF) donne, dans l'entrée glose, la définition suivante :

« Annotation brève portée sur la même page que le texte, destinée à expliquer le sens d'un mot inintelligible ou difficile ou d'un passage obscure, et rédigée dans la même langue que le texte [...] » (Quemada, 1981 : 288)

Cette définition qui reprend en gros les grandes caractéristiques de la glose, notamment le besoin d'explication, la brièveté et l'appartenance au même espace d'inscription que le texte à gloser, doit être complétée par sa définition en tant qu'activité discursive inhérente au travail scriptural et visant non seulement à fixer la signification mais à marquer ou à reproduire marginalement la polysémie du texte ou l'implication réflexive de l'énonciateur (glosateur-éditeur ou auteur-scripteur) sur ledit écrit brisant dans l'espace d'un micro-texte indépendant la linéarité du discours, voire brisant l'unité de la source énonciative :

« A travers leur diversité, ce que toutes les formes d'explication du sens ont en commun, c'est d'aller contre le caractère univocisant du mécanisme de réduction contextuelle (linéaire et situationnel) de la pluralité polysémique et homonymique potentielle d'un élément tel qu'on le trouve [...] » (Authier-Revuz, 1994 : 91)

Cette diversité est au cœur même de la problématique que nous proposons d'articuler ici, à savoir comment non seulement l'amazighe s'explique par l'intervention métalinguistique de l'amazighe, mais en outre par la nécessité de la présence du français pour construire l'explication. Les éléments qui fondent notre usage du terme *glose* se trouvent dans la nature de ce corpus et la forme visuo-graphique de ces renvois qui occupent dans l'espace du texte (comme concept linguistique et sémiotique) et de la page (comme surface intermédiaire matériel-textuelle) deux positions extra-linéaires : une position marginale verticale en bas de page et une position transitoire horizontale en segment apposé au mot ou au syntagme à gloser par la parenthèse. Ils apparaissent également dans la nature linguistique des équivalences entre glosé et glosant et du bilinguisme qui s'y insère. C'est ce que nous voudrions examiner plus précisément dans ce qui suit.

Verticalité versus Horizontalité : la motivation et le marquage de la glose

Ces positions choisies par les auteurs et les éditeurs sont des positions déjà sémiotisées par les règles typographiques, par l'édition de la page et constituent dans le corpus les deux positions choisies pour insérer leurs explications, commentaires, extensions au texte. Dans les deux romans d'Akunad, la position verticale est adoptée de façon systématique. Elle est signalée par un numéro assigné à la lexie ou au syntagme en question et reproduit en bas de page, espace défini par un trait qui délimite les contours du discours créatif et narratif et le sépare du discours cognitif où se déroule l'extension explicative du texte. Cette position impose au lecteur un changement dans le parcours oculaire de lecture dans le sens vertical. La nature du genre littéraire romanesque joue ici un rôle essentiel dans la mesure où elle impose une négociation entre l'expérimentation de

mise en page et d'affichage du texte et les contraintes de réception, elle est d'autant plus accrue qu'elle concerne ici, pour la majorité des gloses, un grand nombre de néologismes peu ou pas diffusés dont dépend la réception esthétique du roman. La réorientation verticale de la lecture invite le lecteur d'une nouvelle langue écrite comme l'amazighe à couper momentanément la lecture du récit au profit d'un enrichissement des compétences de réception qui réintroduira en retour le lecteur dans l'espace du récit. Ce mouvement inscrit la lecture du roman en amazighe et sa réception dans une expérience globale de la langue et du témoignage en faveur de sa scriptibilité. La position du lecteur de l'amazighe et sa nature en tant que partenaire discursif et énonciatif est ici une question essentielle. Or, qu'il soit une donnée construite comme le définissent plus ou moins les théories de la réception (Iser, 1976 : 56-58), idéal, informé ou implicite, son objectivation en tant que donnée sociale n'est pas acquise encore moins la construction empirique cognitive du processus communicatif de lecture en tant qu'observable.

La verticalité prend donc en charge ici la référentiation des termes ambigus, elle allège de la sorte le texte romanesque – texte narratif et non explicatif – des moyens discursifs requis par la glose comme les connecteurs ou les focalisateurs reformulateurs. La connection ou la focalisation (du discours) s'opère par un mouvement non-verbal visuel. Le terme à gloser n'est pas ici un constituant d'un énoncé dont la position syntaxique et le sémantisme le disposent à jouer un rôle intra-textuel, il devient un numéro de référence, une entrée lexicale décontextualisée.

Dans le premier roman *Tawargit d imik* édité chez *Bouregreg*, les renvois en bas de page optaient pour un choix éditorial consistant à autonomiser les gloses de chaque page indépendamment d'un regroupement qui en feraient une sorte de glossaire général du roman jouant le rôle d'un discours explicatif du récit, alors que dans le deuxième roman *Ijjigen n tidi* édité dans une autre institution *al aqlam*, les gloses sont regroupées par leur nombre au moyen d'un glosateur² dans le texte qui n'est pas l'auteur lui-même, créant ainsi une sorte de discours accompagnant le discours romanesque (nous y reviendrons). La verticalité est matérialisée dans la nouvelle *Agganey* d'Afulay et *Amyawaḍ n Yiḍ* de Ziri par la nomination de l'espace de glose (lexique/amawal), pratique qui appartient à l'édition des textes littéraires publiés dans le site mondeberbere.com et se retrouve également chez d'autres auteurs de la néo-littérature (surtout Kabyles). Cette nomination sépare discursivement et génériquement la glose lexicale du récit et renforce la motivation de la verticalité.

L'apposition des gloses est la deuxième caractéristique de notre corpus ; tout en respectant le sens de la lecture, elle est révélatrice de la non-linéarité du discours. L'usage de la parenthèse ne crée pas une suite syntagmatique horizontale comme le verrait une certaine conception traditionnelle du texte, elle constitue le texte visuellement en zones matricielles porteuses d'indices qui révèlent son hétérogénéité et sa pluralité, elle en fait des zones *néologènes* (Méjri, 1995). La parenthèse, qui peut se définir comme une opération de complication et de

² Il s'agit, comme on peut le lire dans la page de remerciements d'un professeur qui aurait glosé le texte en entier : « asalmad Muḥammad Usus, Ili igan amawal i uḍris ad ; issefru gis mad n yazn s 500 n tguriwin n tmaziyt. »

décrochement (Boucheron, 1997 : 47-49) du discours, assure ici le *remplissage* d'un vide de sens potentiel que constitue la néologie lexicale glosée. Le parcours de lecture est ponctué, de cette façon-là, de bornes qui ont une fonction interdiscursive traductive, ouvertes et fermées sur la trace de la langue écrite partenaire du travail d'expérimentation d'une langue écrite amazighe. Apposer horizontalement la glose en français revient à faire émerger en surface du texte la trace d'un rapport et d'un contact intertextuels entre une langue écrite dont la position (comme nous tenterons d'expliquer en bas) confirmée ne produit pas l'effacement total dans une langue en voie de scriptibilité. Concernant l'articulation verbale du segment glosé, la mise en parenthèse de la glose, quoiqu'elle introduise une incise dans la phrase, n'apporte aucun changement de position syntaxique sur la partie précédente de l'énoncé ni sur la partie suivante, seulement elle retarde séquentiellement l'incorporation de la partie suivante. Alors que dans le choix de la verticalité, le segment glosé perd son articulation en tant que lexie en discours et devient un vocable, une entrée lexicale. Le statut référentiel est intéressant dans les deux choix, car il est dans les deux cas réflexif, il s'acquiert en glose, étant donné l'aspect néologique qui entraîne une réaction d'ambiguïté lexicale chez le lecteur (Marquer, 2005 : 115-187).

L'opposition *vertical vs horizontal* instaure, comme vérifié dans le corpus, non pas un parallélisme entre fonctions verbales et fonctions non verbales (visuelles) de la glose mais des relations d'implications mutuelles dans la construction du sens.

Formules des équivalences de la glose

Une glose est d'abord, et à première vue, une relation d'équivalence sémantique entre un terme ou des termes ambigus, dont le besoin de gloser existe en production ou en réception, et un terme ou des termes clairs dont la capacité explicative est acquise en production comme en réception. Or, cette définition ne semble pas satisfaire aux critères de notre corpus, où plusieurs formules d'équivalence sémantique, catégorielle, plurilingue sont possibles comme nous allons le montrer. Nous utiliserons pour écrire les formules de l'équivalence un certain nombre de symboles³. Il ne s'agit pas ici de réduire des formes linguistiques mais d'en rendre visible la structure.

Les équivalences homogènes

Dans ce contexte, notre corpus révèle plusieurs relations possibles où, au moins, deux termes appartiennent à la même catégorie grammaticale.

³ Les langues (A_1 pour Amazighe 1, A_2 pour Amazighe 2, F pour français), l'appartenance catégorielle (n pour nom, adj pour adjectif, V pour verbe, adv pour les adverbiaux, SP pour les syntagmes prépositionnels, SN pour syntagme nominal, SV pour syntagme verbal), les relations sémantiques (syn pour synonymie, $hyper$ pour hyponymie, hyp pour hyponymie, $cohyp$ pour cohyponymie, neg pour négation), les relations lexicales (emp pour les emprunts intégrés de l'arabe dialectal), le nombre ($sing$ pour singulier et pl pour pluriel) les commentaires métalinguistiques et encyclopédiques (com pour commentaire).

Les équivalences entre noms

- Les équivalences à deux termes ($A_n = F_n$) sont les plus nombreuses :

<i>aḍriz</i>	Effet	(Akunad, 2002 : 84)
<i>aḥsar</i>	Publication	(Boudhan, 2005 : 1)
<i>agḡaney</i>	Attente	(Afulay, 1999)
- Les équivalences à trois termes $A_{1n} = A_{2n}(F_n)$:

<i>ayerbaz= tinmel</i>	Ecole	(Akunad, 2002 : 48)
<i>izlan = ifatwan</i>	Départements	(Collectif, 2000)
<i>tilelli = tiderfit</i>	Liberté	(Ziri, 2006)
- Les équivalences à plusieurs termes : $A_{1n} = A_{2n(syn1)} + \dots + A_{2n(syn4)}$ (F_n) :

<i>tisednan = timyarin, timeḡtuḡin</i>	Femmes	(Akunad, 2002 : 51)
<i>i yerm = ifyel, usun, aduwwar</i>	Village	(Akunad, 2002 : 45)
<i>azirz = ta yurart, izey</i>	Sécheresse	(Akunad, 2007 : 9)
<i>ta yart, izrig</i>		

Les équivalences entre syntagmes verbaux

- Les équivalences à deux termes : ($A_{1sv} = F_{2sv}$)

<i>ar issanun</i>	Il dresse	(Akunad, 2002 : 82)
<i>inay</i>	Il se renouvelle	(Akunad, 2002 : 59)
<i>tetter ad as issurf</i>	Lui demander pardon	(Afulay, 1999)
- Les équivalences à trois termes : $A_{1sv} = A_{2sv}(F_{2sv})$

<i>ad ay yari ṛebbi=</i>	Que Dieu nous protège	(Akunad, 2002 : 14)
<i>ad ay iḡfed ṛebbi</i>		
<i>temmra= tceqqa</i>	Elle est difficile	(Ziri, 2006)
<i>ad isserfu kra n yan=</i>	Mettre en colère	(Akunad, 2002 : 102)
<i>ad as d yawi ar irfu</i>		
- Les équivalences à plusieurs termes : $A_{1sv} = A_{2sv(syn1)} + \dots + A_{2sv(syn4)}$ (F_{sv})

<i>Is yawsa=</i>	Avoir besoin	(Akunad, 2007 : 146)
<i>ilkem f kra, yusert</i>		
<i>irfa = issk^wen,</i>	Il se met en colère	(Akunad, 2002 : 69)
<i>igern, isfurrig, idelg</i>		

Les équivalences entre adjectifs

- Les équivalences à deux termes : $A_{1adj} = F_{adj}$
akuyas Quotidien (Afulay, 1999)
- Les équivalences à trois termes : $A_{1adj} = A_{2adj}(F_{adj})$
Ilallan= iderfiyn Libres (Akunad, 2007 : 127)
- Les équivalences à plusieurs termes : $A_{1adj} = A_{2adj(syn 1)} + A_{2adj(syn 2)}(F_{adj})$
Aqrmammac= aqemcac, asegram Avare (Akunad, 2007 : 112)

Les équivalences hétérogènes

Elles concernent les gloses qui se constituent de termes dont les niveaux d'articulation, l'appartenance linguistique, sémantique ou les niveaux discursifs sont hétérogènes.

Hétérogénéités d'articulation

- équivalences à syntagmes nominaux amazighes : $A_{1n} = A_{2sn}(F_n)$ et $A_{1n} = A_{2n(syn1)} + A_{2sn}(F_n)$ ou $A_{1n} = A_{2sn} + A_{2n(syn1)}(F_n)$:
inzan= iwaliwn ddernin Proverbes (Akunad, 2002 : 79)
tidmi=nniyt, aylli iga Intention (Akunad, 2002 : 140)
yan yixf nes ad t isker
tagziwin=ufuren, ayelli n iħdan Secret (Ziri, 2006)

Hétérogénéité montrant des emprunts à l'arabe intégrés

- équivalences entre sources : $A_{1n} = A_{2n(emp)}(F_n)$
turda=ccekk Doute (Akunad, 2007 : 80)
amdyal=lmatal Exemple (Akunad, 2007 : 128)
adras=şşeff File (Akunad, 2002 : 135)

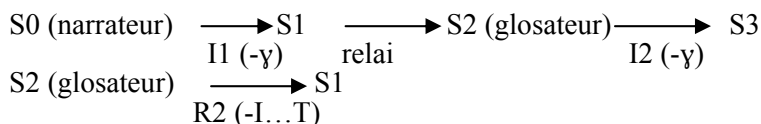
Hétérogénéités sémantiques

- équivalences à négation : $A_{1sv} = A_{2sv(nég)}(F_{sv})$
yuk^wd=ur iħmil Il déteste (Akunad, 2002 : 143)
- équivalences à hyponymie/hyperonymie : $A_{1n(hyp)} = A_{2sn(hyper)(cohyp)}(F_n)$
tagerniħt=yan wanaw n waylalen Ganga (Akunad, 2007 : 154)
zund tasekkurt

points de vue d'identification (*I*), de différenciation (*D*) et de rupture (*R*) qui lient un sujet de l'énonciation et le sujet de l'énoncé qu'il construit (Sassier, 2004 : 53-55). L'identification concerne le rapport réflexif entre source énonciative première et le pronom personnel *je* ou *nous*. La différenciation est le rapport entre source première et le pronom personnel *tu*. La rupture, quant à elle, établit le rapport entre source première et l'altérité définie et indéfinie de *il, ils, elle, on*. Pour établir la chaîne énonciative, nous nous sommes appuyé sur 5 exemples du corpus :

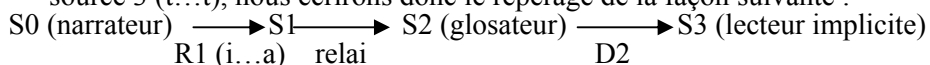
- *A1 riy ad teg tegnart ad nettat asekkir lli si izlin nekk, asekkir inw lli şkiy (A2 sbiddey agadir nes (izyat, F construire, bâtir))A1 s mkelli helli riy. (Akunad, 2007 : 1).*

Dans cet exemple, le narrateur intervient comme source 0 (sujet énonciateur) du discours, il établit le rapport d'identification *I1* (*riy, şkiy*) avec la source 1 (sujet de l'énoncé). Le glosateur sujet énonciateur (source 2) relayant le sujet de l'énoncé 1 établit deux rapports énonciatifs : un rapport d'identification *I2* (*sbiddey*) avec le sujet de l'énoncé 2 (source 3) et un rapport de rupture *R2* avec le sujet de l'énoncé 1. On écrira donc ce repérage de la façon suivante :

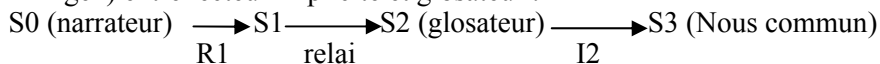


- *A1 netta, Azrur, iyama yusi anazar (A2 ad temmayt tag^wit ad tknut (F défi)) (Akunad, 2002 : 40)*

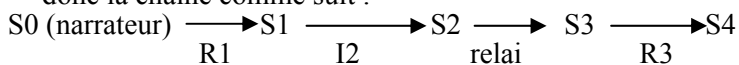
Ici, le rapport établi entre narrateur (source 0) et le sujet de l'énoncé, *Azrur* (*S1*) est celui de rupture *R1* (*netta, iyama*), relayé par le glosateur (source 2) qui produit un rapport de différenciation *D1* avec le lecteur implicite, source 3 (*t...t*), nous écrivons donc le repérage de la façon suivante :



- *A1 tefk yi tassumta (A2 ar fellas nsrus ixef iy ngen, tasamut (F: oreiller)) A1 tini yi : "ha n key ar ad isker atay" (Akunad, 2007 : 125), la source 0 (narrateur) construit par un point de vue de rupture *R1* le sujet d'énoncé Source 1 (*tefk, tini*) relayé par le glosateur Source 2 adoptant le point de vue d'identification *I2* construit le sujet d'énoncé commun *S3* (*nsrus, ngen*) entre lecteur implicite et glosateur :*

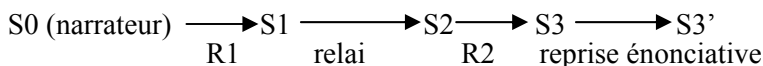


- *A1 inna s turnanin : ...qqenen felli, qqeney fellasen, mac tidmi (A2 nniyt, aylli iga yan y ixf nes ad t isker (F l'intention)) A1 inw tga bdda yat a lqayd(...)* (Akunad, 2002 : 140), le narrateur source 0 réalise le point de vue de rupture *R1* avec le sujet d'énoncé 1 (source 1) (*inna*), celui-ci à son tour réalise le point de vue d'identification *I2* avec le sujet d'énoncé 2 (source 2) (*qqeney*) relayé par la source 3 (le glosateur) adoptant le point de vue de rupture *R3* avec la source 4 (l'indéfini, *iga yan*), nous écrivons donc la chaîne comme suit :



En se penchant sur le segment français des gloses chez Akunad, nous pouvons relever une tendance générale à la désobjectivation expliquée en partie par les équivalences hétérogènes ou par la reprise du point de vue du narrateur ou du glosateur due également aux équivalences homogènes. Le segment français ne présente donc pas de sujet d'énoncé indépendant mais est subordonné au sujet de l'énoncé construit par le narrateur ou le glosateur dans l'énoncé amazighe A2 :

- *A1 Yufa umyar tamelda (A2 Tawhalt, asulf (F L'occasion)) A1 ma yar d issufuy aylli yadelli iffer (A2 iħḍa, issentel (F il cache)) A1 y wag^wens nes* (Akunad, 2002 : 66) comme point de vue énonciateur intervient ici le narrateur comme source 0 construisant par la rupture R1 le sujet d'énoncé 1 (source 1) (yufa, iffer) qui sera relayé par le glosateur (source 2) construisant par un point de vue de rupture R2 le sujet de l'énoncé 3 (source 3) lié par une reprise énonciative construite par le glosateur (source 3') :



Les chaînes énonciatives reconstruites ici montrent bien la complexité des rapports entre narrateur, glosateur et lecteur d'une part, et le travail de prise en charge du discours, d'autre part. Dans cette complexité la glose, quoique relayant de façon énonciative le texte, s'en détache pour créer ses propres enchaînements énonciatifs où le segment français est énoncé à travers l'énoncé amazighe. Nous voudrions maintenant examiner la cohérence sémantique que pourraient constituer les gloses par relation aux textes glosés.

4. Cohérence de la glose : une hypothèse

En nous intéressant à la cohérence sémantique des gloses, nous voulons tenter de montrer le besoin de glose et son résultat textuel comme produisant un réseau textuel, voire un hypotexte dans lequel le texte amazighe principal se lit, s'écrit et s'interprète. Les travaux sur la cohésion relevant de la perspective des linguistiques textuelles et de l'analyse du discours renvoient souvent au texte fondateur de M.A.K. Halliday et R. Hasan (1976). Nous en retenons ici la notion de nœuds ou de liens textuels de cohésion matérialisés également dans les textures typographiques des textes (*ibid.* : 295-298). Les deux positions de renvoi à la glose et leurs motivations nous aident à avancer que cette non-linéarité du texte et du discours conduit donc à créer un lieu textuel et sémantique autre faisant figure d'un texte parallèle. La question de la thématique⁴ étant plus précise dans nos textes, nous voudrions vérifier l'existence d'isotopies organisatrices de la cohérence et équivalentes à ces thématiques. Pour cela, nous choisirons de traiter, à travers les sémèmes configurant des gloses, l'isotopie de la nature /nature/ dans *ijjigen n tidi* d'Akunad et l'isotopie de la reconnaissance /reconnaissance/ dans la charte d'Agadir relative à la langue et à la culture amazighes.

⁴ Nous utilisons le terme thématique au sens que lui donne François Rastier (1989 : 55), à savoir « des classes sémantiques manifestées dans le texte par la récurrence de leurs membres et, éventuellement, par leur dénomination »

La nature comme thématique et isotopie

Ijigen n tidi est le roman d'un retour en arrière, d'une remémoration, celle de l'ombre passée et omniprésente de la faim qui ouvre le texte sur la thématique sous-jacente de la nature. Or, la thématique de la nature appelle dans le roman des sous-thématiques que nous traiterons comme sèmes génériques : /l'organique/, /le spatial/, /le matériel/, /le cyclique/. Voyons maintenant comment s'organisent les signifiés de mots interreliés sémantiquement dans l'espace du roman (sémèmes) configurant la thématique de la nature dans le roman :

<i>Sèmes génériques Sémèmes configurant</i>	<i>/l'organique/</i>	<i>/le spatial/</i>	<i>/le matériel/</i>	<i>/le cyclique/</i>
'sécheresse'				+
'canicule'				+
'poison'			+	
'boa'	+			
'buisson'	+			
'tubercule'	+			
'disette'				+
'tombe'		+		
'horizon'		+		
'corps'	+			
'Epidémie'				+
'sueur'	+			
'feu'			+	
'forme'		+		
'base'		+		
'rosée'			+	
'silhouette'	+			
'caméléon'	+			
'cage'		+		
'bec'	+			
'lièvre'	+			
'foisonnement'	+			
'fauves'	+			
'féroces'	+			
'artichaut'	+			
'chardon'	+			
'plante'	+			
'toile'			+	

'araignée'	+			
'mer'		+		
'tiède'			+	
'pie'	+			
'faucon'	+			
'aigle'	+			
'désert'		+		
'fertilité'	+			

Nous pouvons noter que le sème générique du cyclique /cyclique/, du spatial /spatial/ et du matériel /matériel/ rend bien compte du cadre rural et de la nature dont il est également question dans le roman et dont les conséquences sont, entre autres, l'immigration du personnage. Quant au sème générique de l'organique, nous pourrions dire que l'organique animal et végétal est plus isotopant que l'organique humain. Ces résultats pourraient s'expliquer, à notre avis, par le rapport inégal entre les besoins de description des formes de la naturalité inhérents au genre et à la thématique de la nature et la « pauvreté » ou la « perte » lexicale qui touche des formes appartenant à une oralité rurale que l'usage de plus en plus urbain du berbère renforcerait, d'où les formes différentes de néologismes qui introduisent en glose des équivalents français. Voyons à présent comment s'organise la cohérence d'un texte de genre différent : la charte.

La charte d'Agadir : l'isotopie de la reconnaissance

La charte d'Agadir relative aux droits linguistiques et culturels amazighes est un texte qui a été rendu public à la suite de la session de l'Université d'été d'Agadir de 1991 dont le thème était *La culture amazighe : conservatisme et modernité*. La reconnaissance est une thématique qui est inhérente à ce genre, elle se construit donc par un certain nombre de classes sémantiques et lexicales qui organisent sa cohérence. L'isotopie de la reconnaissance /reconnaissance/ s'organise également par des sèmes génériques que nous pouvons nommer, /institution/, /standardisation/, /authenticité/, /difficulté/. Nous examinons la question dans le tableau suivant.

<i>Sèmes génériques Sémèmes configurant</i>	<i>/institution/</i>	<i>/standardisation/</i>	<i>/authenticité/</i>	<i>/difficulté/</i>
'défis'				+
'enrichissements'			+	
'marques'			+	
'promouvoir'	+			
'essentiel'			+	
'principal'			+	

‘système’		+		
‘officiel’	+			
‘politique’	+			
‘économie’	+			
‘structure’	+			
‘faiblesse’				+
‘réalité’				+
‘études’	+	+		
‘éducation’	+	+		
‘facteurs’				+
‘texte’	+			
‘affirme’	+			
‘priorités’	+			
‘Etat’	+			
‘national’			+	
‘central’	+			
‘pouvoir’	+			
‘valeurs’			+	
‘propriété’			+	
‘personnalité’				
‘spécificité’			+	
‘grammaire’		+		
‘départements’	+			

Les occurrences liées au sème générique de l’Institution sont plus fréquentes et elles concernent /l’institution/ au sens d’organisation étatique et officielle du fait linguistique et culturel amazighe qui est l’instance dont émane l’acte de reconnaissance. Ces sémèmes concernent principalement des notions nouvelles dont les dénnotations sont forcément d’ordre néologique signalant dans ce texte, réécrit à partir de l’arabe, l’intervention de ‘modèles’ lexicaux français. Les sémèmes qui concernent le sème générique de l’authenticité /authenticité/ sont également fréquents et configurent sa place dans l’orientation argumentative du texte, construisant la légitimation historique de la reconnaissance ciblée. Les sèmes génériques de l’institution et de la standardisation sont donc des instruments de la reconnaissance alors que les sèmes génériques de l’authenticité et de la difficulté seraient les positions antinomiques d’une configuration actantielle dans laquelle l’authenticité serait un adjuvant et la difficulté un opposant.

Les configurations thématique et sémantique du sens dans ces deux exemples du corpus nous renseignent sur le rapport de la glose en français à une cohérence générale du texte amazighe. Le besoin de gloser n’étant pas arbitraire mais répondant également à des besoins de dénnotation et de connotation liés au genre du

texte amazighe et au discours par lequel il se singularise, nous soutenons que les termes glosés sont également des marqueurs isotopiques de cohérence textuelle co-participant avec les gloses en français à produire le sens.

5. Quelques considérations sociolinguistiques

Nous avons, ailleurs, émis l'hypothèse de la glose comme validation de la langue écrite expérimentale amazighe par une langue écrite confirmée qui est le français (Bakrim, 2007 : 25-40). Or, dans cette hypothèse, nous n'avons pas traité l'insertion de cette pratique dans une structure de relations d'équilibre et de présence symboliques entre les composantes linguistiques se positionnant sur le marché linguistique. Le postulat Bourdieusien, selon lequel les signes linguistiques s'articulent socialement comme des valeurs marchandes anticipant les sanctions du marché par la sélection des chances de visibilité sociale, nous paraît bien résumer cette idée des échanges matériels qui accompagnent la sémiotique :

« Du fait que les signes linguistiques sont aussi des biens voués à recevoir un prix, des pouvoirs propres à assurer un crédit (variable selon les lois du marché où ils sont placés), la production linguistique est inévitablement affectée par l'anticipation des sanctions du marché [...] » (Bourdieu, 2001 : 114)

Or, en ce qui concerne cette hypothèse de validation, l'existence sur le marché linguistique d'une langue écrite confirmée comme l'arabe pourrait également constituer une valeur ajoutée d'anticipation par laquelle le texte amazighe visera une meilleure réception. Ne disposant pas encore d'études ou d'enquêtes récentes sur l'usage de l'écrit amazighe non usuel (utilitaire) et à fonction non-ostentatoire, nous ne pouvons pas nous prononcer de façon évidente sur la fonction du français dans cette pratique.

En analysant le passage à l'écrit en amazighe, nous voudrions nous intéresser également à la nature du besoin identitaire qui fonde cette pratique. Les travaux sur les statuts des langues au Maroc, plus particulièrement les études concernant les contacts et les dépendances, apportent ici un éclairage important. Le constat de l'affaiblissement de l'amazighe dans le milieu urbain conjugué à l'urbanisation rapide que connaît le Maroc est un constat qui vient confirmer des études sociolinguistiques dont nous citons ici quelques conclusions :

« Parmi les facteurs externes qui contribuent à l'affaiblissement de l'amazighe, il y a au premier degré son statut de langue minorée dans le cadre de la politique linguistique et culturelle de l'Etat central unitaire (Bounfour, 1994) et les effets de cette politique qui conduisent à son exclusion de l'école et de l'Administration, et à sa marginalisation dans les médias. Quant aux facteurs internes qui affaiblissent objectivement l'amazighe, ils ont trait à sa forte dialectalisation qui limite l'intercompréhension entre les communautés amazighophones, à sa non standardisation qui l'empêche d'être une langue véhiculaire, à l'oralité qui réduit l'éventail de ses fonctions sociolinguistiques, à la pauvreté de son lexique qui le condamne à l'emprunt massif [...] » (Boukous, 2004 : 99)

Les deux derniers facteurs, relatés par l'auteur, nous intéressent particulièrement. Le facteur de la forte oralité donne à toute tentative ou activité scripturale en amazighe un caractère expérimental dont les motivations sont également identitaires : écrire l'amazighe revient à la fois, à assurer sa survie et à témoigner

par un acte réel de sa scriptibilité. Quant au facteur structurel interne de pauvreté lexicale et de l'emprunt massif, il engendre comme réaction identitaire de la part des auteurs-scripteurs la création lexicale néologique ou le purisme systématique vis-à-vis des langues de contact. Ainsi, l'amazighe écrit actuel se place-t-il du point de vue du marché linguistique entre deux composantes : l'arabe standard, officiel et appartenant à la sphère écrite et le français, première langue étrangère avec les valeurs de modernité et de prestige social qui lui sont associées dans les représentations. L'arabe standard est perçu comme langue exclusive vis-à-vis de l'amazighe. Cette représentation est due au statut de langue unitaire qu'il acquiert dans l'activité discursive de l'idéologie de l'arabisation systématique. Cela contribue à ne pas en faire un modèle de langue écrite, il fonctionne plutôt comme motivation d'une contre-substitution. Celle-ci conduit, dans ce cas, au recours au français comme langue écrite modèle et prend des formes différentes (glose, modèle orthographique en graphie latine...).

L'utilisation de la graphie latine est en soi un choix qui prend résolument, dans l'ensemble des pratiques scripturales du monde amazighe, les valeurs d'une option à la fois tournée vers la modernité et l'altérité et différente, du point de vue de la présentation du plan de l'expression graphémique, de l'arabe. Il serait intéressant d'examiner, par des enquêtes, comment s'articulent dans les détails les motivations de l'écrit créatif et non usuel amazighe.

Conclusion

Le corpus de gloses étudié ici, dans les limites de sa représentativité des genres de l'écrit amazighe actuel, révèle des stratégies discursives différentes parmi lesquelles l'on peut citer sa phagocytose, sa multiplication du sens et l'hétérogénéité qui l'étend et le complexifie. La fixation du sens est secondaire dans la fonction explicative en français et ouvre le champ du discours sur une activité plus vaste d'expérimentation des possibilités de la langue amazighe. Il est à rappeler que la lexicographie moderne en domaine amazighe est d'abord une lexicographie bilingue (amazighe-français) comme en témoigne l'important ouvrage référentiel *Amawal* de Mouloud Mammeri. La présence du français comme langue glosante contribue, par les valeurs qu'elle acquiert dans le marché linguistique et par la grande stabilité de sa norme écrite, à construire la cohérence sémantique des textes dans lesquels il intervient en atténuant le niveau d'ambiguïté lexicale que peut contenir un texte amazighe moderne. L'évolution de cette pratique dépendra certainement de l'évolution de la standardisation de l'amazighe écrit et de la dimension sociale et cognitive de la réception par la lecture.

Références bibliographiques

- Achab, R. (1996), *La néologie lexicale berbère (1945-1995)*, Paris-Louvain, Editions Peeters.
- Akunad, M. (2002), *Tawargit d imik*, Rabat, Editions Bouregreg.
- Akunad, M. (2007), *Ijjigen n tidi*, Rabat, Al Aqlam.
- Authier-Revuz, J. (1994), « L'énonciateur glosateur de ses mots : explication et interprétation », *Langue française*, n°103, p. 91.
- Bakrim, N. (2007), « Le web amazigh : spécificités langagières et contact avec le français », in Carmen Alén Garabato et Henri Boyer (éd), *Les langues de France au XXI ème siècle. Vitalité socio-linguistique et dynamique culturelle*, Actes du colloque organisé par Dipralang-ARSER (Montpellier III) et le collectif HSLF en décembre 2006, Paris, L'Harmattan, p. 25-40.
- Boucheron, S. (1997), « Parenthèse et tiret double : étude linguistique de l'opération de décrochement typographique », *L'information grammaticale*, n° 72, p. 47-49.
- Boukous, A. (2004), « Ecologie et minoration linguistique. Le cas de l'amazighe », *Revue d'aménagement linguistique*, n°107, p. 99.
- Bourdieu, P. (2001), *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil.
- Culioli, A. (1991), *Pour une linguistique de l'énonciation*. Vol 2 : *Formalisations et opérations de repérages*, Gap, Paris, Orphys.
- Fontanille, J. (2003), *Sémiotique du discours*, Limoges, PULIM.
- Halliday, M.A.K. & Hasan R. (1976), *Cohesion in English*, London, Longman.
- Iser, W. (1976), *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, München, Wilhelm Fink Verlag.
- Marquer, P. (2005), *L'organisation du lexique mental. Des contraires aux expressions idéomatiques*, Paris, L'Harmattan (Psychologies).
- Méjri, S. (1995), *La néologie lexicale*, Tunis, Publications de la Faculté des Lettres de la Manouba (Série : linguistique).
- Quemada, B. (1981), « glose », *Trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe siècle (1789-1960)*, Tome 9, Paris, Editions du CNRS, p. 288.
- Rastier, F. (1989), *Sens et textualité*, Paris, Hachette.
- Sablayrolles, J.-F. (2000), *La néologie en français contemporain. Examen du concept et analyse de productions néologiques récentes*, Paris, Honoré Champion.
- Sassier, M. (2004), *Ordres et désordres des sens. Entre langue et discours*, Paris, L'Harmattan.

Webographie

Afulay, « Agganey », www.mondeberbere.com, 1999.

Afulay, « Lalla Zniniya tanglust », www.mondeberbere.com, 1999.

Boudhan, M., « Semmus n iseggusa n “Tawiza” », www.tawiza.net, n° 60, Avril 2002.

Boudhan, M., « Ali Sidqi Azayku, aggag izwarn tallit nns », www.tawiza.net, n° 101, septembre 2005.

Ziri, M.O. « Amyawâd n yîd », www.mondeberbere.com, Mars 2006.

Collectif, « Amqgen n Ugadir f Tutlayt d Tawessna Tamazight », www.mondeberbere.com, 2000.

Un bouillon de cultures

Au nord-est de la ville de Ksar Kabîr, située au nord ouest du Maroc, se trouve le village de Tatoft où réside une confrérie religieuse d'un genre singulier : les *Jahjoukas* d'Ahl Srif, un groupe qui pratique la musique spirituelle, une musique de transe censée guérir les fidèles qui sont possédés par les esprits maléfiques, entre autres les *jnouns*². Ces preux musiciens sont les descendants du saint soufi Sidi Ahmed Cheikh venu apparemment du Machrek pour la prédication religieuse mais qui finit par s'installer chez les Ahl Srif, des Berbères du Rif arabisés, et leur apprendre les vertus du soufisme et l'art d'utiliser la musique pour guérir certaines maladies psychiques.

Depuis, les *Jahjoukas* ont délaissé l'agriculture, leur occupation d'antan, pour se donner corps et âme à la musique spirituelle. En contrepartie, ils reçoivent de leur tribu chaque année, en été, des dons de grains et d'argent pour leur rôle religieux de gardiens du mausolée du saint en question et de sa musique ancestrale, en quelque sorte une dîme.

Pour plusieurs Marocains, les maîtres musiciens de *Jahjouka* sont de vulgaires *ghaiatas*³ qui sillonnent les souks pour quémander de l'argent aux paysans. Mais, en réalité les *Jahjoukas* sont plus qu'un groupe de musiciens de souks et de fêtes de mariage, de baptême et de circoncision, ils sont un exemple vivant de la diversité culturelle au Maroc.

Pour certains anthropologues, les *Jahjoukas*⁴ perpétuent des traditions préislamiques qui datent du temps de l'Empire romain, comme les rites annuels de la fécondité du calendrier agricole. Pour d'autres, la *ghaita* de ce groupe leur rappelle la divinité ancienne de Pan et son amour pour le sexe et par conséquent l'abondance et la fécondité. Pour les ethnomusicologues, ce groupe perpétue une musique millénaire unique au monde.

Les maîtres musiciens de *Jahjouka* ont été révélés au grand public en 1968 par Brian Jones, le guitariste phare des Rolling Stones, qui avait enregistré des compositions de leurs *ghaitas* dans un album intitulé *Brian Jones Presents the Pipes of Pan at Joujouka*. De nombreux autres artistes, tels Jimmy Page, Ornette Coleman et Peter Gabriel les ont sollicités pour l'originalité de leur musique. Le groupe a eu également une influence sur les poètes et les écrivains de la génération

² *Jnouns*, pl. de *jenn* : esprits malfaisants dans la tradition culturelle orale et populaire marocaine.

³ *Ghaiatas* pl. de *ghaiat* : joueur d'instrument de musique à air communément appelé *ghaita*.

⁴ Dans son ouvrage intitulé : *Jajouka Rolling Stone : a Fable of Gods and Heroes*, S. Davis narre la visite d'un journaliste de la *National Geographic* à *Jahjouka* et ses efforts de publier un article sur leur musique et mode de vie. Il y parle aussi du développement de la carrière internationale de ce groupe ; visite de Brian Jones, enregistrement avec Randy Weston. Il parle également de la tradition musicale et théâtrale *Jahjouka*, l'influence romaine, la *boujloudia*, le décret royal instituant le groupe officiellement, les perpétuelles visites de musiciens étrangers, l'homosexualité et la marijuana. Il achève cet ouvrage sur des interviews avec les multiples « movers » des *Jahjoukas* : Brion Gysin, William Burroughs, Paul Bowles, Keith Richards et Mick Jagger.

beat, tels Williams Burroughs et Paul Bowles, qui les avaient rencontrés à Tanger. De même, ces musiciens marocains apparaissent dans le film « Le Ciel Protecteur » de Bernardo Bertolucci, sur une suggestion de Bowles.

Ce qui est important chez les *Jahjoukas*, beaucoup plus que chez d'autres musiciens du même genre, c'est que ce groupe a assimilé avec succès la diversité culturelle dans ses traditions musicales, culturelles et spirituelles. Les *Jahjoukas* sont des adeptes de la musique soufie qui est censée libérer l'âme de son enveloppe charnelle et lui permettre de planer en toute liberté pour communiquer ouvertement avec autrui. De ce fait, leur musique est en réalité une musique qui encourage le dialogue avec l'Autre. La preuve en est que de grands musiciens de renommée internationale tels Ravi Shankar, Randy Weston, Ornette Coleman et beaucoup d'autres avaient fait le déplacement dans leur village pour les rencontrer et apprécier *de visu* leur art ancestral.

Le succès de la tradition *Jahjouka* réside dans le fait que leur musique, leurs transes et leurs pratiques religieuses ont réussi de façon remarquable à surligner la fraternité des hommes et la concordance des cultures et non leur discordance.

Les *Jahjoukas* célèbrent la *boujloudia* chaque année dans leur village avec virtuosité, lors de la fête du mouton (Aïd al-Adha). Cette fête de musique, de transe, de danse et de représentation théâtrale célèbre la fécondité, tout en étant aussi une fête pour remercier Dieu pour la générosité de ses dons en faveur de l'homme. La *boujloudia* est en effet un point de rencontre entre la religion chrétienne, dans ses concepts de chasteté et de pureté de l'âme, et de la religion musulmane dans son ascétisme, son sens du sacrifice et de la bénédiction divine.

En réalité, la pratique de la *boujloudia* (Chtatou, 1986) remonte aux temps immémoriaux dans le bassin méditerranéen. Elle trouve son origine dans la mythologie grecque avec le dieu Pan qui était le protecteur des bergers, des troupeaux et de la nature et dont les ardeurs amoureuses lui valurent aussi le titre de divinité de la fécondité. Dans plusieurs contrées méditerranéennes, des célébrations ont lieu, même aujourd'hui, à la fin du cycle agricole qui rappelle les rites de fécondité du dieu Pan dans le passé. Pan est célébré par des danses de transe et des courses effrénées pour féconder la nature et les êtres humains pour l'année à venir.

Cette pratique « païenne » fut introduite au Maroc antique par les Romains dont le nom de dieu, dans leur mythologie, s'appelait Luperkus. Depuis, cette pratique est entrée de plein-pied dans la culture populaire marocaine surtout parmi la population majoritairement rurale, pratiquant l'agriculture pour sa subsistance.

Le Marocain, de nature, ne rejette rien de ce qui lui vient d'ailleurs, il essaie de l'assimiler à sa façon et dans son contexte à lui pour que cela ne puisse paraître en contradiction avec sa foi et sa tradition. C'est une grande capacité d'adaptation avec autrui et d'acceptation de l'Autre : un don de multiculturalisme dynamique.

Lorsque Sidi Ahmed Sheikh, le grand soufi venu de l'est, arriva dans la localité de Tatoft au 16^{ème} siècle, il fut subjugué par la beauté de la région et la sympathie de ses habitants qui étaient en majorité des Berbères (Amazighes) en cours d'arabisation. Il leur enseigna la religion et, ce faisant, il se rendit compte qu'ils avaient un amour et un don pour la musique et pratiquaient des célébrations

d'origine « païenne » en fin d'été. En bon soufi ouvert d'esprit et ayant une pureté de l'âme, il assimila ces pratiques à l'Islam, et c'est ainsi que la célébration du rite de fécondité fut décalée sur le calendrier de l'Hégire pour coïncider avec la fête du mouton. La fête fut appelée *boujloudia* ou bien *boujloud* en arabe et *bou-ilmawen* ou *bou-islikhen* en tamazighte, parce que le personnage principal du rite se vêtit de peaux de moutons sacrifiés.

L'autre personnage principal de la pratique n'est autre que la belle vierge du village que le dieu Pan essaie d'amadouer pour bénéficier de ses faveurs sexuelles afin de la féconder et de féconder la nature avec. Dans la tradition islamisée du rite, cette femme est appelée *Aicha l-Hamqa* (Aicha la folle), pour dire la femme aux mille tentations afin d'aseptiser en quelque sorte le rite et le rendre acceptable vis-à-vis de la *chariâa* et imputer à sa folie cet acte sexuel illégal, donc généralement non représenté dans les pratiques théâtrales musulmanes.

Cette pratique a été immortalisée dans l'œuvre de William Shakespeare (1564-1616) *Julius Caesar*, écrite en 1606. En effet, dans l'acte 1 de la scène 2, Jules César demanda à Antonie, qui se préparait pour une course de pratique religieuse, de bien vouloir toucher de sa main Calprunia, sa femme stérile, pour avoir des héritiers pour son vaste empire.

Les langues d'expression

Beaucoup de gens qui visitent le Maroc se posent une question sur les raisons de la facilité d'apprentissage des langues chez les Marocains. Cela serait-il dû à des raisons physiologiques, linguistiques, culturelles ou autres ? La réalité est que les Marocains ont, en grande partie, une disposition culturelle à mieux connaître l'Autre par la voie de la communication directe et limpide.

Communiquer directement permet aux personnes en situation de mieux saisir leurs états d'âme, leurs nuances, leurs aspirations respectives, et de mieux comprendre leur humanité. Dans le domaine de l'interprétariat, beaucoup de subtilités se perdent ou se tordent de telle façon que des contresens peuvent avoir lieu dans la communication involontairement.

Douglas Porch, un historien américain raconte dans son ouvrage : *The Conquest of Morocco*⁵ les dérapages volontaires et involontaires de l'interprétariat. Il rapporte qu'au début du 20^{ème} siècle, Tanger, pratiquement la seule ville marocaine ouverte aux étrangers en dehors de Mogador (Essaouira), attirait beaucoup de voyageurs occidentaux en mal d'aventure, de fortune, de dépaysement et d'autres raisons. L'un de ses personnages pittoresques n'était autre qu'un prêtre venu convertir les musulmans au christianisme. Autour de lui s'était formé un cercle dense de gens qui semblaient être absorbés et fascinés par son prêche relayé par un interprète autochtone juché sur un escabeau. Le secret de cet intérêt avide porté à ce prêche par tous ses fidèles maures trouve son explication dans le fait que l'interprète maure, au lieu de traduire le message évangélique du prêtre, s'est permis, pour des raisons purement culturelles, de raconter au cercle de badauds les histoires

⁵ Dans cet ouvrage fort intéressant, l'auteur américain, spécialiste de l'histoire de l'Afrique du Nord, décrit la ville de Tanger au début du 20^{ème} siècle.

fantastiques et captivantes des *Mille et une nuits* dans la pure tradition de l'art de la *Halqa*⁶.

Etant donné que le Maroc a toujours été au vu de sa géographie un pays carrefour, il était aussi (et l'est toujours), par voie de conséquence, un vrai *melting pot* linguistique et culturel (Chtatou, 1994).

Du nord sont venues les langues des conquérants, que les Marocains avaient apprises pour mieux communiquer avec l'Autre. Des traces indélébiles de ces civilisations existent toujours dans nos langues nationales telles l'amazighe d'aujourd'hui dans sa variante rifaine (Chtatou, 1982) :

Tamazight	Latin	Français
firas	pirus	poire
fugus	pullus	poussin
asnus	asinus	ânon
othan	hortus	verger
furu/firu/filu	filum	fil

En plus de ces vestiges linguistiques toujours présents dans les parlers des Marocains, les Romains avaient laissé aussi des villes au Maroc telles : Volubilis, Lixus et d'autres.

Pour les spécialistes de l'époque romaine, la circulation maritime facile dans les eaux chaudes de la Mer Méditerranée, communément appelée *mare nostrum* (notre mer) par les Romains, a grandement contribué aux échanges entre les différentes cultures⁷ :

L'époque impériale vit, à coup sûr, l'apogée de la vie maritime dans la Méditerranée antique, en ce qui concerne l'intensité du trafic, le nombre des navires et des passagers, le volume des marchandises. L'unification politique du monde méditerranéen sous l'égide de Rome et la paix qui en résultait pour tous les pays riverains donnèrent à la circulation des personnes et des biens une liberté, une facilité et une sécurité jamais connues auparavant.

Mais en plus des Romains, sont venus les Vandales, les Portugais, les Espagnols, les Anglais, les Italiens et qui ont laissé des traces linguistiques de leur passage. Aujourd'hui, ces traces sont audibles dans l'arabe dialectal marocain, comme en témoignent ses multiples emprunts qui sont de 19% pour ce qui est du français, dans tout le territoire, et de 12% pour ce qui est de l'espagnol au nord et dans le Sahara marocain.

Donnons des exemples édifiants de ces emprunts dus aux échanges séculaires et aussi aux frictions :

⁶ Théâtre musical des rues, marchés et places publiques.

⁷ cf. article détaillé sur le sujet dans *Encyclopaedia Universalis* (1980, vol. 10 : 729).

Langue française

Verbes

Arabe dialectal (darija)	Français
staji	faire un stage
marki	marquer
taka	attaquer
trini	s'entraîner
kraza	écraser
sni	signer
soudi	souder
stopi	stopper
srbi	servir

Noms

Arabe dialectal (darija)	Français
trisniti	électricité
mikanisian	mécanicien
plombi	plombier
chifour	chauffeur
tran	train
sansour	ascenseur
fran	frein

Langue espagnole

Noms

Arabe dialectal (darija)	Espagnol	Français
pasaporté	pasaporte	passport
nobia	novia	Copine, petite amie
campo	campo	campagne
cama	cama	lit
manta	manta	couverture
skwila	escuela	école
swirti	suerte	chance
viaje	viaje	voyage

Aujourd'hui, l'anglais est en train de prendre racine, lentement mais sûrement, dans le paysage linguistique marocain et dans les mœurs des Marocains grâce à l'émigration, l'Internet et l'art (cinéma, musique, etc.). Ainsi, des appellations en

langue anglaise surgissent dans les enseignes commerciales : *Best Shop, My Tailor, Nice and Easy, Baby Shop*, etc. en même temps que dans le langage des jeunes : *cool, friend, girlfriend, baby, black, clean, groove*, etc.

Parallèlement, des célébrations anglo-saxonne et française d'ordre commercial se sont implantées progressivement dans le paysage culturel marocain durant le début de ce millénium telles : Halloween (fêtes des fantômes et des spectres) et la Saint Valentin (fête des amoureux). Ces rites mercantiles modernes n'ont, en principe, aucune place dans la culture marocaine vu qu'ils véhiculent une philosophie contraire à l'éthique islamique. Mais, quoi qu'il en soit, ces pratiques se sont installées confortablement dans les mœurs des Marocains d'aujourd'hui, qui, révolution digitale aidant, veulent s'exporter davantage à l'international, et surtout l'international à coloration et résonance yankee.

La musique de transe

La tradition *gnaoua*, venue à travers les âges de l'Afrique sub-saharienne s'installer et prospérer au Maroc, montre à quel point ce pays carrefour est un vrai *melting pot* capable de s'adapter et surtout d'assimiler des pratiques et des influences venues d'ailleurs, soit du nord, riche et chrétien, soit du sud, pauvre et musulman et même des fois animiste.

Les *gnaouas* ou *gnawas*, selon les translittérations retenues, sont des descendants d'anciens esclaves issus de populations originaire de l'Afrique Noire (Sénégal, Soudan, Ghana, Mali, Guinée, etc.)⁸. Pour les linguistes, le mot *gnaoui* désigne le lieu d'origine de ces esclaves : c'est-à-dire la Guinée. Dans le parler marocain, cela signifie, initialement, une personne originaire de Guinée.

Les esclaves *gnaouas* furent amenés par les anciennes dynasties qui ont traversé l'histoire du Maroc, en commençant par les Almohades (1145-1269) pour entreprendre les constructions de palais et le renforcement de l'armée.

Outre le fait qu'ils sont musiciens, guérisseurs, voyants, thérapeutes et exorcistes, les *gnaouas* constituent une confrérie issue de la terre d'Afrique et dialoguant avec les cieux, invoquant les saints de l'Islam et les divinités surnaturelles dans d'impressionnantes trances de possession. Un rite étrange et combien précieux, préservé depuis des siècles par des populations venues de loin. Longtemps livrés à eux-mêmes, les *gnaouas* n'ont eu bien souvent d'autre choix que celui de pratiquer leur musique dans la clandestinité ou dans la rue et les souks.

Après leur affranchissement de l'esclavage par les sultans marocains au début du siècle dernier, ils se sont constitués en confréries à travers le territoire marocain. Ces confréries sont formées de maîtres musiciens *mâallems*, de joueurs

⁸ Paul Bowles, cet écrivain américain, qui a vécu le siècle dernier à Tanger, s'est beaucoup intéressé aux *gnaouas* et à leur musique. Il parle de leurs origines africaines, de leur esclavage et de leur musique aux propriétés prophylactiques et thérapeutiques dans ses notes portées sur le livret du disque intitulé : *Gnawa Music of Marrakesh ; Night Spirit Masters*, produit par Richard Howritz et Bill Laswell et diffusé par Axiom /Island Records (314-510, 147-2) en 1990.

d'instruments (quasi exclusivement les *graqechs* – sorte de crotales – et le *gambri* ou *hajhouj*, instruments à cordes), de voyantes *chouafas*, de médiums et d'adeptes.

Un de leurs rites notables de possession s'appelle *lila* où se mêle à la fois des apports africains et amazigho-arabes, pendant lequel les adeptes s'adonnent à la pratique des danses de possession et de transe.

Aujourd'hui, la musique des *gnaouas* s'internationalise de plus en plus grâce au Festival des Gnaouas et des Musiques du Monde, qui se tient chaque année dans la ville côtière d'Essaouira en juin, et grâce aussi aux influences extérieures comme l'apport des musiciens tels Bill Laswell, Adam Rudolph, et Randy Weston qui font souvent appel à des musiciens *gnaouas* dans leurs compositions⁹.

La musique des *gnaouas* ainsi que les rituels qui l'accompagnent sont des traces de la mémoire collective des peuples de l'Afrique Noire déchirée par l'esclavage, la trahison et l'avidité de l'homme. Les fondateurs du premier noyau de la tradition *gnaoua* à Essaouira sont les Noirs que le destin a conduits dans la région amazighe de Haha, arrachés à leurs racines en Afrique sub-saharienne où ils menèrent une vie paisible et libre.

Leurs rythmes, les rituels particuliers qu'ils pratiquaient quand ils pouvaient sous les dures conditions de l'esclavage, étaient une forme de consolation et une traduction de la douleur et de la nostalgie. Une ultime issue pour dévoiler une identité perdue, un langage de chagrin et de pleurs suscité par une souffrance intérieure et profonde. Les chants et poèmes ambigus des *gnaouas* sont plus proches des gémissements que des chansons.

Leurs pratiques à la fois musicales, initiatiques et thérapeutiques mêlent des apports africains et arabo-berbères ; bien que musulmans les *gnaouas* fondent leur spécificité sur le culte des *jnouns*, esprits malfaisants, et leurs rites ont conservé nombre de traits propres aux cultes de possession africains et le rituel est comparable au *Vaudou* de Haïti et à la *Macumba* du Brésil.

La cérémonie la plus importante et la plus spectaculaire des *gnaouas* est la *lila*, dont la fonction est essentiellement thérapeutique. Durant la célébration, le *mâallem*, accompagné de sa troupe, appelle les saints et les entités surnaturelles à prendre possession des adeptes qui s'adonnent alors à la transe.

Les *gnaouas* pensent que chaque être humain vit avec un *melk*, une entité immatérielle qui partage son corps. Le *melk* (Chtatou, 1996a) peut être un génie mâle ou femelle, bon ou agressif, vertueux ou dévergondé. Il est donc humain. Les *gnaouas* expliquent tous les problèmes psychologiques grâce à cette interprétation : un schizophrène ? C'est quelqu'un possédé par deux *melks*, un homosexuel ? C'est un homme possédé par un *melk* femelle.

⁹ Lulu Norman, dans un article publié dans *The Independent* de Londres (30 mai 1998), traite de la montée en puissance de la World Music et l'intérêt que les mélomanes de part le monde lui portent. Elle prend en exemple la musique des *gnaouas* qu'elle compare au Blues des noirs Américains tout en indiquant que les deux genres de musique sont interprétés par d'anciens descendants d'esclaves d'origine africaine. La journaliste s'intéresse aussi aux cérémonies de transe et d'exorcisme *lila* conduites et orchestrées par des prêtresses.

Il y a sept catégories de *melks*. A chaque catégorie correspondent une couleur et un encens particulier. Il y a les *melks* blancs, les verts (les saints comme Abdelkader Jilali), le bleu ciel (les célestes), le bleu foncé (les marins, emmenés par Sidi Moussa al-Marsaoui), les jaunes (exclusivement des femmes, la plus célèbre étant Lalla Malika la libertine), les rouges (carnivores et amateurs de sacrifices comme Sidi Mimoun) et, enfin les noirs, redoutables (telle Aicha Quandisha qu'on évoque dans l'obscurité la plus totale)¹⁰.

Les sept couleurs sont passées en revue lors d'une *lila*, soirée traditionnelle. Le rituel comporte trois grandes phases successives : la procession *l-waâda*, chants, jeux et danses *koyous* et l'interpellation des esprits *melks* par la musique de transe.

Les initiés entrent en transe lorsque leur *melk* est invoqué et il prend possession de leurs corps le temps d'un air de musique. Donc, la musique *gnaoua* est le lien entre le monde des humains et celui des esprits, ce monde parallèle.

Le vrai maître de la cérémonie de la *lila* n'est pas les musiciens, comme on peut le croire. La vraie clé de voûte du rite, c'est la prêtresse voyante *mqedma*. C'est elle qui donne le rythme des incantations, elle indique au *mâallem* musicien quel type de *melk* invoquer. Elle entre en transe dès le début de la soirée. Dans cet état elle peut guérir les malades ou apporter sa *baraka* (effluve divin et dynamique) aux gens de l'assistance.

Le multiculturalisme au Maroc n'est pas un fait de société ou un courant philosophique ou même une approche culturelle qui date d'hier, mais une pratique sociale tangible qui est solidement enracinée dans l'entité du pays depuis la nuit des temps et qui se transmet de génération en génération, de façon directe et indirecte, par l'entremise du langage, aussi varié et riche qu'il soit, la tradition orale et les arts populaires.

Le multiculturalisme marocain, un cas d'école

Le Maroc est un pays millénaire de grande diversité ethnique, culturelle et même géographique. Cette richesse « congénitale » a inspiré les publicitaires du tourisme à adopter le slogan suivant : « Le Maroc, royaume aux mille royaumes ».

Il est vrai que l'attraction majeure du Maroc réside dans le fait qu'on peut, à l'intérieur de ce même pays, aller d'un royaume à un autre. D'ailleurs n'est-il pas le cas que chaque région a sa propre culture, ses propres croyances populaires, son propre langage et son propre microclimat ?

En effet, au Maroc, on parle deux langues nationales : l'amazighe et l'arabe. Mais on parle aussi trois langues étrangères : le français, l'espagnol et l'anglais. L'amazighe, quant à lui, se subdivise en trois dialectes : le tarifite parlé au nord, le

¹⁰ Dolly Dhingra, dans un article publié par *The Independent* de Londres (25 novembre 1993 : 28), décrit une cérémonie de la *derdba* des *gnaouas* dans le théâtre d'une université londonienne. Elle y parle aussi de leurs origines, de leurs pouvoirs thérapeutiques, des scènes d'exorcisme pratiquées durant la cérémonie et de leurs danses et chants pour appeler les *melks*, esprits malveillants.

tamazighte usité au Maroc central et le tachelhite au sud. Pour sa part, l'arabe se subdivise en *darija* parlé dans 70% du territoire et le hssania dans le Sahara, sans bien sûr oublier les différents dialectes régionaux de l'amazighe et de l'arabe.

Cette diversité linguistique a pour corollaire une diversité culturelle sans précédent. Le Maroc baigne dans un multiculturalisme et cela a toujours eu une attraction magnétique sur les chercheurs qui se sont intéressés à l'étude minutieuse des différentes facettes de sa culture millénaire.

Attiré par la diversité culturelle du Maroc et l'ouverture d'esprit des Marocains vis-à-vis des autres cultures, Edward Alexander Westermarck (1862-1939), un anthropologue, sociologue et philosophe finnois, dont la spécialité n'était autre que l'histoire du mariage, la moralité et les institutions religieuses, avait entrepris, entre 1897 et 1904, des séjours de recherche au Maroc et a développé une méthodologie de recherche de terrain en anthropologie sociale. Ses multiples travaux et observations sur la culture marocaine furent consignés dans de multiples ouvrages, qui sont aujourd'hui considérés comme des chefs-d'oeuvres d'ethnographie et d'ethnologie¹¹.

Westermarck a été attiré par le multiculturalisme marocain, que ce soit au niveau des croyances, des mœurs et des pratiques sociales, de la littérature écrite et orale, des comportements sociaux ou ethniques. Conséquemment, il a consacré son temps de travail de terrain à sillonner les différentes régions du Maroc, même les plus inaccessibles, et à recueillir une masse considérable d'informations d'une extrême importance qu'aucun chercheur en sociologie ou anthropologie n'a pu, à son époque, égaliser son parcours académique et ses résultats scientifiques.

Dans son introduction des deux volumes de Westermarck (1926), Bronislaw Malinowski affirme avec force que le travail entrepris par ce chercheur n'a pas d'égal dans les annales de la recherche académique au Maroc vu son importance scientifique :

"No better field-work exists, however, than that of Westermarck in Morocco. It was done with a greater expenditure of care and time than any other specialised anthropological research; it has brought to fruition Westermarck's comprehensive learning and special grasp of sociology; it revealed his exceptional linguistic talents and his ability to mix with people of other race and culture."

Le Multiculturalisme marocain est une réalité indéniable dans un monde déchiré par le terrorisme aveugle, la violence gratuite, le libéralisme sauvage et la xénophobie rampante.

Il faut concéder, en fin de compte, que bien que la révolution digitale de notre ère ait rapproché davantage les humains et que notre monde soit devenu un village planétaire, malheureusement, cette révolution, grâce à l'Internet et aux télévisions satellitaires, a encouragé la ghettoïsation de l'être humain dans son amour propre, ses croyances, parfois, débordantes et agressives et ses visions à sens unique. Il essaie, avec grand acharnement, de convertir son prochain à sa croyance ou à son idéologie sans respect aucun pour les siennes. Il croit qu'il est le seul à détenir la

¹¹ *Marriage Ceremonies in Morocco* (1914), *Ritual and Belief in Morocco* (1926), *Wit and Wisdom in Morocco* (1930).

vérité, alors que la vérité a de multiples facettes et qu'il n'y a point de vérité absolue.

On peut dire, en toute quiétude et sans peur de verser dans l'ethnocentrisme et le nombrilisme béat, que le multiculturalisme marocain est un exemple à encourager et à propager par le biais du cursus scolaire, surtout à un moment où l'on essaye de globaliser l'humanité sans pour autant la diaboliser dans ses faits et gestes et son âme et conscience.

Il semble que le Marocain moyen a inscrit, dans ses codes culturels, des notions de multiculturalisme dynamique. Les Marocains d'hier comme les Marocains d'aujourd'hui ont tous en commun une grande ouverture d'esprit, un sens poussé de tolérance et un penchant prononcé pour le respect de l'Autre dans sa différence.

Ainsi, le Maroc a toujours été une destination prisée par les voyageurs, les chercheurs universitaires et les touristes parce qu'il offre une diversité culturelle par la richesse de son *royaume aux mille royaumes* et par ses mystères, ses énigmes, ses joies et ses rencontres et expériences qui permettent le fameux *éblouissement des sens* tant aussi décrié par les publicitaires du tourisme.

Aujourd'hui, ce qu'il faudrait entreprendre, au niveau des écoles, c'est faire redécouvrir au Marocain les réalités de son sens du multiculturalisme et de sa diversité culturelle par les actions pédagogiques suivantes :

- préparation d'un cursus adapté ;
- formation des enseignants ;
- organisation d'échanges interscolaires avec d'autres pays ;
- organisation de semaines d'activités sur le multiculturalisme au niveau des académies : concours d'écriture, de photos, de théâtre, de poster, etc. et décerner des prix aux gagnants ;
- déclarer une quinzaine de l'année scolaire, quinzaine du multiculturalisme ;
- revoir tous les curricula (cursus scolaire) de fond en comble et y enlever toute notion qui pourrait inciter à la haine, à la xénophobie et à la violence.

Ces mêmes actions pédagogiques pourraient être aussi ré-inculquées et renforcées chez le Marocain moyen par le biais des médias, du prêche religieux, de l'art et de la culture pour l'immuniser contre les courants extrémistes qui ne reculent devant rien pour arriver à leurs fins et atteindre leurs objectifs noirs et maléfiques.

Références bibliographiques

“Arts and Books Features : The Home of Trance and Dance from Paul Bowles to the Rolling Stones and Modern Club DJs : the Mysterious Musical Life of North Africa has Long Fascinated Western Writers and Musicians.. Mark Hudson Travels to Marrakesh and Casablanca and Deep into the Night in Search of the Authentic Sound of Rai”, *The Daily Telegraph*, London, (Royaume Uni), 4 mars 2000, p. 7.

Chtatou, M. (1982), *Aspects of the Phonology of the Berber Dialect of the Rif*, London, Thèse de Doctorat (PhD), SOAS, Université de Londres.

Chtatou, M. (1986), “ The Magical World of the Master Musicians of Jahjouka” in *BRISMES Proceedings of the 1986 Conference Middle Eastern Studies*, organisé à l’Université de Londres par la British Society of Middle Eastern Studies en 1986.

Chtatou, M. (1994), “Language Policy in Morocco” in *Morocco: Occasional Papers*, No. 1, p. 43-62.

Chtatou, M. (1996a), “Saints and Spirits and their Significance in Moroccan Cultural Beliefs and Practices: An Analysis of Westermarck’s Work”, in *Morocco*, No. 1, p. 62-84.

Chtatou, M. (1996b), “Tangier as Seen Through Foreign Eyes”, in *The Journal of North African Studies*, vol. 1, No.3, p. 66-78.

Chtatou, M. (1997), *Central-Eastern Europe and the Mediterranean Region: Similarities and Differences*, Athens, Halki International Seminars.

Davis, S. (1993), *Jajouka Rolling Stone : a Fable of Gods and Heroes*, New York, Random House.

El Mansour, M. (1990), *Morocco in the Reign of Mawlay Sulayman*, Wisbech, Menas Press.

Encyclopaedia Universalis (1980), vol. 10, Paris.

“ Healing Groovy ; The Gnaoua Heal Spiritual Wounds by a Combination of Chanting, Dancing and Honey Sprinkling; Dolly Dhingra Lived the Experience”, *The Independent*, London, (Royaume Uni), 25 novembre, 1993, p. 28.

Jackson, J. G. (1814(1968)), *An Account of the Empire of Morocco*, London: Frank Cass.

Leared, E. (1876 (1985)), *Morocco and the Moors*, London, Darf Publishing.

“Ornette and the Pipes of Jahjouka”, *Melody Maker*, 17 mars 1973, p. 22.

Porch, D. (1983), *The Conquest of Morocco*, New York, Alfred Knopf.

Schuyler, P. D. (1985), « The Master Musicians of Jahjouka » in *Natural History*, No. 92 :10, p. 60-69.

“Travel Agenda : The Original Trance Dance; This Week a Spiritual Blues Festival Begins at Essaouira in Southern Morocco”, *The Independent*, London, (Royaume Uni), 30 mai 1998, Features 2.

Westermarck, E. (1914 (1972)), *Marriage Ceremonies in Morocco*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield.

Westermarck, E. (1926), *Ritual and Belief in Morocco*, 2 vols, London, Macmillan.

Westermarck, E. (1931 (2003)), *Wit and Wisdom in Morocco*, Whitefish, MT, Kessinger Publishing.

Résumés de thèses

El Adak, Mustapha (2006), *Le figement lexical en rifain : étude des locutions relatives au corps humain*, Thèse de doctorat, INALCO, 2 tomes (tome 1 : 250 p., tome 2 : 320 p.), Paris.

Mots-clés : amazighe, phraséologie, figement, défigement, locution, modèle locutionnel, corps, transparence, opacité.

Partant du principe que les locutions¹ ou expressions idiomatiques sont des unités codées du lexique, l'étude vise une approche plurielle où la lexicologie se recoupe avec la syntaxe, la stylistique, la pragmatique, la lexicographie, l'anthropologie, etc. L'objectif est de montrer l'importance des expressions consacrées par l'usage dans la description de la langue amazighe sur plusieurs plans.

Les sources du figement, la classification des différents types de séquences figées et leur description, les propriétés et le fonctionnement syntaxique des locutions (verbales et non-verbales), la typologie du sens idiomatique, la structuration sémantique des locutions, leur utilité pragmatique-énonciative, la symbolique du corps, le défigement... autant de questions abordées dans cette étude qui contribue aux recherches en matière de phraséologie amazighe, un domaine jusqu'à ce jour pratiquement en friche.

Chakiri, Malika (2007), *Le figement en berbère. Aspects syntaxique et sémantique*, Thèse de doctorat, U.F.R. Sciences Humaines et sociales, Département de linguistique générale et appliquée, Université Paris-Descartes, 308 pages.

Mots-clés : amazighe, sens analytique, blocage transformationnel, dénomination, locution, motivation, non-compositionnalité, opacité, polylexicalité, figement, sens synthétique.

Nous nous intéressons dans cette étude au phénomène du figement aboutissant à l'existence d'unités composées au moins de deux monèmes. Ce sont des unités que nous avons considérées comme locutions. Toutes les locutions sont *a priori* dignes d'intérêt, mais notre étude vise uniquement les locutions nominales et verbales. En effet, ces deux catégories sont très fréquentes dans le langage quotidien ; leur récurrence et leur multifonctionnalité nous ont amenée à nous y consacrer exclusivement. Nous nous proposons d'analyser un ensemble de critères morphologique, syntaxique et sémantique permettant de les identifier, de déterminer leurs degrés de figement et de distinguer à l'intérieur des locutions leur fonctionnement au niveau du sens analytique et du sens synthétique.

¹ Ce sont des unités dont la caractéristique principale est d'être métaphorique. Exemple :
Iwca as adan n wadan nnes
il lui a donné les intestins de ses intestins
« Il lui a confié tous ses secrets ».



المعهد السعودي للثقافة الأمازيغية

٥٥٤/٥٤ أسيناك

ملف العدد
تدريس الأمازيغية : المسار والواقع والآفاق

مجلة المعهد - عدد 2

أسينك - ٥٥٤١٥٧

مجلة دورية
العدد الثاني - يناير 2009

المحتويات

7	تقديم
	ملف العدد : تدريس الأمازيغية : المسار والواقع والآفاق
	أحمد عصيد
13	الرهانات الكبرى للأمازيغية في التعليم..... محمد البغدادي
21	تجربة تكوين الأطر التربوية للغة الأمازيغية بين إكراهات الواقع وطموح التأهيل..... علي بنطالب
33	أضواء على مؤسسات التعليم الفرنسية-الأمازيغية خلال مرحلة الحماية..... حوارات و شهادات
	حوار مع السيد محمد الحامي مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة تازة - الحسيمة - تاونات
44	حوار مع السيد محمد بلوش مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين وادي الذهب-لگويرة
48	أعدت الحوارين فاطمة بوخريص شهادة السيدة رقية أغبغة، منسقة جهوية للغة الأمازيغية :
50	تدريس اللغة الأمازيغية بجهة دكالة-عبدة بين التخطيط والممارسة..... السيد إدريس وادو، أستاذ بمجموعة مدارس بن صميم - إيفران :
53	تدريس الأمازيغية : تجربة خاصة.....
	عروض
57	محمد حمام: السلاطين العلويون والأمازيغ (نصوص مختارة) لمحمد بوكبوط.....
61	محمد أحيان: دراسات في الفكر الميثي لمحمد أوسوس.....
63	ملخصات الأطروحات الجامعية

تقديم

منذ العشريّات الأخيرة، انخرط المغرب في سيرونة تغيير وتحول كان من تجلياتها فتح العديد من الأورش بمختلف القطاعات والفضاءات، وضمنها مجال التربية والتعليم والتكوين. ومن تمّ فمئذ سنة 1999، حيث تمّ سنّ الميثاق الوطني للتربية والتكوين، بات التعليم والتربية في عداد الأورش ذات الأولوية لدى الأمة. وفي ذات السياق، وضعت وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر، سنة 2008، المخطط الاستعجالي الوارد في أعقاب التقرير السنوي 2008 للمجلس الأعلى للتعليم، الذي من بين مضامينه إجلاء مواطن القصور والاختلال، في المنظومة التربوية وضعف التحكم في اللغات لدى المتعلمين من طلبة وتلاميذ.

وفي سياق إعادة هيكلة التعليم، برز في تاريخ المدرسة المغربية حدثٌ غير مسبوق، حيث شهدت سنة 2003 إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية الوطنية. كما عرفت سنة 2009 تغطية هذا التعليم للسنوات الست من التعليم الابتدائي. وبفضل تضافر الجهود التشاركية بين وزارة التربية الوطنية والمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، تمّ تحقيق إنجازات وازنة في مجال إعداد المناهج ووضع الأدوات البيداغوجية وتكوين المدرسين والمفتشين والمؤطرين. وبدأت معالم التعميم أفقياً وعمودياً تتضح تدريجياً، بالرغم مما يعترضها من مختلف الإكراهات والعراقيل. وفضلاً عن ذلك، فقد تم مؤخراً إدراج الدراسات الأمازيغية في بعض الجامعات المغربية، بإسهام المعهد، على وجه الشراكة والتعاون.

ومن البديهي أن تدريس الأمازيغية، بعد اجتيازه مراحل الانطلاق، يستلزم وقفة تأملية، لوضع الحصيلة ومباشرة التقييم التشخيصي. ويستدعي الأمر تفكيراً جماعياً قائماً على مقاربة متعددة الاختصاصات، بغاية إلقاء نظرة نقدية على الحال الراهن لهذا التعليم؛ ومن ثمّ رسم معالم الإسقاطات المستقبلية الممكنة لهذه العملية في الأمد القصيرة والمتوسطة والبعيدة.

وفي هذا المنحى يدخل الملف الموضوعاتي لهذا العدد من مجلة أسيناك - ٥٥٤٦٥٠، المرصود لمسألة تدريس اللغة الأمازيغية، من باب تأكيد ما لهذا الخيار من أهمية وملاءمة. وهكذا، ومن زاوية اختصاصات متنوعة، كانت مقاربة موضوع الملف من خلال ثمان مساهمات، ثلاث منها باللغة العربية، وخمس بلغات أجنبية. وإلى جانب الملف ذاته، تضمن العدد دراسات حول بعض مظاهر اللغة والثقافة الأمازيغيتين، وكذا إبداعات بالأمازيغية وعروضاً لإصدارات وملخصات أطاريح جامعية.

فضمن الملف الموضوعاتي للعدد، يتناول أحمد عصيد بالدراسة القرار التاريخي بإدماج الأمازيغية في المنظومة التربوية الوطنية، حيث حدّد كلا من سياقه التاريخي، وإطاره المرجعي، وما قام عليه من خيارات ومبادئ وتوجهات، وكذا أهمّ الرهانات السياسية والمعرفية والتنموية ذات الصلة.

ومن خلال رصد حصيلة الخمس سنوات من تكوين مدرّسي ومفتّشي تعليم الأمازيغية، يدقق محمد البغدادى مفهوم "التكوين المستمر"، حيث أفضى إلى أنه بالرغم من التقدّم الحاصل في هذا المضمار، فلا زال هناك الكثير مما يتعيّن القيام به، سيّما بشأن اختيار تكوين أساسي على أرضية استراتيجية ملائمة.

ويتناول مقال علي بنطالب بالدراسة موضوع تدريس الأمازيغية في الحقبة الاستعمارية، من حيث ظروف إقامته وأهدافه وسيّره، ومدى فشل المؤسسات المرصودة له. كما يبيّن ما كان لهذه التجربة من خدمة غير مباشرة لصالح الثقافة الأمازيغية.

وبغاية القيام بتقييم حصيلة تدريس الأمازيغية على مستوى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، من أجل الوقوف على المشاكل والإكراهات التي تعترض هذا التدريس، ولتقديم مقترحات لبلورة استراتيجية شاملة كفيلة بتأمين إدماج الأمازيغية وموقعها في الفضاء المدرسي بجانب اللغات الأخرى، ارتأت هيئة تحرير المجلة استنكاتب بعض مديري الأكاديميات، حيث أجري حوار مع اثنين منهم تفضلاً بتلبية دعوة المجلة. ويتعلق الأمر، على التوالي، بالسيد محمد الحامي، مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة تازة الحسيمة تاونات، والسيد محمد بلوش، مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة واد الذهب الكويرة.

وفي ذات السياق، توسّلت هيئة التحرير بشهادتين عن تجربة شخصية لفاعلين آخرين في مجال التعليم. ويتعلق الأمر بكل من السيدة رقية أغيغ، مفتشة ومنسقة جهوية للغة الأمازيغية بالجديدة، والسيد ادريس وادو، أستاذ التعليم الابتدائي بأزرو، نيابة إيفران.

وفي باب عروض عن الإصدارات، قراءة محمد حمام لكتاب *السلطين العلويون والأمازيغ (نصوص مختارة)*، لصاحبه محمد بوكبوط، وقراءة محمد أحيان لكتاب *دراسات حول الفكر الميثي الأمازيغي*، لمؤلفه محمد أوسوس.

وفي ختام الشقّ العربي من هذا العدد، ملخص عن أطروحة أحمد المنادي في موضوع "الشعر المغربي الأمازيغي الحديث بسوس: مقارنة لظاهرة الديوان الشعري" (2002).

أما الشقّ المحرّر بلغات أجنبية فيتضمّن مساهمات في الملف الموضوعاتي، ودراسات، وملخصات أطاريح.

في إطار الملف الموضوعاتي، يعالج عبد العالي بنعمور مسألة اللغات المتواجدة بالمغرب، من زاوية النقاشات الدائرة بشأنها. فيعدّ معاينة النقاش حول وضعية كل من العربية والأمازيغية واللغات الأجنبية وتدرسيها، خلص إلى الوقوف عند نقطتين أساسيتين، تتمثلان تبعاً في التوافق الحاصل في هذا المضمار والاختلافات التي ما تزال قائمة، وكذا الحلول الكفيلة.

وخصّصت فاطمة أگناو مقالها لداكتيك الأمازيغية، محللة بعض الإشكالات المتعلقة باللغة، و تدبير التنوّع، والمقاربة المعتمدة في الكتب المدرسية. وخلصت إلى أن ديداكتيك الأمازيغية يقوم على تنمية الكفايات التالية: إدماج المعارف ومعارف الفعل و تعبئتها لحلّ وضعيات مشكلة التمكن من اللغة المعيار، مع توظيف المخزون اللغوي و الثقافي لفروع اللغة الأمازيغية، وتبني سلوكات مسؤولة ومُواطنة.

ومن خلال التساؤل حول موقع الدراسات الأمازيغية في الجامعة المغربية وما لها من قيمة مضافة، تعتمد فاطمة بوخريص مقارنة دياكرونية لرسم معالم تطوّر هذا التعليم منذ بدايات عهد الحماية الفرنسية إلى الوقت الراهن. ولغاياته، تستعرض تعاقب الإصلاحات الجامعية في بحر الثمان عشرة سنة الأخيرة، مع إجماع ظروف إدراج مسالك *الدراسات الأمازيغية* حديثاً ببعض الجامعات المغربية، وما ستفيد به الجامعة على وجه العموم.

ويعرضه لتدريس الأمازيغية في المدارس الجماعية لمؤسسة البنك المغربي للتجارة الخارجية، يقدّم موحى الناجي وصفاً لاستراتيجية هذه الهيئة وتجربتها في هذا المضمار، وكذا الإطار البيداغوجي ووسائل التعلّم، مع وصف لمضامين الكتب المدرسية المعتمدة وما يصاحبها من دلائل المدرّس التي وضعتها الهيئة البيداغوجية للمؤسسة.

وللوقوف على تمثّل إدماج تعليم الأمازيغية لدى آباء وأولياء تلاميذ العالم القروي الأمازيغي اللسان، تقدّم مقالة حمو بلغازي ومصطفى جلوق حصاد استبيان ميداني حول تجربة مدرسة فرعية، يُستخلص منه استدلال على أن الآباء المستجوبين يعتبرون تدريس الأمازيغية حقاً وضرورة في أن واحد.

ويحتوي باب *دراسات*، على خمس مساهمات، ثلاث منها باللغة الفرنسية واثنتان باللغة الإنجليزية. وهي تعالج، على التوالي، العلاقة بين التعليم والإبداعات الشعرية، وقضايا اللغة الأمازيغية، والتنوع الثقافي.

ففي مقالته حول إعادة قراءة مؤلف سعيد بوليفة (1913)، يستكشف أوهامي ولد براهام ما يتضمّنه الكتاب من إبداعات شعرية، تتمثل في جملة من النصوص القبائلية المدونة بالحرف اللاتيني ومترجمة إلى الفرنسية. ويعتبر كاتب المقال أن *منهاج اللغة القبائلية*، لصاحبه بوليفة، يتجاوز محدودية مصنف لتعليم تاقبايليت، حيث يُعدُّ بحق "موطنًا للذاكرة" و مصدرًا ثمينًا لمقاربة الشعر والأغاني القبائلية في ذلك العهد. أما الغاية الأساس من الكتاب فنكمن في مدّ الطلبة بعناصر من ثقافة حيّة..

وفي مجال صرافة الأمازيغية، يعالج كريم بنسوكاس مسألة تحييد صيغة الفعل الماضي المنفي في تاشلحيت. ذلك أن النفي في الأمازيغية يتمّ بواسطة أداة "أور" التي تستلزم تغيير صيغة الفعل موضوع النفي. ويلاحظ، في تاشلحيت على وجه الخصوص، ميلًا إلى تحييد هذه التغيرات التي تطرأ على الفعل في صيغة النفي. وتأسيساً على مبدأ *تفادي التماثل*، يعتبر الكاتب التغير الحاصل في الفعل ظاهرة مضطربة تنحو إلى الزوال التدريجي في المنطقة اللهجية لتاشلحيت.

وبمقارنته لظاهرة الاقتراض اللغوي، ولا سيما الاقتراض من الدارجة المغربية، في تاشلحيت آيت صواب، يميّز محمد مروان بين ثلاثة مستويات في إدماج المقترض: المقترضات غير المدمجة، المحافظة على بنية وحداتها الصوتية ومقاطعها، لدى انتقالها إلى اللغة الهدف؛ ثم المقترضات النصف مدمجة أو المدمجة جزئياً، والتي تؤثر فيها التغيرات على الوحدات الصوتية؛ وأخيراً، المقترضات المدمجة كلياً.

وخصّص نور الدين باكريم دراسةً للتعاليق والحواشي والتفسيرات في الأدب الأمازيغي الحديث. فانطلاقاً من متنٍ مستقى من أجناس مختلفة، يقدم تشريحاً للطرق المعتمدة لتسهيل فهم المستحدث من الألفاظ التي تتخلل النص. وخلص إلى أن الكتاب يتوسّلون بمختلف الاستراتيجيات النصية لتوشية النص الأمازيغي بتفاسير وتعاليق وحواشي، عالجهما صاحب المقال من جهتي نظر خطابية وسردية.

وفي مقالة حول مسألة التنوع الثقافي بالمغرب، يعالج محمد شتاتو بعض مظاهر وأبعاد التعدد الثقافي العريق في القدم، من خلال ثلاث ظواهر نموذجية: الجّهوق، وموسيقى الرّوح (الجدبة) لكناوة، ولغات التعبير. ومن ثم يبرز ما تحمله هذه الظواهر من قيم التسامح وتقبل الآخر.

وفي باب *ملخصات الأطاريح الجامعية*، الذي يروم التعريف بالأعمال الأكاديمية غير المنشورة، يتضمّن العدد ثلاث ملخصات من وضع أصحاب الرسائل المعنية؛ وهي على التوالي: "التسكيك المعجمي في تاريخية: دراسة في التعابير المرتبطة بجسم الإنسان"، لمصطفى اءاداك (2006)؛ و"التسكيك في الأمازيغية. مظاهر تركيبية ومعجمية"، لمليكة شكيري (2007)، و"أسطورة أونامير، إنتاج وتلقي ومخيال، قراءة طرسية"، لنجاة النرسي (2007).

أما باب *نصوص*، المخصّص للإبداع بالأمازيغية وبحرف تيفيناغ، فيشمل أربع قصائد شعرية من توقيع كل من عمر طاوس، وبنعيسى المستري، ومحمود لحياني، وبراھيم أوبلا.

و تتقدّم مديرية مجلة *أسيناگ* ٥٠٤١٥٨ و هيئة تحريرها بخالص الشكر إلى كل من الحسين المجاهد وفؤاد أزروال و عبد الله بومالك وفؤاد ساعة، على تفضلهم بالمساهمة في إنجاز هذا العدد.

ملف العدد

تدريس الأمازيغية : المسار والواقع والآفاق

الرهانات الكبرى للأمازيغية في التعليم

أحمد عصيد

المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

كان قرار إدراج الأمازيغية في المنظومة التربوية الوطنية أحد أهم القرارات التي عرفها العقد الأخير من تاريخ المغرب المعاصر، أهمية جعلت منه حدثاً يُوْشِرُ إلى انعطاف تاريخي في سياسة الدولة المتعلقة بالتربية والتعليم، وبتدبيرها لإرتنا الرمزي عموماً.

فما هي الأبعاد السياسية والسوسيوثقافية والحضارية لهذا القرار التاريخي؟ وما هو السياق العام الذي أفضى إليه؟ وما هو الإطار المرجعي والمنطلقات والتوجهات التي قام عليها؟ وما هي الرهانات الكبرى المحركة لمختلف الفاعلين الرئيسيين العاملين في هذا الورش الكبير؟

السياق التاريخي

إذا كان المغرب يسير في طريق التحديث والدمقرطة بخطوات بطيئة منذ الاستقلال، خطوات عرفت الكثير من لحظات المدّ والجزر، فإنّ العشر سنوات الأخيرة قد شهدت من التحولات والوقائع الهامة ما يجعلنا نجزم بوجود بلدنا في منعطف تاريخي حاسم. تدلّ على ذلك القرارات التي اتخذت في عدد من المجالات، والتي تعدّ بحق قرارات غير مسبوقّة، كما يثبته تزايد الوعي لدى مختلف الأطراف الفاعلة بدقة المرحلة وحساسيتها، مما ساهم في خلق مناخ عام سمح بتعميق النقاش والتواصل، وبتوضيح الرؤى وبيان الأهداف المتوخاة في إطار وعي شمولي ونظرة متكاملة نسقية لا تفصل بين المستويات والقطاعات. وقد أدّى هذا الوعي الشمولي إلى نقل العديد من القضايا من هامش الأمور الثانوية إلى واجهة حيوية، مما فتح - كما يحدث في كلّ الفترات الانتقالية - باب "المصالحة الوطنية" على مصراعيه، وجعل كلّ الأطراف مقتنعة بأهمية إعادة ترتيب البيت ووضع أسس البناء الديمقراطي الشامل لمغرب المستقبل.

لم يكن ممكناً في سياق بهذه المواصفات ألا يتمّ التفكير في موضوع الأمازيغية هوية ولغة وثقافة، بوصفها إحدى الإشكاليات الكبرى التي ورتناها عن العقود السابقة، كما لم يكن ممكناً فتح ملف الأمازيغية بدون أن يقفز إلى الواجهة سؤال التربية والتعليم.

يتضح مما سبق أن السياق الذي اتخذ فيه القرار السياسي بإدراج الأمازيغية في المنظومة التربوية قد ميزته المواصفات التالية:

1. أنه سياق طبعه من الناحية السياسية حدث انتقال العرش وتولي جلالته الملك محمد السادس الحكم، مع ما رافق ذلك من طموحات وتطلعات وانتظارات جديدة، سواء لدى الفئات العريضة من المجتمع أو لدى القوى السياسية والمدنية.

2. أنه سياق عرف - بتأثير مباشر من العامل السابق - نزوعاً قوياً نحو تسوية أعطاب الماضي ورأب صدوعه، مما أدّى إلى أشكال من المراجعة والمساءلة والنقد والحوار والتوافق، ولم يكن موضوع اللغة والثقافة والهوية عامة، والأمازيغية بصفة خاصة، بمنأى عن هذه الدينامية.

3. أن الخيط الرابط الذي نظم كل قرارات هذه المرحلة وشكل العنوان المؤطر لها هو بناء "المجتمع الحدائي الديمقراطي"، مما يعني أنّ الأمازيغية قد انتقلت، بشكل حاسم، من موقع الطابو المهدد لاستقرار الدولة ووحدها إلى أحد العناصر الداعمة للانتقال نحو الديمقراطية، لتصبح بذلك أحد ثوابت الوطنية المغربية وأحد أسس السيادة ودعامات الشرعية السياسية في المغرب المعاصر.

4. أن السياق الجديد قد فرض، في موضوع الأمازيغية، تجاوز السجال العمومي القديم الذي كان يوظفه منطلق صراع الوجود، والانتقال به إلى نقاش سياسي وعلمي وتقني حول الكيفيات الإجرائية والعملية لنقل قرار سياسي إلى حيز التنفيذ.

الإطار المرجعي

يستمدّ تدريس الأمازيغية لغة وثقافة مشروعته من مرجعيات سياسية وفكرية وحقوقية حديثة؛ تتمثل المرجعية السياسية في خطاب العرش (30 يوليوز 2001)، وخطاب أجدير (17 أكتوبر 2001) وفي الظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وهي المرجعيات التي ألحت على العناصر الهامة التالية:

- للأمازيغية جذور عميقة في تاريخ المغرب تجعل منها عنصرا جوهريا في تحديد هوية البلاد وشخصيتها الثقافية.

- وحدة المغرب مبنية على تعدد الأصول والأعراق واللغات والثقافات، و ليس على العنصر الواحد الأوحده.

- الأمازيغية مسؤولة وطنية لكل المغاربة، وليست حكرا على طرف دون غيره، مما يعني أنها لا تهم بعض المغاربة دون بعض.

- ترتبط الأمازيغية بمشروع المجتمع الحدائي الديمقراطي، إذ لا ديمقراطية بدون أساس وعمق ثقافيين.

- احترام الأمازيغية وتطويرها لا يعني الانغلاق والنزعة الماضوية.

- النهوض بالأمازيغية ينبغي أن يتم في كافة القطاعات التربوية والإعلامية والسوسيوثقافية، وفي الشأن المحلي والوطني.

إن أهمية القرارات المتضمنة في هذه المرجعية السياسية، وكذا أهمية السياق الذي اتخذت فيه، إنما تبرز عند مقارنتها بقرارات سياسية سابقة كالقرار الذي اتخذته الملك الراحل الحسن الثاني في خطاب 20 غشت 1994 بشأن "تدريس اللهجات"، وكذا ما تضمنه ميثاق التربية والتكوين عام 1998، وما جاء في التصريح الحكومي الأول لحكومة التناوب في نفس السنة.

أما المرجعية الفكرية لتعليم الأمازيغية فتتمثل في أدبيات ومواقف ونظريات الفاعلين الأمازيغيين من أكاديميين ومبدعين ونشطاء جمعويين، وهي عبارة عن أفكار ودراسات وتوصيات ومواقف وتوجهات وتجارب تراكمت على مدى 36 سنة من العمل الثقافي الأمازيغي الذي انبثق من عمق المجتمع المغربي، واعتمد، وإن بإمكانات متواضعة، على نخبة ذات تكوين متعدد المشارب والتخصصات، وخاصة منها التاريخ واللسانيات والأدب والأنثروبولوجيا، وقد عملت هذه النخبة على إرساء ذات التوجهات التي سنتبلور مع الخطب الملكية المشار إليها في المرجعية السياسية أعلاه.

أما المرجعية الحقوقية فتتمثل في ما راكمه المنتظم الدولي من إعلانات ومواثيق وعهود ربطت داخل منظومة حقوق الإنسان الكونية المتكاملة والشمولية بين الحقوق السياسية والاقتصادية والاجتماعية وبين الحقوق الثقافية واللغوية للأفراد والمجموعات، ونذكر من هذه المرجعيات الإعلان العالمي لحقوق الإنسان 1948، والعهد الدولي المتعلق بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية 1966، والعهد الدولي المتعلق بالحقوق السياسية والمدنية 1966، والاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال الميز العنصري 1969، والاتفاقية 169 بشأن الشعوب الأصلية، والإعلان العالمي لليونسكو حول التعدد الثقافي 2002، وهي المرجعيات التي نصت كلها على ضرورة حماية حقوق المجموعات في إرثها الثقافي والرمزي وعلى النهوض بلغاتها الأصلية في التعليم والإعلام وكافة القطاعات الحيوية.

تكمن أهمية هذه المرجعيات السياسية والفكرية والحقوقية في بلورتها لمنظور جديد للثقافة ولتعليم اللغات بالمغرب، يختلف كليا عن المنظور السابق الذي كان يستثني اللغة الأم من خريطة اللغات ومن

التعليم، كما تبرز أهمية هذه المرجعيات في ترسيم مفاهيم ظلّ الفكر السائد بالمغرب ينتكر لها على مدى عقود، وكذا في نقل الفكر المغربي من مطلق التفكير الأحادي إلى المبادئ النسبية للتفكير التعدّدي الواقعي والإنساني.

الاختيارات والمبادئ والتوجهات العامة

كان خطاب أجدير وقرار تعليم الأمازيغية استجابة سياسية لمطلب مدني عبّر عن وجود حاجة اجتماعية، و قد ساعد السياق التاريخي المذكور آنفا على تسريع الاستجابة الرسمية لمطلب تبلور قبل عامين من خطاب أجدير، في صيغة نقد قوي لميثاق التربية والتكوين من قبل الفاعلين الأمازيغيين الذين اعتبروا المادة 115 من الميثاق دون مستوى مطلب تعليم اللغة الأمازيغية، حيث لم يتجاوز الميثاق عتبة السماح " للسلطات التربوية الجهوية باختيار استعمال الأمازيغية أو أية لهجة محلية للإستئناس وتسهيل الشروع في تعلم اللغة الرسمية في التعليم الأولي والسلك الأول من التعليم الابتدائي".

من المعلوم أنّ مضمون المادة 115 قد عبّر عن السقف الذي سمحت به الإيديولوجيا السياسية للأطراف المشاركة في صياغته، وهي في معظمها أطراف حزبية لم تكن تضع موضوع الأمازيغية - ولا المسألة الثقافية عموما - ضمن أولوياتها. كما تجدر الإشارة إلى أنه قد تمّ تغييب الفاعل الأمازيغي بالكامل من الأشغال التي انتهت إلى صياغة الميثاق عام 1998.

لقد سمحت الدينامية التي أطلقها خطاب أجدير وتأسس المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ما بين 2001 و2002 بإعطاء الضوء الأخضر لوزارة التربية الوطنية لكي تباشر وضع "منهاج اللغة الأمازيغية"، وهو ما قامت به آنذاك يوم 8 يونيو 2002 - قبل إرساء هيكل المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية - عندما عمدت إلى تشكيل لجنة مكونة من مجموعة من الأطر التربوية والأكاديمية التي سبق لها أن اشتغلت على اللغة والثقافة الأمازيغيين، وعهدت إليهم بوضع المنهاج وتحديد الاختيارات والتوجهات العامة لتعليم الأمازيغية بالمدرسة المغربية. لقد كان الأساسي في هذه المرحلة هو التفكير في كيفية المرور من المبادئ العامة الموجودة في الميثاق إلى البناء الفعلي للبرامج والمناهج في مجال تعليم الأمازيغية، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار ضيق المرجعية التي يمثلها ميثاق التربية والتكوين بالنسبة لهذه اللغة، حيث لا تسمح المادة 115 ببناء درس أمازيغي قائم بذاته. وإذا كان عمل اللجنة المذكورة قد أثمر المنهاج المعتمد، والذي سيتمّ تبنيه من طرف المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية في تنسيقه مع الوزارة الوصية، فقد كان واضحا في أذهان الجميع بأنّ مرجعية الاشتغال في إعداد المنهاج لم تعد تحديدا هي المادة 115 من الميثاق، بل خطاب أجدير والظهير المحدث والمنظم للمعهد وكذا التراكمات التي تحققت في ميدان العمل الثقافي الأمازيغي. وجدير بالذكر، أنّ الظهير المذكور قد نصّ وفق ما أسفرت عنه المفاوضات آنذاك بين الفاعلين الأمازيغيين والمسؤولين على "تعميق السياسة اللغوية الواردة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين"، وهو ما كان له دلالة هامة، إذ يشير بوضوح إلى توفر إرادة سياسية علنا لإدراج فعلي للأمازيغية لغة وثقافة في التعليم العمومي في المستوى المطلوب؛ وعلى هذا الأساس، تمّ وضع التوجهات والاختيارات العامة المؤطرة لعملية تعليم الأمازيغية والتي تضمنتها المنهاج، ويمكن إجمالها في العناصر التالية:

1. اللغة الأمازيغية لغة وطنية لكل المغاربة، وينبغي أن تدرس لجميع التلاميذ في كل مناطق المغرب دون تمييز بين الناطقين بالأمازيغية أو بالعربية، كما يجب أن تخضع لنفس معايير التقييم التي تخضع لها باقي المواد الدراسية.
2. ينبغي أن يكون تعليم الأمازيغية معمما على كافة أسلاك التعليم من الأولي إلى البكالوريا، وذلك خلال الفترة الممتدة ما بين 2003 و2011، وبخاصة 3 ساعات في الأسبوع.
3. ينبغي أن توحد اللغة الأمازيغية بشكل تدريجي انطلاقا من فروعها الثلاثة الكبرى، وبالاعتماد على قواعد علمية حتى يتمّ الانتقال بها من التنوع اللهجي إلى اللغة المعيار، وهو ما يستوجب تنميط وتقييد حرف كتابتها والتوحيد التدريجي لقواعد صرفها ونحوها ومعجمها.

4. ينبغي أن تدرّس اللغة الأمازيغية بالجامعة وفي مراكز تكوين الأساتذة حتى يتمكن هؤلاء من الحصول على التكوين الذي يؤهلهم لتدريس هذه المادة.

5. لا تتفصل اللغة الأمازيغية عن ثقافتها من آداب وفنون وعادات ومظاهر ثقافية مادية، مما يستوجب إدراج الأمازيغية في التعليم بحمولتها الثقافية والحضارية المتكاملة.

بجانب هذا، تمّ تحديد الأهداف والغايات الكبرى لتعليم الأمازيغية، ومنها :

- تقوية الوعي بالذات المغربية ومقومات الشخصية الوطنية وترسيخ روح المواطنة قصد تنمية ملكات الإبداع والخروج من التبعية الفكرية .

- تمكين المتعلمين من الإلمام بالبعد الأمازيغي للثقافة والحضارة المغربيتين.

- تمكين اللغة والثقافة الأمازيغيتين من لعب دورهما كاملا في التنمية المحلية والوطنية.

اعتمدت هذه التوجهات والاختيارات والغايات الكبرى في وضع جميع المذكرات الوزارية التي تنظم عملية إدراج الأمازيغية في التعليم، ونعني بها المذكرات (108 - 90 - 130 - 133 - 116) ، كما جعلت كلّ الفاعلين التربويين الذين انخرطوا منذ البداية في هذه العملية من مدرسين ومفتشين ومكونين مقتنعين بجديتها وأهميتها.

الرهانات الكبرى لتعليم الأمازيغية

كان السؤال المطروح الذي يواجهه به مطلب تعليم الأمازيغية خلال عقود خلت هو: ما جدوى تعليم الأمازيغية؟ و ينطوي السؤال، علاوة على التنقيص من شأن اللغة الأم، على تقدير براغماتي (نفعي بالمعنى المادّي) لدور اللغات الوطنية في التربية والتعليم، غير أنّ المفارقة التي يمكن ملاحظتها في هذا الموقف هو اعتماده لمنظور هوياتي صرف عندما يتعلّق الأمر باللغة العربية، حيث يُحدّث عنها بكونها "لغة الدين" و"عامل توحيد"... إلخ دون طرح مدى مردوديتها عندما يتعلّق الأمر بمقارنتها باللغات الأكثر حظوة في الرهان التكنولوجي والاقتصادي، والتي هي لغات أجنبية. يُظهر هذا بأنّ طرح المعيار النفعي المباشر في حالة الأمازيغية تحديدا إنما يقصد به التشكيك في جدوى تعليم اللغة الوطنية واللغة الأم.

إنّ الأمر الذي تحجبه الرؤية المحض نفعية هي الدور الحيوي لتعليم اللغة الأم في خلق الذهنية والمناخ الملائمين للعمل والإنتاج والاستقرار الاجتماعي والسياسي، فقد لوحظ في عدد من البلدان التي عاشت فترات انتقالية بأنّ عددا من العناصر التي اعتبرت هامشية في مراحل التأسيس قد أصبحت عوائق حقيقية فيما بعد، ومن هذا المنطلق يجدر بنا توضيح الأهمية القصوى للمداخل القيمية وللجانب المتعلّق ببناء الشخصية الفردية وخلق الشعور لديها بالمواطنة وبضرورة الاندماج الثقافي وتنمية الاعتراز لديها بالانتماء إلى القيم الوطنية المتعددة والمشاركة.

في هذا الإطار تتضح الأهداف والغايات الكبرى لإدراج الأمازيغية في المنظومة التربوية بوصفها لغة وطنية وملكاً رمزياً لكلّ المغاربة، ويمكن بهذا الصدد تحديد الرهانات التالية لإبراز الدور الحيوي لتعليم اللغة الأمازيغية:

الرهان المعرفي

لا يتعلّق أمر إدراج الأمازيغية في التعليم العمومي بمجرد تعليم لغة تواصل، بل إنه إدراج منظومة ثقافية متكاملة ليست اللغة إلا أحد عناصرها، وهذا ما سيترتب عنه، بلا شك، نتائج ذات أهمية بالغة على المضامين البيداغوجية وعلى ذهنية المتعلمين. لقد قام النظام التربوي المغربي حتى الآن على اختيارات سياسية وثقافية عملت على تغييب البعد الأمازيغي للمغرب، وجعلت من المهام الأساسية للتعليم

إعادة تشكيل الهوية والشخصية الوطنيتين وفق إيديولوجيا مركزية قوامها العروبة والإسلام، وذلك تلبية لحاجات الدولة الوطنية الناشئة، وقد أدى ذلك، من جهة، إلى وضع برامج ومناهج ومضامين تعليمية انتهت إلى عزل المؤسسة التربوية عن محيطها الحيوي، كما أدى، من جهة أخرى، إلى تقييد وعي المتدريس بالانتماء إلى المغرب كبلد ذي تاريخ وحضارة عريقين، وبالمقابل، تمت تقوية مشاعر الانتماء الدينية والقومية الأكثر اتساعا، والتي تشمل بلدانا كثيرة أخرى غير المغرب. وإذا كان النظام التربوي المغربي قد ألح دائما على الثوابت الرسمية للدولة في برامج التعليم ومقرراته، إلا أنّ ذلك لم يتم في إطار ربطها بدينامية المجتمع وحيويته وواقعه، مما جعلها تبدو عناصر مصنوعة لا تجد التبرير البيداغوجي والوجداني الكافي في وعي التلميذ. وقد زاد من فداحة هذا الاختيار الهوياتي الاختزالي الذي قامت عليه المنظومة التربوية المغربية أنه أدى إلى ربط المغرب بالمشرق بشكل عضوي جعل هذا الأخير بمثابة المرجعية الثقافية والروحية للمغرب، مما قوى من إمكانات التبعية للنموذج الثقافي المشرقي، وأضعف، بالتالي، طاقات الإبداع انطلاقا من الذات، كما أضعف القدرة على الاستفادة من المنافذ الحضارية الأخرى المفتوحة أمام المغرب بحكم موقعه الجغرافي الهام، وخاصة منها أوروبا والعمق الإفريقي والمتوسطي، وهو ما سيمكنه من أن يلعب دورا طليعيا في مدّ الجسور بين نماذج حضارية مختلفة.

في ظلّ هذا الواقع التربوي، من المنتظر أنّ ينتج عن إدراج الأمازيغية في التعليم - في حالة ما إذا تمّ بالشكل المطلوب - ما يمكن أن ندعوه "ثورة معرفية"، ونعني بها إعادة الاعتبار لكم هائل من المعارف والأخبار والشخصيات والأعلام والمصطلحات والأحداث والوقائع والأدب والفنون التي تمّ السكوت عنها من قبل وغُيبت من المدرسة بسبب التعامل الانتقائي في اختيار مرتكزات النظام التربوي التي كان يعتقد أنها وحدها تساهم في تقوية التلاحم الاجتماعي وتمتين دعائم الدولة الوطنية. ومن المعلوم أنّ من شأن هذه الثورة المعرفية والثقافية أن تبعث كلّ الرموز التي غطّأها النسيان، كما ستتمكن من إعادة ربط المغرب بماضيه الأكثر عمقا، وتحقق نوعا من المصالحة مع الذات التي سيكون لها، بلا شك، أثر إيجابي على موقع المغرب مستقبلا، وعلى مشاركته في الرصيد العام للإنسانية.

إنّ اكتشاف الذات عبر المعرفة هو أولى الخطوات نحو إبداع نموذج حضاري أصيل وغني، ذلك أنّ هذه المعرفة تخلق وعيا بالذات وما تملكه من طاقات وعناصر العبقريّة التي تظلّ مطموسة في حالات التبعية واستنساخ الآخر.

في هذا الإطار، لا يفوتنا التذكير بضرورة الأخذ بعين الاعتبار شمولية المشروع الإصلاحي للتعليم وتكامله بين المواد الدراسية حتى يتمّ إدراج عناصر الثقافة الأمازيغية في المواد الدراسية الأخرى لتوحيد الرؤى بين درس الأمازيغية وبقية الدروس، ذلك أنّ مخلفات الماضي التعليمي قد تخلق العديد من التناقضات التي تربك المتدريس وتؤدي إلى التقليل من المردودية التربوية للأمازيغية في التعليم.

الرهان التنموي

ثمة رهان تنموي قوي لدى كل ثقافة مبعثه ارتباط التنمية بالإنسان تحديدا، ذلك أنّ الرقي بالوضع الإنسانية إنما يتمّ عبر الربط الجدلي بين حاجاته المادية والروحية والمعنوية، مما يجعل أي مشروع تنموي لا يأخذ بعين الاعتبار ثقافة الإنسان ولسانه ومحيطه معرضا للفشل، حيث إنّ أولى خطوات إنجاح المشروع التنموي هي التأطير والتوعية والتحسيس بغرض إدماج الفرد في دينامية المشروع، وخلق الروابط الاجتماعية والشروط النفسية والذهنية لنجاحه. بهذا المعنى، لكل ثقافة دور تنموي حيوي لا ينكر، غير أنّ تفعيله يتوقف على الاختيارات السياسية المتبناة، وقد أدت السياسة اللغوية للدولة المغربية خلال العقود المنصرمة إلى جعل الدور التنموي للأمازيغية دورا موقوف التنفيذ، وهو اليوم دور قابل للتحقق عبر فعالية النظام التعليمي وانفتاح المؤسسة على محيطها. إنّ احترام العنصر البشري عبر احترام رموزه الثقافية ولغته هو ما يمنح عمقا ثقافيا وإنسانيا للتنمية وللديمقراطية.

إذا كانت التنمية في إطار تكافؤ الفرص والتوازن في توزيع الثروة بين المناطق والجهات أمرا ضروريا لإنجاح التنمية الشاملة والمستدامة، فإنّ تهميش العنصر الثقافي الأمازيغي قد أدى إلى التقليل من دور الجهات وخلق هوة كبيرة بينها وبين العاصمة، مما عرقل الكثير من المشاريع التنموية التي تمّ التخطيط لها على الصعيد المركزي ودفع بالفاعلين المدنيين في عدد من الجهات إلى خلق دينامية بديلة قوامها المبادرة المستقلة واعتماد الروابط السوسيوثقافية المحلية في النهوض بمناطقهم. وإذا كانت

مشاريع الجمعيات المدنية التنموية قد أنتت ثمارها بشكل ملحوظ في عدد من المناطق فإنّ العامل الثقافي الذي أتاح القرب من السكان وفهم حاجاتهم وأولوياتهم يكمن بنسبة هامة وراء هذا النجاح.

الرهان السياسي

شكلت فكرة التوحيد عبر التآحيد "l'uniformisation" الأساس العفدي لقيام الدولة الوطنية المركزية، خاصة النموذج الذي تبناه المغرب بعد الاستقلال، وقد ترتب عن هذه الفكرة الاعتقاد بأنّ الاستقرار السياسي رهين بنجاح السلطة عبر قوة الدولة وغلبتها في إقرار وترسيخ ثقافة ولغة وهوية وحيدة للأمة. غير أنّ الفكر الديمقراطي الحديث أظهر قصور هذا النموذج الدولي بعد تزايد خطابات الاحتجاج التي بينت أهمية التنوع الثقافي وضرورة حمايته ورعايته، حيث لا يكمن المشكل في وجود التنوع بل في غياب سياسة لتدبيره بعقلانية وواقعية، وبهذا أصبح الاستقرار السياسي يتوطد عبر التنوع ذاته، كما أصبحت الوحدة قائمة على التعدّد.

إنّ تعليم الأمازيغية في المدرسة المغربية من شأنه أن يكون المتمدرسين على قيم التعدّد والاختلاف المقترنة بذهنية التسامح وبالتفكير النسبي، وهذا ما يساهم بشكل فعال في إشاعة ثقافة الحوار والحس الواقعي التشاركي والمنتج، ذلك أنّ تعريف المتمدرس بواقعه الثقافي المتعدّد يخلق لديه وعيا بمستويات الانتماء الهوياتي ويتعدّد أبعاد شخصيته الثقافية التي يتقبلها بتسامح مثلما يقبل الآخر المختلف.

من جانب آخر، أشار بعض السوسولوجيين إلى ما أسموه "الطمأنينة الاجتماعية"، التي اعتبروها من أكبر عوامل الاستقرار السياسي، وهي الشعور الذي يتكون لدى الفرد بالأمن المادي والمعنوي وبوجوده المندمج داخل مجموعته، وكذا بوجود مكانة له في الدولة مهما كانت الجهة التي ينتمي إليها، مما يمكنه من الإنتاج وتحقيق مردودية أفضل. ومن المعلوم أنّ المنشأ الأصلي لهذه "الطمأنينة الاجتماعية" إنما هو المدرسة، حيث يشعر الطفل منذ نعومة أظفاره بمكانته الطبيعية داخل فضاء المؤسسة التي تحترم هويته وثقافته والتي توجد بينها وبين الأسرة والمحيط السوسيوثقافي جسور ممدودة.

في هذا الإطار، تجدر الإشارة إلى أنّ ثقافة الجهة - فيما إذا اعتمدت الدولة سياسة جهوية موسّعة وحقيقية - تلعب دورا كبيرا في إكساب الفرد ذلك الشعور بالطمأنينة الاجتماعية، حيث تتيح اندماجه في وسطه بالجهة التي ينتمي إليها، مما يقوي لديه حوافز العمل والإسهام في التنمية المحلية والجهوية ومن خلالهما في التنمية الوطنية الشاملة.

أخيرا، إنّ الرهان السياسي حاضر بقوة في قرار إدراج الأمازيغية في التعليم، وهو رهان ناشئ عن تزايد الاقتناع بأهمية كسر الطابو اللغوي والهوياتي وتطبيع علاقة المواطن بكافة مكونات شخصيته، وبضرورة فضّ كل أشكال النزاع الطارئة في المجتمع بهدف خلق المناخ الملائم للبناء الديمقراطي المستقبلي.

الوثائق المعتمدة

- الخطاب الملكي لثورة الملك والشعب 20 غشت 1994
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين 1998
- التصريح الحكومي الأول لحكومة التناوب 1998
- خطاب العرش 30 يوليوز 2001
- خطاب أجدير 17 أكتوبر 2001
- الظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية
- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان 1948
- العهد الدولي المتعلق بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية 1966
- العهد الدولي المتعلق بالحقوق السياسية والمدنية 1966
- الاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال الميز العنصري 1969
- الإعلان العالمي لليونسكو حول التعدد الثقافي 2002
- الاتفاقية 169 بشأن الشعوب الأصلية
- منهاج اللغة الأمازيغية في التعليم
- تقرير اللجنة الوزارية حول أشغال إعداد المنهاج
- المذكرات الوزارية (108 - 90 - 130 - 133 - 116)

تجربة تكوين الأطر التربوية للغة الأمازيغية بين إكراهات الواقع وطموح التأهيل

محمد البغدادي
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

Résumé

Après plus de cinq années d'exercice en matière de formation des cadres de l'enseignement de la langue amazighe, il est temps de dresser un bilan de cette formation assurée conjointement par le MEN et l'IRCAM, et de s'interroger sur les perspectives.

La formation assurée depuis l'intégration de l'amazighe dans le système éducatif en 2003 est considérée comme relevant de la « formation continue ». Cependant, le concept peu approprié pour désigner la spécificité de cette formation, telle elle qu'est conçue et pratiquée sur le terrain.

Des progrès relatifs à la formation des enseignants et des inspecteurs de l'amazighe ont été enregistrés, mais des efforts sont encore à déployer dans ce domaine, il reste encore beaucoup de choses à faire. Pour mener à bien la généralisation verticale et horizontale de l'enseignement de l'amazighe dans la perspective de la « normalisation » de cet enseignement, on doit opter pour une formation initiale pour mieux préparer les cadres de l'enseignement de la langue amazighe. Cet objectif ne peut être atteint que par la mise en œuvre d'une stratégie adéquate de formation des ressources humaines pour les différents cycles d'enseignement.

تم إدماج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية الوطنية ابتداء من الموسم الدراسي 2003-2004. وقبل الإدماج الفعلي لها في التعليم الابتدائي، بادرت وزارة التربية الوطنية إلى تنظيم دورات تكوينية لفائدة الأطر التربوية المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية. وقد شرع في تنظيم هذه الدورات التكوينية منذ سنة 2002 لفائدة الأساتذة والمفتشين الناطقين بالأمازيغية الممارسين في التعليم الابتدائي.

تعتبر هذه التجربة فريدة من نوعها بالمقارنة مع التقليد المتداول في مختلف الأنظمة التربوية. فقد جرت العادة أن يمر توظيف الأطر التربوية عبر تأهيل جامعي أكاديمي، وعبر تكوين بيداغوجي ملائم للمهام المنتظرة منها، وهذا لم يحصل بالنسبة لتدريس اللغة الأمازيغية، نظرا لعدم وجود أطر تتوفر على تكوين أكاديمي وبيداغوجي. فالوزارة الوصية لم تعتمد مسبقا استراتيجية مدروسة لعملية الإدراج، حيث كان قرار الإدماج اختيارا سياسيا أكثر مما هو تخطيط لمشروع تربوي.

بالرغم من أن هذه التجربة الفريدة من نوعها قد مكنت الأمازيغية، على الأقل، من ولوج المدرسة المغربية لأول مرة في تاريخ المغرب الحديث لتصبح واقعا عينيا، إلا أن فعاليتها تبقى محدودة وتتطلب بذل مزيد من المجهود من لدن كل الأطراف المعنية.

سنحاول في هذه الدراسة تحديد أهمية التكوين بالنسبة لكل نظام تربوي وبالنسبة لتدريس الأمازيغية على الخصوص، من خلال استعراضنا لبعض ملامح هذه التجربة المنفردة على أرض الواقع مع إبراز مكامن قوتها وضعفها وآفاقها المستقبلية.

1. إعداد الأطر الخاصة بتدريس اللغة الأمازيغية بين التكوين الأساس والتكوين المستمر

يشكل كل من التكوين الأساس (Formation initiale) والتكوين المستمر (Formation continue) للأطر التربوية المنخرطة في العملية التربوية أحد المكونات الأساسية لتأهيل كل نظام تربوي وجعله مسابرا للتحويلات العلمية والاقتصادية والتكنولوجية والتربوية. كما أن "هيئة التدريس التي تشكل المورد الأساسي في هذا النظام هي مركز الجهود الهادفة إلى إصلاح كل نظام تعليمي". (OCDE, 2005: 7). فتدريس الأمازيغية بدوره يحتاج إلى تأهيل أطر تربوية في مستوى المهام المنتظرة، خاصة إذا كنا نطمح إلى مسابرة العديد من البحوث في هذا المجال، والتي تؤكد على أنه "كلما تم الاعتراف بتعدد المهام التربوية، كلما دعت الضرورة إلى إعداد تربوي ملائم للأطر التي ستقود التعليم" بشكل مهني واحترافي (Romera Castillo, 1992 : 24).

قبل تحليل تجربة تكوين الأطر التربوية الخاصة بتدريس اللغة الأمازيغية، نرى من الضروري، في البداية، تحديد مفهوم "التكوين الأساس" و"التكوين المستمر" باعتبارهما مركزيين على المستويين المنهجي والإجرائي.

يستعمل مصطلح التكوين (Formation) على نطاق واسع في البلدان المتقدمة وفي البلدان السائرة في طريق النمو، ويتم اعتماده كاستراتيجية للتغيير والتجديد ومسابرة التحولات العالمية على المستويات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والتربوية. ويهم مفهوم التكوين "ثلاثة جوانب أساسية: إعداد الفرد لأداء مهام معينة، تدريبه على مهارة محددة، إمداده بمعطيات خاصة بميدان معين...". (الفراي، 1994 : 149). وعلى المستوى التربوي، يعتبر كل تكوين يستفيد منه المرشح لمهنة التدريس قبل انخراطه الفعلي في أداء مهامه تكوينا أساسيا يتيح له اكتساب معارف نظرية وكفايات تطبيقية. إذا كان التكوين الأساس يشير إلى هذا المعنى، فما هو الفرق بينه وبين التكوين المستمر؟

بالرغم من أنه لا يمكن الفصل كلياً بين المفهومين، فإن التكوين المستمر يستهدف تطوير كفايات الأطر التربوية التي تزاوّل فعليا مهام تربوية، سواء كانوا مدرسين أو مفتشين أو مكونين. فهو إذن "تكوين يحصل خلال ممارسة المهنة ويستهدف ملء جوانب النقص المترتب عن التكوين الأساس، ويتخذ شكل التكيف مع التحولات أو تطوير التكوين أو إعادة التأهيل المهني". (Daouda et al, 2006 : 49)، ولا تنحصر أهداف التكوين المستمر في تطوير المهارات المهنية، بل تتخذ شكل "إعادة تشكيل التمثلات" (البغدادي، 1998: 7) المتعلقة بمكونات مهنة التدريس نفسها.

إذا كان المفهومان يتداخلان ويختلفان في نفس الوقت، فما هو المفهوم الأقرب إلى إشكالية تكوين الأطر التربوية الخاصة بتدريس اللغة الأمازيغية؟ هل نحن بصدد التكوين الأساس أم بصدد التكوين المستمر؟ أم بصدد نموذج آخر مغاير ومنفرد يتعين تحديد هويته؟

عندما نتناول تكوين مدرسي اللغة الأمازيغية، على سبيل المثال، لا بد أن نتساءل عما يميز تكوينهم عن مدرسي المواد الأخرى في التعليم الابتدائي. فمن المعروف أن هذه الفئة يتم انتقاؤها لكونها ناطقة بأحد فروع اللغة الأمازيغية، رغم أن هذا الشرط لا يتحقق دائما على مستوى الواقع كما بينت التجربة. وبناء على هذا المعيار، يتم إخضاع هذه الفئة لتكوين يمتد على ثلاث دورات تكوينية

تجربة تكوين الأطر التربوية للغة الأمازيغية بين إكراهات الواقع وطموح التأهيل

في اللغة والديداكتيك، مدة كل دورة خمسة أيام، لتتولى تدريس هذه اللغة في مختلف مستويات المدرسة الابتدائية بمجرد استفادتها من دورة تكوينية أولى.

يبدو أن تكوين مدرسي اللغة الأمازيغية والأطر المعنية بتدريسها على العموم، لا يمكن تصنيفه بسهولة في إطار التكوين المستمر؛ فهو متداخل بين التكوين الأساس والتكوين المستمر، ويتجه أكثر نحو التكوين الأساس في اللغة، لكون هؤلاء لا يتوفرون على تكوين معرفي وأكاديمي في هذا المجال، حيث يكتسبون لأول مرة معارف جديدة كأبجدية تيفيناغ والإملائية والبنية الصرفية للاسم والفعل والجمل البسيطة والجمل المركبة. من هنا يلاحظ أن خصوصية التكوين تتجه أكثر نحو تكوين معرفي أساسي، على الأقل في مجال اللغة. أما في مجال الديداكتيك والتطبيق البيداغوجي، فهناك من جهة، المراهنة على نقل التجربة المكتسبة، وهناك من جهة أخرى، تملك كفايات ومهارات جديدة تتعلق باكتساب المعجم اللغوي والبيداغوجي والسيناريوهات الديداكتيكية وتحويلها إلى حقل الممارسة المهنية. من هنا يتبين أننا بصدد صيغة تكوينية متميزة ومتفردة عما هو متداول في أنظمة التكوين. ولا يمكن أن نتحدث عن التكوين المستمر، إلا إذا كنا نقصد التكوين الذي ينظم لصالح الأطر التربوية المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية خلال حياتها المهنية.

إذا كان من المفروض أن يخضع تكوين الأطر التربوية المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية لمواصفات محددة تستجيب لمفهوم المهنة (Professionnalisation) الذي يحيل على تعقد مهنة التدريس، وعلى ضرورة صياغة نموذج للتكوين في مستوى المهام المتعددة المنتظرة من المدرس، فكيف يتم التكوين على أرض الواقع؟ وهل يستجيب للمعايير المطلوبة في مهنة التدريس في مستوى التعليم الابتدائي؟

2. تكوين مدرسي اللغة الأمازيغية بين المهنة وإكراهات الواقع

تم تنظيم دورات تكوينية لأول فوج من المدرسين والمفتشين الناطقين بالأمازيغية في يوليوز 2002، قبل صدور المذكرة رقم 82 التي نظمت لأول مرة صيغة التكوين المعتمدة إلى الآن. وقد أسند تأطير هذه الدورات لمفتشي التعليم الثانوي الناطقين بالأمازيغية وأساتذة ينتمون إلى التعليم العالي. وانخرط المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية في هذه التكوينات ابتداء من 2003 بناء على اتفاقية الشراكة المبرمة بينه وبين وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، وتنص هذه الاتفاقية على "ضمان التكوين الأساسي والمستمر للأطر التربوية المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية" (اتفاقية الشراكة، ص.2). طبقا لما جاء في نص الاتفاقية، شرع المعهد بالتعاون مع وزارة التربية الوطنية والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في تأطير دورات تكوينية في مختلف الجهات، حيث تتكلف الوزارة عن طريق الأكاديميات بالجانب التنظيمي، في حين يتولى المعهد إعداد مخططات التكوين ومحتوى المجزوءات وتأطير التكوين. وقد نصت المذكرة الإطار على ضرورة تنظيم "ثلاث دورات تكوينية مدة كل واحدة منها خمسة أيام لفائدة الأساتذة الناطقين بالأمازيغية". (المذكرة 130: 7).

خلال هذه الدورات التكوينية يوزع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية كل الوثائق البيداغوجية الضرورية لتدريس اللغة الأمازيغية، خاصة الكتب المدرسية والدلائل البيداغوجية لمختلف مستويات التعليم الابتدائي، إضافة إلى مجزوءات التكوين الخاصة باللغة والديداكتيك. وتتوخى التكوينات، بكيفية أساسية، تمكين المدرسين الذين انخرطوا لأول مرة في تدريس اللغة الأمازيغية، من اكتساب كفايات لغوية وديداكتيكية تؤهلهم لتدريس اللغة الأمازيغية في مستويات التعليم الابتدائي.

تروم هذه الدورات التكوينية تحقيق مجموعة من الأهداف، منها على الخصوص:

- الإلمام بالبعد التاريخي والثقافي لمنهاج اللغة الأمازيغية؛
- الإلمام بمرجعيات تدريس اللغة الأمازيغية؛
- تملك المبادئ الأساسية للغة الأمازيغية؛

- الإلمام بالإستراتيجية المعتمدة في معبرة اللغة الأمازيغية عبر أسلاك التعليم الابتدائي؛
- التمكن من المقاربات البيداغوجية المعتمدة في الحوامل الديدانكتيكية؛
- ضبط محتويات الحوامل البيداغوجية الخاصة باللغة الأمازيغية؛
- التمكن من منهجية تدريس مكونات منهاج اللغة الأمازيغية؛
- التمكن من تخطيط وتدبير وتقييم الوضعيات التعليمية-التعلمية الخاصة بتدريس اللغة الأمازيغية.

لتحقيق هذه الأهداف، يتم برمجة مخططات تستجيب لهذا الغرض من حيث محتوياتها التي تتناول، بصفة خاصة، محوري اللغة والديدانكتيك، وتكون على الشكل التالي:

- محور اللغة ويتكون من:
 - أبجدية تيفيناغ؛
 - القواعد الإملائية؛
 - البنية الصرفية للاسم والفعل؛
 - الجملة البسيطة والجملة المركبة.
 - محور الديدانكتيك، وينصب بدوره على:
 - الإطار المرجعي لتدريس اللغة الأمازيغية؛
 - منهاج اللغة الأمازيغية والمقاربات المعتمدة في التدريس؛
 - تقديم الكتب المدرسية والحوامل الديدانكتيكية لمختلف مستويات التعليم الابتدائي؛
 - تقديم منهجية تدريس مختلف الأنشطة، خاصة التعبير الشفوي والقراءة والكتابة.
- أما من حيث المنهجية المعتمدة في التكوين، فهي عبارة عن عروض نظرية وورشات، إضافة إلى معاينة دروس تطبيقية.

لقد تزايد عدد المستفيدين من الدورات التكوينية منذ انطلاق هذه التجربة، ويمكن ملاحظة هذا التطور من خلال الإحصائيات المتوفرة لدى المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية:

تطور عدد المدرسات والمدرسين المستفيدين من الدورات التكوينية

عدد المستفيدين والمستفيدات	السنة
1078	2004
1827	2005
1549	2006
1946	2007
1140	2008
7540	المجموع

المصدر: المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2008.

تجربة تكوين الأطر التربوية للغة الأمازيغية بين إكراهات الواقع وطموح التأهيل

تنبغي الإشارة هنا إلى أن الأساتذة المستفيدين من الدورات التكوينية يتطوعون لتدريس اللغة الأمازيغية، وغير مجبرين على تولي هذه المهمة. ورغم أن هذا العمل يشكل عبئا إضافيا بالنسبة لهؤلاء، نلاحظ إقبالا ورغبة متزايدة لولوج هذه التجربة الفريدة من نوعها في تاريخ بلادنا.

إذا كانت هذه التجربة قد مكنت الأمازيغية من ولوج نظامنا التربوي، وحققت مكتسبات غير قابلة للإلغاء، وأصبحت واقعا عينيا، فقد صاحبته مجموعة من الإكراهات، نذكر منها على الخصوص:

- مدة الدورات التكوينية غير كافية لاكتساب الكفايات الأساسية لتدريس اللغة الأمازيغية؛
- صعوبة تحويل أساتذة غير ناطقين بالأمازيغية إلى مدرسين أكفاء في هذه المادة خلال دورات تكوينية محدودة؛
- ضعف التاطير البيداغوجي في الميدان لمصاحبة المدرسين الجدد؛
- عدم انتظام الدورات التكوينية كما تنص عليها المذكرات الوزارية؛
- ضعف انخراط كل الأكاديميات الجهوية في هذه التجربة، مما يجعل عددا من المدرسين يتولون تدريس الأمازيغية دون أن يستفيدوا من دورات تكوينية.

رغم كل هذه الإكراهات، وفي ظل غياب التحفيزات المادية والمعنوية وعدم الاعتراف بوضعية مدرسي اللغة الأمازيغية على غرار زملائهم في المواد الأخرى، فإن هذه الفئة تقبل على تدريس اللغة الأمازيغية بمحض إرادتها وتعتبر نفسها فئة مناضلة، تقف في جبهة الدفاع على اللغة والثقافة الأمازيغيتين. إلا أن هذه الرغبة الأكيدة الملاحظة لدى مدرسي اللغة الأمازيغية في الانخراط في هذا المشروع الوطني، لا بد أن ترافق بالحد الأدنى من الشروط التربوية وبالأخص توفير مصاحبة بيداغوجية، وضمان تأطير ملائم من شأنه تسهيل مهام المدرسين في فصولهم الدراسية.

3. ضمان تأطير تربوي ملائم عبر تأهيل مفتشي اللغة الأمازيغية

على غرار تكوين أساتذة اللغة الأمازيغية، يتم تنظيم دورات تكوينية لفائدة مفتشي التعليم الابتدائي الناطقين بالأمازيغية والممارسين في هذا المستوى. غير أن تكوين هذه الفئة المتطوعة بدورها في هذا الورش الوطني الهام، لا يتم على مستوى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين كما هو الشأن بالنسبة للمدرسين، وإنما يتم على المستوى المركزي بتعاون بين المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ووزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. هذا وقد تولت مديرية التكوين والحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات مهمة الإشراف على تدبير ملف إدماج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية الوطنية منذ إدراجها إلى غاية صدور المذكرة الجديدة المنظمة لتدريس اللغة الأمازيغية التي جعلت كل المديرية المركزية بوزارة التربية الوطنية معنية بهذا الملف، كل واحدة منها في إطار صلاحيتها (المذكرة رقم 116). وقد أشرف المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية إلى غاية نهاية 2008 على تنظيم أربع دورات تكوينية لفائدة هذه الفئة.

عدد المفتشين والمفتشين المستفيدين من الدورات المنظمة من طرف المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بالتعاون مع وزارة التربية الوطنية

السنة	عدد المستفيدين والمستفيدات
2005	110
2006	95
2007	83
2008	75

المصدر: المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2008.

استفاد من هذه الدورات التكوينية مفتشات ومفتشون ينتمون إلى مختلف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. كما تم تزويدهم بمختلف الوثائق المنجزة من طرف المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، من قبيل الكتب المدرسية والحوامل الديداكتيكية وكتب اللغة والنحو ومجزوءات التكوين وغيرها.

إذا كانت مواصفات تكوين أساتذة اللغة الأمازيغية تتطلب تطوير كفاياتهم على مستوى تملك العناصر الأساسية لهذه اللغة، والتحكم في ديداكتيك تدريسها، فإن تكوين أطر التفتيش يتطلب تحديد استراتيجيات مغايرة تتوخى إعادة تشكيل كفاياتهم المكتسبة لتولي تأطير تدريس اللغة الأمازيغية على مستوى الممارسة الفصلية، وتمكينهم من تملك القدرة على تحليل وتقييم هذه التجربة في أفق التحكم فيها.

لا شك أن خصوصية المهام المنوطة بممارسة هذه الفئة يتطلب وضع استراتيجية محددة تستهدف تحقيق مجموعة من الأهداف الأساسية. وتتمثل أساسا في:

- الإلمام بالبعد التاريخي والثقافي لمنهاج اللغة الأمازيغية؛
- الإلمام بمرجعيات تدريس اللغة الأمازيغية؛
- تملك المبادئ الأساسية للغة الأمازيغية؛
- الإلمام بالاستراتيجية المعتمدة في معبرة اللغة الأمازيغية عبر أسلاك التعليم الابتدائي؛
- التمكن من المقاربات البيداغوجية المعتمدة في الحوامل الديداكتيكية؛
- التمكن من منهجية تدريس مكونات منهاج اللغة الأمازيغية.

إذا كانت الأهداف السابقة قاسما مشتركا بين مجزوءات تكوين المدرسين والمفتشين، فإن مهام التأطير البيداغوجي المسندة لهذه الفئة الأخيرة، تستلزم تطوير كفايات تمكنها من الانسجام مع طبيعة المهام المنتظرة منها. وهكذا تروم الدورات التكوينية، زيادة على تحقيق الأهداف السابقة، تملك كفايات من قبيل:

- تأطير ممارسة مدرسي اللغة الأمازيغية؛
- مساعدة المدرسين على فهم وتحليل ممارستهم البيداغوجية؛
- مساعدة المدرسين على التحكم في تدريس مختلف الأنشطة المكونة لمنهاج اللغة الأمازيغية؛
- مساعدة المدرسين على التمكن من الحوامل الخاصة بتدريس اللغة الأمازيغية؛
- تقويم ممارسة المدرسين.

لا شك أن مجزوءات التكوين المهيئة خصيصا لهذه الفئة قد مكنتها من تملك الحد الأدنى من المعارف والمهارات الخاصة بتدريس اللغة الأمازيغية وتأطير ممارسة المدرسين في الميدان. غير أنه بالرغم من انخراط عدد مهم من المفتشين في هذه التجربة، عن طريق مشاركتهم في تأطير الورشات خلال الدورات التكوينية لمدرسي اللغة الأمازيغية، وعن طريق مساهمة بعضهم فعليا في تأطير أساتذة اللغة الأمازيغية في الميدان، فإن مساندة هذه التجربة من طرف هذه الفئة تبقى محدودة ولا ترقى إلى المستوى المطلوب. هكذا يلاحظ أن مدرسي اللغة الأمازيغية لا يستفيدون على غرار زملائهم في المواد والتخصصات الأخرى من أنشطة بيداغوجية من قبيل تنظيم حصص تكوينية ودروس تجريبية على صعيد النيات والمقاطع، ويعود هذا الخلل إلى عدة اعتبارات، منها الطابع التطوعي لتأطير تدريس الأمازيغية وقلة المفتشين المساهمين في هذه العملية، إضافة إلى ضعف تكوين هذه الفئة.

إن تعميم تدريس الأمازيغية على المستويين العمودي والأفقي يتطلب مزيدا من الموارد البشرية المؤهلة، خاصة المدرسين. ولتحقيق هذا المسعى، لابد من التفكير في توفير المزيد من المكونين في مستوى المهام المنتظرة منهم لينخرطوا في عمليات التكوين المنظمة من طرف مختلف

تجربة تكوين الأطر التربوية للغة الأمازيغية بين إكراهات الواقع وطموح التأهيل

الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، إضافة إلى ضرورة توخي تحقيق استقلالية التكوين على المستوى الجهوي والإقليمي والمحلي. من هنا ضرورة تأهيل المفتشين لتولي مهام التكوين. فلم يعد من الممكن الاعتماد فقط على عدد محدود من الباحثين في المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية لتغطية كل الدورات التكوينية في مختلف الجهات

4. تجربة الانتقال من مفهوم مفتش مؤطر إلى مفهوم مفتش مكون

لمسايرة عملية تعميم تدريس اللغة الأمازيغية حاليا في التعليم الابتدائي ومستقبلا في التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، تبنى المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية استراتيجية إعداد وتأهيل مزيد من الأطر التربوية لتولي مهام التكوين المستمر. في هذا الإطار، نظم المعهد دورات خاصة إضافية للمفتشين الذين استفادوا على الأقل من دورتين تكوينيتين، وذلك لتأهيلهم ليصبحوا مكونين على المستوى الجهوي والإقليمي، أي على مستوى الأكاديميات والنيابات.

غير أن إعادة التأهيل (Reconversion) قصد التكيف مع المهام الجديدة يقتضي تطوير كفايات تتيح لهذه الفئة ممارسة العمليتين معا: التأطير كمهمة أساسية على مستوى المقاطعات، إضافة إلى المهمة الجديدة المتمثلة في التكوين المستمر لمدرسي اللغة الأمازيغية الممارسين في الميدان.

يقتضي الاضطلاع بالمهمة الجديدة تمكين هذه الفئة من:

- تحديد حاجيات مدرسي اللغة الأمازيغية في المجال المعرفي والبيداغوجي؛
- التمكن من إعداد مخططات التكوين المستمر تستجيب لحاجيات مدرسي اللغة الأمازيغية؛
- المشاركة في صياغة مجزوءات التكوين من الناحية المعرفية والمنهجية؛
- مساعدة المستفيدين على تملك المعارف الأساسية والتحكم في الممارسة البيداغوجية؛
- تقويم الدورات التكوينية والعمل على تصحيح مساراتها.

غير أن تجربة تحويل مفتشين مؤطرين إلى مكونين على المستويين الجهوي والإقليمي مازالت في بدايتها وتحتاج إلى مزيد من الوقت لتقييمها وبالتالي تطويرها مستقبلا. ففي الوقت الذي يعمل فيه المعهد على تشجيع هذه التجربة، يلاحظ نقاوتنا على مستوى الرغبة في الانخراط في عملية تكوين المدرسين، وستتقوى هذه الرغبة أكثر إذا توفرت شروط مشجعة على مستوى الأكاديميات والنيابات.

إذا كان تكوين الأطر المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية يتم بالشكل الذي حددناه سابقا، وينظر إليه على أنه يشكل صيغة للتكوين المستمر، ويتطلب تحويل الكفايات المكتسبة إلى مجال الاشتغال الجديد، فهل يمكن المراهنة فقط على نقل التجربة البيداغوجية المكتسبة إلى حقل تدريس الأمازيغية؟

5. حدود المراهنة على نقل التجربة البيداغوجية المكتسبة إلى حقل تدريس اللغة الأمازيغية

لا شك أن الممارسة البيداغوجية ليست عبارة عن معطى تجريبي محض، بل ترتبط بمسبقات وتمثلات تحددتها وترسم معالم مظهراتها على مستوى الميدان. " فما دام التمثل هو المحدد للواقع بالنسبة للفرد يصبح كذلك محدد السلوك وللممارسة اليومية والمهنية" كما أكد أبريك عند تحليله للعلاقة بين التمثلات والممارسة أو السلوك اليومي. (Abric, J-C., cité par Doise, W., in Ghiglione et al, 1990:155) وما دما نراهن على نقل التجربة البيداغوجية والمهنية للأطر المعنية بتدريس اللغة، فإن هؤلاء سيعملون على تحويل تمثلاتهم إلى الميدان الجديد الذي يتجلى في تدريس اللغة الأمازيغية أو تأطير تدريسها أو تكوين مدرسيها، حيث يصبح الواقع التربوي مدركا

وممارسا وفق التمثلات القبلية. في ضوء هذه الوضعية تتعثر عملية التعبير في العملية التربوية. فبدلا من إحداث قطيعة بين الممارسة التربوية السابقة والجديدة، تكرر الاستمرارية، ويتم نقل الصور النمطية المكتسبة في التجربة السابقة إلى الميدان الجديد.

هل تساعد الصيغة المعتمدة في التكوين على تجنب حدوث هذا المفعول الثانوي أو التأثير غير المرغوب فيه على مستوى فعل تدريس اللغة الأمازيغية في نظامنا التربوي؟ بتعبير آخر، هل تؤثر التجربة النمطية المكتسبة على تمثّل وفعل تدريس الأمازيغية؟

أثبتت الدراسات التي أجريت حول هذه الإشكالية قابلية نقل المدرسين لتمثلاتهم المكتسبة إلى مجال ممارستهم الجديدة. حيث يعتبر عدد من الباحثين، في الوقت الراهن، أن مهام التكوين المستمر لا يتمثل فقط في " اكتساب المعارف وتعميقها وتحسينها وإنماء الكفايات خلال الممارسة"، (Comité) 19: 2002 orientation de la formation du personnel enseignant، وإنما يتجلى أيضا في "إعادة تشكيل التمثلات"، وإحداث قطيعة مفاهيمية مع التجربة النمطية السابقة.

يشكل التكوين المستمر أحد الحلول لهذا المفعول غير المرغوب فيه، حيث يتيح التأهيل الجديد تملك الحد الأدنى من الكفايات التي تساهم في التجديد ويقلل من هيمنة التمثلات النمطية على الممارسة البيداغوجية اليومية.

إن تعميم تدريس اللغة الأمازيغية على المستويين العمودي والأفقي وإدراجها في كل المسارات الدراسية يتطلب تكوين مزيد من الموارد البشرية المؤهلة. ولتحقيق هذا الهدف يتعين نهج استراتيجية واضحة تقوم على توسيع قاعدة التكوين الأساس، خاصة في مراكز التكوين.

6. التكوين الأساس وتوخي المهنة كحل لإشكالية تأهيل الأطر التربوية المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية

تعتبر تجربة تكوين الأطر المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية تجربة فريدة من نوعها في بلادنا، حيث تم تكليف أساتذة ومفتشين ممارسين في التعليم الابتدائي لتولي مهام التدريس والتأطير التربوي. إلا أن هذا الاختيار لا يمكن أن نراهن عليه على المدى المتوسط والبعيد، نظرا لمحدودية نجاعته على أرض الواقع. من هنا ضرورة الانتقال إلى الصيغة العادية المتمثلة في التكوين الأساس. وقد نص المشروع الاستراتيجي 2009-2012 المعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي على ضرورة "مراجعة برنامج التكوين الأساسي لولوج مهنة التدريس مراجعة جذرية حتى يصبح أكثر فعالية، تحقيقا لملاءمة جيدة بين مواصفات التخرج وحاجيات المنظومة". (مشروع البرنامج الاستراتيجي 2009-2012: 54)

في انتظار مراجعة صيغ تكوين الأطر التربوية لمختلف المستويات التعليمية على مستوى الجامعة ومراكز التكوين التي سيعاد تأهيلها، نستعرض تجربة تكوين المدرسين في مراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي.

تمت إعادة تنظيم مراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي ابتداء من السنة الدراسية 2006-2007، وقد مس هذا الإصلاح شروط القبول ومناهج التكوين، وأدمجت لأول مرة مجزوءات للتكوين في اللغة الأمازيغية وديداكتيكها، وتوجه هذه المجزوءات التي خصص لها غلاف زمني لا يتجاوز 80 ساعة للطلبة الأساتذة الناطقين بالأمازيغية وغير الناطقين بها.

نشير إلى أن "الوثيقة الإطار" المعدة من طرف وزارة التربية الوطنية سايرت التوجه العالمي في تكوين المدرسين، حيث أدمجت لأول مرة مفهوم المهنة في منهاج التكوين في مراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي (الوثيقة الإطار).

جاء هذا التحول في المفهوم كنتيجة للتطورات التي حدثت في نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحالي على مستوى البحث العلمي التربوي، على مستوى حاجيات الأنظمة التربوية والممارسة البيداغوجية. فهناك الآن اتجاه نحو تكريس المهنة (Professionnalisation) في مهن التدريس.

تجربة تكوين الأطر التربوية للغة الأمازيغية بين إكراهات الواقع وطموح التأهيل

حيث يحيل المفهوم الجديد إلى "تطوير الكفايات الضرورية للتمهين لاشتغال مهمة معينة"، مما يعني التمكن من "تعبئة المعارف المهنة وتعلم المحتويات وفعالية الأشخاص وتقاسم التجربة بين أعضاء المجموعة المعنية، وتنظيم المعارف المرتبطة بالممارسة"، إضافة " إلى المطالبة بالاعتراف الاجتماعي والقانوني بالوضع" التي يشغلها الإطار التربوي. (Ministère de l'éducation du Québec, 2004 :13)

يتطلب تقييم تجربة إعداد مدرسي التعليم الابتدائي بعض الوقت، فلم تمر على اعتماد الصيغة الجديدة إلا سنتان. وتمهيدا لهذه العملية، نطرح السؤالين التاليين: كيف يتم التكوين الأساس بمراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي؟ وهل يؤهل مدرس اللغة الأمازيغية في المستوى المطلوب؟

عند تحليلنا لمخطط التكوين المعلن عنه في " الوثيقة الإطار" نلاحظ أن مواصفات الولوج عند الطلبة الأساتذة تكون متقاربة في اللغة العربية والمواد العلمية والفرنسية. لكن مواصفات الولوج ليست كذلك بالنسبة للغة الأمازيغية. فلم يسبق للطلبة الأساتذة أن تكونوا في هذه المادة خلال مساراتهم الدراسية، وهذا لا ينفي وجود تفاوتات بينهم، فهناك طلبة ناطقين بأحد فروع اللغة الأمازيغية وهناك آخرون غير ناطقين بأي فرع لغوي أمازيغي.

ورغم هذا الاختلاف الجذري بين الأمازيغية والمواد الأخرى، فإن مخطط التكوين اعتبر اللغة الأمازيغية بمثابة دعم التكوين الأساس، كما هو الأمر بالنسبة للعربية والفرنسية والرياضيات والعلوم، حيث لا يتجاوز غلافها الزمني 30 ساعة، ومنح مخطط التكوين لـديداكتيك اللغة الأمازيغية غلافًا زمنيًا يتكون من 50 ساعة شأن ديديكتيك المواد المذكورة سابقًا.

يطمح مخطط التكوين المعلن عنه في "الوثيقة الإطار" المعتمدة في تكوين أساتذة التعليم الابتدائي تحقيق هدف نهائي للإدماج يتضمن مجموع المواصفات التي ينبغي أن يتوفر عليها الطالب الأستاذ في نهاية تكوين يمتد على سنة، وتمت صياغة الهدف المنتظر بالشكل التالي: " عند نهاية التكوين، يصبح الطالب الأستاذ قادرًا على تعبئة مختلف الموارد (الذاتية والموضوعية) لتخطيط وتدبير وتقويم أنشطة تعليمية وتعلمية في مختلف مواد ومستويات المدرسة الابتدائية، ووفق التوجهات الرسمية والبرامج والمناهج المقررة، مع أخذ خصوصيات المتعلمين الذاتية والموضوعية بعين الاعتبار، والتسلح بنظرة نقدية لممارسته وبهامش من الحرية والإبداع، في أفق تحيين هذه الممارسات وتطويرها باستمرار".

لأجراً هذا الهدف على مستوى التكوين في اللغة الأمازيغية وديداكتيكها، لا بد من تأهيل الأساتذة المكونين الناطقين بأحد فروع اللغة الأمازيغية المتطوعين لتولي تكوين الطلبة الأساتذة في مجزوعي اللغة والديداكتيك. ومن بين الصعوبات التي تواجه تحقيق هذا المسعى، كون الأساتذة المكونين غير منسجمين على مستوى تخصصاتهم الأصلية. فهناك أساتذة متخصصون في الفرنسية ومتخصصون في اللغة العربية ومتخصصون في الاجتماعيات وفي تخصصات أخرى، وقصد الاضطلاع بهذه المهمة الجديدة "يحتاج المكون تملك مجموعة من المقاربات والأدوات المنهجية" لمواجهة هذه الوضعية الجديدة. (Pelletier, in Jean-Claude et Ruano-Borbalan, (dir.), 1998 : 365)

لمرافقة هؤلاء المكونات والمكونين في مهامهم الجديدة، نظم المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية أربع دورات تكوينية بين 2005 و2008 استفاد منها أكثر من 60 أستاذة مكونة وأستاذة مكونة ينتمون إلى 32 مركزا لتكوين أساتذة التعليم الابتدائي. ركزت الدورتان الأولى والثانية على تمكين المستفيدين من مبادئ اللغة الأمازيغية ومنهجية تدريسها، بينما تمحورت الدورتان الثالثة والرابعة حول إتقان منهجية بناء المجزوءات وتكوين الطلبة الأساتذة وفقا للمفاهيم المرجعية لهذه المجزوءات.

نكتفي هنا بالإشارة إلى أهداف ومحتويات الدورة الأخيرة التي نظمها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بالتنسيق مع وزارة التربية الوطنية في شهر أكتوبر 2008، والتي سعت أساسا إلى:

- دعم مكتسبات المستفيدين في مجالي اللغة والديداكتيك المرتبطتين بمناهج اللغة الأمازيغية؛

- بناء عُدّة تكوين (Dispositif de formation) الطلبة-الأساتذة في مراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي.

إذا كان تحقيق الهدف الأول يتطلب التركيز على محتويات من قبيل دعم المكتسبات المعرفية في مجالى اللغة والديداكتيك، فإن الهدف الثانى يكتسى أهمية أساسية في عملية التكوين المستمر بالنسبة للأساتذة المكونين في مراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي، حيث يتمكّنون من خلال مشاركتهم في بناء مجزوءات التكوين من التحكم في منهجية تأطير الطلبة الأساتذة وفق بيداغوجية الإدماج (Pédagogie de l'intégration) المعلن عنها في الوثيقة الإطار وفي المخطط الاستعجالي لوزارة التربية الوطنية، وتوظيف منهجية العمل بالمجزوءات.

رغم المجهودات المبذولة على عدة مستويات لتحقيق تعميم إدراج اللغة الأمازيغية في منظومتنا التربوية وتوفير الموارد البشرية المؤهلة، مازالت صعوبات عديدة تعوق "تطبيع" الإدراج الملائم.

7. ضرورة "تطبيع" إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية

حقق إدراج اللغة والثقافة الأمازيغيتين العديد من المكتسبات على أرض الواقع، ويعتبر الإدراج، في حد ذاته، حدثاً غير مسبوق في تاريخ منظومتنا التربوية. تتمثل هذه المكتسبات على الخصوص في صدور ترسانة تنظيمية تجلت في مجموعة من المذكرات الوزارية واستكمال منهاج اللغة الأمازيغية على المستوى العمودي، حيث تم إعداد الكتب المدرسية والدلائل البيداغوجية التي تغطي كل مستويات مرحلة التعليم الابتدائي. كما تم إعداد مراجع في النحو ومجزئات في اللغة والديداكتيك، وانصب الاهتمام بشكل متزايد على تكوين الأطر المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية، خاصة الناطقة بها.

غير أن هذه المكتسبات تبقى محدودة ولا تسمح بتحقيق التعميم على المستويين العمودي والأفقي ومواصلة إدراج الأمازيغية في التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، إضافة إلى أنها لا ترقى إلى مستوى توخي المهنة على مستوى تكوين الموارد البشرية المؤهلة. من هنا ضرورة "تطبيع" (Normalisation) تدريس اللغة الأمازيغية في مختلف المسارات الدراسية، والانتقال من التجربة الحالية التي تشكل حالة استثنائية ومرحلة انتقالية إلى وضعية طبيعية مطابقة لما يجري العمل به في كل مكونات نظام التربية والتكوين، بدءاً من إصدار النصوص التشريعية ومواصلة إدراج الأمازيغية في كل المسارات الدراسية، وإعداد الأطر المعنية بالتدريس والتكوين والتأطير باعتماد التكوين الأساس في الجامعة والتكوين البيداغوجي في مختلف مراكز التكوين، خاصة أن الفرصة أصبحت مواتية، يتعين اغتنامها، مادام نظام التربية والتكوين مقبلاً على إصلاحات هيكليّة.

إذا كانت تجربة إعداد الأطر المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية في التعليم الابتدائي، عن طريق التكوين المستمر للأطر الناطقة بها، وعن طريق التكوين الأساس في صيغته الحالية في مراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي مكنت من إدراج الأمازيغية في المدرسة المغربية، فإنها لا ترقى إلى مستوى توخي المهنة والتأهيل الملائم للموارد البشرية. ولتجاوز هذه الوضعية الانتقالية، سواء تعلق الأمر بوضعية إدراج الأمازيغية ككل أو بالتكوين المستمر والتكوين الأساس، يتعين وضع استراتيجية تروم فتح مزيد من شعب ومسالك التكوين في الجامعات، وإعادة النظر في الصيغة المعتمدة حالياً في مراكز التكوين ومرافقة كل الإجراءات بوضع ترسانة تشريعية تحسم في وضعية اللغة الأمازيغية، خاصة في هذه الظرفية الملائمة التي فتحت فيها ورش إصلاح منظومة التربية والتكوين.

البيبليوغرافيا

- البغدادي، محمد، (1998) "التكوين المستمر كإعادة تشكيل تمثلات المدرسين"، *المدرس، العدد 2*، ص 7-19.
- الفرايبي، عبد اللطيف وآخرون، (1994)، *معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك 1*، منشورات علوم التربية، الرباط.
- اتفاقية إطار للشراكة بشأن إدماج تدريس اللغة الأمازيغية في المناهج والمسارات الدراسية، 26 يونيو 2003.
- الظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، أجدير - خنيفرة، 17 أكتوبر 2001.
- المذكرة الوزارية رقم 82، 22 يونيو 2004.
- المذكرة الإطار رقم 130، 12 شتنبر 2006.
- المذكرة الوزارية رقم 116، 26 شتنبر 2008.
- الوثيقة الإطار لبناء عدة التكوين الخاصة بمراكز تكوين المعلمين والمعلمات وفق النظام الجديد 2006.

Comité d'orientation de la formation, (2002), *Offrir la profession en héritage*, éd. du Ministère de l'Éducation du Québec, Québec.

Daouda D., Cissé et Maiga M. (2006), « La formation des enseignants au Mali », *Formation et profession*, Vol.12, n°3, 45-51.

Ministère de l'éducation du Québec, (2004), *formation à l'enseignement*, éd. du Ministère de l'Éducation du Québec, Québec.

OCDE, (2005), *Le rôle crucial des enseignants*, éd. OCDE, Paris.

Pelletier, G. (1998), « Une spécificité pour la formation continue » in Jean-Claude et Ruano-Borbalan (dir), *Eduquer et former*, éd. des sciences humaines, Paris.

Romero Castillo, J. (1992), *Didactica de la lengua y literatura*, éd. Playor, Madrid.

تم التخطيط لهذه السياسة من طرف شخصيات فرنسية عملت على دراسة المجتمع المغربي، معتمدة على تجارب فرنسية سابقة، خاصة في منطقة القبائل الجزائرية. نذكر من بين هذه الشخصيات جورج هاردي G.Hardy الذي عمل على توجيه التعليم انطلاقا من اقتناعه بأنه "ليس هناك مغرب موحد، بل مغارب تختلف فيها النماذج باختلاف الإثنيات وأنماط العيش الخاصة والطبقات الاجتماعية" (Hardy, 1926 :17).

أما بول مارتى P.Marty، فيعطي تعريفا للمدرسة الأمازيغية بقوله: "إنها مؤسسة فرنسية بالتعليم والحياة، وأمازيغية بروادها ووسطها، فرنسية بمعلمها وأمازيغية بتلاميذها، وبالتالي فلا وجود للأجنبي، ولا يجب تعليم العربية. كما أن أي تدخل للفقهاء، وأي نشاط إسلامي يجب إبعاده" (Marty, 1923 : 2).

هكذا عقدت سلطات الحماية العزم على أن تبقى تلك المدارس محايدة من الناحية الدينية، ومستقلة كلياً عن المدارس القرآنية التي يمنع فتحها في الأوقات التي تلقى فيها المدارس الجديدة دروسها (Paye, 1992 :287).

بعد مشاورات طويلة بين إدارة الشؤون الأهلية وإدارة التعليم العمومي، تمت ترجمة هذه السياسة على أرض الواقع، حيث حملت معها منذ البداية عناصر التناقضات. فإذا كان الهدف من هذه المدارس هو الحفاظ على العادات والمؤسسات الأمازيغية، ومواجهة تأثير المدارس القرآنية، فإنه نص، في نفس الوقت، على توجيه الأمازيغ نحو التعليم الفرنسي (اليزيدي، 2005: 460). ولم يتم اعتماد اللغة الأمازيغية في التدريس، حيث اعتبرها أحد الفرنسيين "لغة علاقات عائلية، وبالتالي فهي غير قادرة على أن تصبح لغة موحدة للمغرب ككل" (Gaudefroy-Demombynes, 1928 : 21).

رغم أن الفرنسيين عملوا على استشارة بعض المختصين وقادة المناطق الأمازيغية بحكم تمرسهم ومعرفتهم للسكان التي يحكمونها، فإن هاته الاستشارة كانت شكلية ولم يساهم فيها من كانت لهم دراية تامة بالأمازيغ وثقافتهم.

وضعت المدارس المنشأة تحت المراقبة المباشرة لضباط الشؤون الأهلية، الأمر الذي يؤكد الطابع السياسي الذي اصطبغت به، حيث كانت السلطة العسكرية هي التي تعمل على توفير بناية المدرسة وتسهيل ظروف الاشتغال بها. أما المديرية العامة للتعليم العمومي، فقد كانت تتولى أداء رواتب المعلمين المنحدرين في أغلبهم من منطقة القبائل الجزائرية² (Gaudefroy-Demombynes, 1928 : 122).

2. محتوى البرامج الدراسية وأهدافها العامة

في ما يتعلق بإحداث المدارس الأمازيغية وتدريبها وتحديد برامجها وتوجهاتها العامة، فإن التعليمات الصادرة عن المقيم العام الفرنسي ليوطي Lyautey وعن عدد من المصالح والمديريات التابعة للإقامة العامة، لم تكن خالية من الاهتمامات السياسية للفرنسيين آنذاك. فقد بدا أنه من المفيد، سواء في الحاضر أو في المستقبل، أن لا تقدم السلطات الفرنسية على إلغاء الاختلافات اللغوية والدينية والاجتماعية التي من المحتمل أن تكون موجودة بين المناطق الخاضعة للمخزن -المستعربة والمسلمة- وبين المناطق الأمازيغية التي تجهل العربية (Paye, 1992 :289)، وفي هذا الصدد، لم ينس الفرنسيون الصعوبات التي اعترضت سبيلهم من قبل بمنطقة القبائل بالجزائر، كما أنهم لم ينسوا المسؤولية التي كانت تتحملها الروايات في خلق تلك الصعوبات التي كان لها وزن كبير على سلطات الحماية الفرنسية بالمغرب. لذلك أصرروا على ضرورة الحفاظ على المؤسسات الأصلية للأمازيغ، وتجنب التأثير الذي كان للفقهاء بالمناطق الأمازيغية، وكل العوامل الأخرى المؤدية إلى تعريب الأمازيغ وإسلامهم (كمال حسن، 2002: 411).

² - في البداية كان بعض القبائليين هم الذين يتولون مهمة التدريس بالمدارس الأمازيغية.

³ - اعتبر إميل لاوست- وكان يشغل منصب أستاذ بالمدرسة العليا للغة العربية واللهجات البربرية بالرباط- أن

ونظرا لافتقار سلطات الحماية إلى رصيد معرفي دقيق بشأن الأمازيغ المغاربة أثناء التفكير في موضوع التعليم بتلك المناطق، فقد أقدمت الإقامة العامة على اختبار صنفين من المدارس. تمثل الصنف الأول في "المدارس العرضية"⁴ «Ecoles de fortune» التي كانت تابعة للسلطة العسكرية المحلية، وتجلى الصنف الثاني في المدارس المنتظمة التي صممت بناء على نموذج المدارس القروية⁵. ورغم الاختلافات بين الصنفين من المدارس من حيث البرامج الدراسية، فقد كان الهدف منها واحدا، ويتمثل في تلقي أبناء الأمازيغ تعليما تطبيقيا في الفلاحة، وبعض المبادئ الأولية في الحساب والصحة واللغة الفرنسية وقراءة الأمازيغية وكتابتها بالحرف اللاتيني. لكن الأولوية في هذا النوع من التعليم أعطيت لتعليم اللغة الفرنسية التي حظيت بمكانة في غاية الأهمية (كمال حسن، 2002: 407).

وهكذا عملت سلطات الحماية على ضرورة توفير برنامج متنوع من حيث مواد التدريس، فاكتملت المدارس تابعا مؤقتا، وهو ما عرف بالمدارس العرضية التي انعدم فيها تعليم القرآن واللغة العربية.

3. الشروع في إنشاء بعض المدارس على مستوى الابتدائي

بعد مدة طويلة، انشغل فيها الفرنسيون، أساسا، بالعمليات العسكرية ضد المناطق الأمازيغية، ورغبة في أن تشكل المدرسة عاملا مساعدا على تدعيم النفوذ الفرنسي بالمدارس على مستوى الابتدائي، خاص، والمغرب بشكل عام، شرع الفرنسيون في إنشاء شبكة من المدارس على مستوى الابتدائي، حيث عرفت سنة 1923 استدعاء لويس ماسينيون Louis Massignon، الأستاذ ب"كوليج فرنسا"، برفقة الضابط المترجم ومدير ثانوية مولاي إدريس آنذاك بول مارتي P.Marty، للإشراف على تحديد المناطق التي ستشملها هذه المدارس (اليزيدي، 2005: 461).

والواقع أن تدمير التلاميذ الأمازيغ تأخر لأزيد من عشر سنوات مقارنة مع إحداث المدارس في السهول وفي المدن. وبسبب التمهيد العسكري، ظلت المدارس مفتوحة بالقرب من مكاتب الشؤون الأهلية وتحت حمايتها، وهي موجهة فقط للتلاميذ الذين تقطن عائلاتهم بالمراكز أو بالقرب منها أو تلك المعينة من قبل المراقب. وبعد التقييم الذي قامت به بعثة تتألف من بول مارتي ولويس ماسينيون سنة 1923، فتحت ست مدارس (Paye, 1992 : 293). وهكذا تم تدشين أولى المدارس بإيموزار، مركز قبائل أيت سغروشن، وعين الشكاك، مركز قبائل أيت عياش، وأزرو، وعين اللوح، وخنيفرة. وبعد أربعة أشهر من فتح تلك المدارس لأبوابها، بلغ عدد تلامذتها مائتي تلميذ، ثم اضيفت إلى المدارس الست الأولى مدارس أخرى أنشئت في كل من الخميسات والحاجب والبهاليل وميدلت (Marty, 1925 : 248).

بلغ عدد التلاميذ في نهاية غشت 1924، ثلاثمائة تلميذ، موزعين على إحدى عشرة مدرسة. واقتُرحت المديرية العامة للتعليم العمومي أن تفتح في كل سنة سبع أو ثمان مدارس أمازيغية. وفي سنة 1925 بلغ عدد المدارس الأمازيغية خمس عشرة مدرسة، ووصل إلى ثمان عشرة سنة 1928،

الفيقيه يمارس وظائف متعددة منها: كونه إماما، ومؤذنا للصلاة، ومعلما، وطبيباً لأنه يدعي إشفاء كل الأمراض، وكتابتها عموميا يكتب العقود والرسائل، ويحضر كل الأعياد والحفلات. وقد جعلته هذه الوظائف المتعددة يمارس تأثيرا كبيرا داخل القبائل (18-3 : Laoust, 1924).

⁴ يقصد بالمدارس العرضية تلك التي أنشئت من أجل تلبية حاجات مستعجلة، بحيث لا تتطلب تحضيرات كبيرة قبل الشروع في الاشتغال بها، وهي مدارس مؤقتة فقط وما أن تحقق بعض النجاح حتى تخفي لتحل محلها المدارس المنتظمة.

⁵ كانت المدارس القروية تعطي تكوينا أوليا في اللغة الفرنسية والفلاحة حتى "يتمكن القرويون من التواصل مع الفرنسيين" (المروني، 1996: 16).

يرتاها سبعمئة وإثنا وأربعون تلميذا، في الوقت الذي استقبلت فيه المدارس العرضية خمسمئة وثلاثة وعشرين تلميذا (Paye, 1992: 294).

مهما يكن، فقد كان مجموع التلاميذ الذين يتابعون دراستهم بالمدارس الأمازيغية أقل من ألف وخمسمئة تلميذ بعد ست سنوات من العمل، وقد أغلقت العديد من تلك المدارس أبوابها لسبب من الأسباب (كمال حسن، 2002: 415).

نظرا لل صعوبات الكبيرة التي وجدتها فرنسا في سياستها التعليمية هاته، والمشاكل التي ترتبت عن حركية التنقل لدى القبائل الأمازيغية، اتجه التفكير إلى خلق "مدرسة متنقلة" ترافق القبائل في ترحالها. وهكذا تقرر بناء ما بين سبع وثمان مدارس سنويا، ورغم ذلك لم يتجاوز عددها عشرين مدرسة سنة 1930 وحوالي سبعمئة تلميذ. لذا ظل معدل التمدن ضعيفا بجنال الأطلس وبالعدد من المناطق التي كانت ساكنتها مستقرة. ومع ذلك فقد عمل الفرنسيون على الارتقاء بالتعليم الموجه للأمازيغ من الابتدائي إلى الثانوي، وذلك بتأسيس ثانوية أزرو "البربرية".

4. ثانوية أزرو "البربرية"

طالب الجنرال فرايدنبرك (Freydenberg)، حاكم منطقة مكناس، بإنشاء هذه المؤسسة عدة مرات، حيث حددت دوافع المطالبة بتأسيسها في تكوين نخبة أمازيغية، وتمكين أبناء الأعيان الأمازيغ من كسب تكوين أكبر من الذي يتلقونه في المدارس الابتدائية للسماح للبعض منهم بولوج المدرسة العسكرية بمكناس، وتوفير كتاب وموظفين قادرين على العمل في مكاتب الشؤون الأهلية، وتكوين أطر لمختلف المصالح بالمجالات الأمازيغية، مثل البريد والمواصلات ومدارس التمريض، وتكوين شبان أمازيغ في التجارة والفلاحة والصناعة وغيرها (كمال حسن، 2002، 409).

تقرر بناء هذه المدرسة بأزرو لسهولة المواصلات مع مكناس، ولكونها تقع في وسط أمازيغي. وقد فتحت المؤسسة أبوابها في أكتوبر 1927، وتميزت في البداية بكونها مدرسة ابتدائية بالنسبة لأبناء مركز أزرو، ومدرسة جهوية تتوفر على داخلية لاستقبال أبناء الأعيان الأمازيغ المنتمين إلى المناطق التي لم تكن تتوفر على مدرسة، واستقبال أحسن تلامذة المدارس الأمازيغية عند إكمال تدرسه الأساسي (Paye, 1992: 295). ولم تصبح ثانوية إلا في سنة 1930، وذلك بعد إلحاق الأقسام الثانوية بالسلك الابتدائي وخلق قسم خاص بتكوين المدرسين الأمازيغ، إضافة إلى قسم خاص بالتعليم الفلاحي، إذ كانت المؤسسة تضم وقتئذ حوالي مائتي تلميذ في النظام الداخلي، كما أحدثت بها شعبة للفلاحة وأخرى للصناعة التقليدية (كمال حسن، 2002: 410).

وكلت إدارة ثانوية أزرو إلى أرسن رُو (Arsène Roux)، وهو أستاذ مبرر في اللغة العربية، ومتخصص أيضا في اللغة الأمازيغية، وكان آنذاك يشغل منصب أستاذ للتعليم الثانوي بمكناس.

تجدر الإشارة إلى أن إحداث المدارس الجهوية، التي كانت مدرسة أزرو أول تحقيق لها، طرح على مجموع التراب المغربي منذ 1920، لكن سلطات الحماية لم تبدأ فيه إلا في أواخر عقد العشرينات. ومن الأسباب التي فرضت ذلك التأخير، الصعوبات العسكرية التي اصطدمت بها القوات الفرنسية في المناطق الأمازيغية عامة، والأطلس المتوسط خاصة. إضافة إلى أن الرؤية الفرنسية بشأن الأمازيغ لم تكن إلى حدود ذلك التاريخ قد اكتملت، أو اتضحت بما فيه الكفاية (كمال حسن، 2002: 410).

مهما يكن، يبدو أن سلطات الحماية لم تقدم على فعل التأسيس إلا بعد أن درست المسألة من كل النواحي، سواء من حيث الأهداف المتوخى بلوغها، أو من حيث نظام التسجيل المعتمد، أو منافذ الشغل المخصصة للمتخرجين منها بعد الحصول على شهادة الدروس الثانوية.

حددت الأهداف المراد بلوغها ومنافذ الشغل المتوفرة أشكال اختيار التلاميذ للتسجيل بثانوية أزرو، حيث ركز أرسن رُو (A. Roux) على تحطيم الأحكام المسبقة المتكونة لدى الأبياء عن المدرسة الفرنسية. غير أن الاهتمام بالكلم كان من بين الأسباب التي جعلت الثانوية تحتضن مجموعة من العناصر التي انسحبت من الدراسة لتحصل على شغل، خاصة أولئك الذين تعوزهم إمكانيات

استكمال المسار الدراسي. لهذا، أنيطت مسؤولية إعداد التلاميذ الذين سيسجلون في الثانوية بمدرسي المدارس الأمازيغية، وتم التشديد على أن يتم اختيارهم بتعاون مع سلطات المراقبة التي من واجبها أن تعطي وقتا طويلا لهذا الاختيار، وذلك بمعرفة أصل ونسب الزعماء الأهالي والأعيان، ومتابعة سير أشغال المدرسة الأمازيغية عن قرب، وتقديم النصائح والتوجيهات اللازمة للأسر، مع ضرورة التأكد من أن التلاميذ هم من أصل نفس القبيلة ونفس الدائرة التي توجد بها المدرسة. رغم ذلك ظلت بعض الدوائر، كما هو الحال بالنسبة لدائرة زيان، أقل تمثيلية في الثانوية، ويرجع السبب في ذلك إلى قلة المدارس الأمازيغية بهذه القبيلة، وكبر سن العديد من المرشحين، مما لا يسمح بمتابعة السلك الكامل للدروس.

وفي هذا الإطار، وكلت لمدير الثانوية مهمة الاتصال الدائم مع سلطات المراقبة والزعماء الأهالي والأعيان والمدارس الأمازيغية، للتعريف بالعمل الذي تقوم به الثانوية، والأهداف المتوخاة من العملية، وعلى نتائج عمله يتوقف نطاق الاختيار، ومنطقة نفوذ الثانوية، والنتائج المتوصل إليها (كمال حسن، 2002: 414).

مع انصراف أرسن رُو (A. Roux) سنة 1935 توقفت هذه المجهودات، إذ لم يتجاوز عدد أبناء أعيان الأمازيغ الموجودين بداخلية المؤسسة ثمانية، سنة 1949، حيث لم تستطع المدارس الأخرى أن تزود هذه المؤسسة بالتلاميذ، وهذا ما يقودنا إلى الحديث عن عوامل فشل تجربة المدارس الفرنسية-الأمازيغية.

5. فشل تجربة المدارس الفرنسية-الأمازيغية

لم يتمكن الفرنسيون من تحقيق الأهداف التي رسموها من وراء إنشاء المدارس الأمازيغية بالمغرب. ذلك أن النجاح الذي كان يتوقعه المخططون لهذه المدارس سرعان ما بدأ يتبدد، وأبان عن عدم معرفتهم العميقة بخصوصيات المجتمع المغربي عامة والأمازيغ خاصة. فمذ السنوات الأولى، أي منذ سنة 1923، أصبح إلغاء اللغة العربية وتدريب القرآن عائقا كبيرا أمام توجهات الفرنسيين الذين حاولوا بكل الوسائل تجاوز هذا المشكل (اليزيدي، 2005: 462). وقد عملوا على خلق شعبة خاصة بتكوين المعلمين الموجهين للتدريس بالمناطق الأمازيغية⁶، حيث كان يتم إنذارهم منذ البداية بأن "هذه المدرسة مكون هام في سياسة الحماية، وإحدى وسائل الدعاية أكثر من كونها مراكز بيداغوجية وتعليمية" (Ageron, 1972: 125).

من بين العوامل التي ساهمت أيضا في هذا الفشل، كون السلطات المحلية فضلت فتح المدارس العرضية، معتبرة أن الوقت لم يحن بعد لإحداث مدارس منتظمة إلا بالمراكز التي تتوفر على مكتب الاستعلامات، أو حامية عسكرية قادرة على توفير مدرس، وبالقرب من ساكنة ذات كثافة عالية. كما أن نشأت السكن القروي، واتساع حركة الانتجاع، منع من إحداث المدارس أو عرقل سيرها، مما دفع إلى التكفير في خلق مدارس متنقلة تصاحب القبائل في تنقلاتها (كمال حسن، 2002: 417).

بالنسبة لثانوية أزرو التي علقت عليها السلطات الفرنسية آمالا كبيرة في استقطاب الساكنة الأمازيغية، فبعد النجاح الذي سجله المدير الأول لهذه المؤسسة (A. Roux) حتى حدود سنة 1935، بدأت تتراجع لأسباب مختلفة، وأصبحت تعتمد أساسا على ضغط سلطات المراقبة. ذلك أن الاهتمام الذي أولاه ضباط الشؤون الأهلية لأبناء العائلات ذات النفوذ بالقبيلة تراجع، حيث لم يتجاوز عدد التلاميذ الملتحقين خلال الموسم الدراسي 1939-1940 خمسة وعشرين تلميذا، أغلبهم أتى للمؤسسة من أجل المطعم وليس للتعليم والتربية. فأصبح عدد التلاميذ المنتمين للأسر الفقيرة والعربية يفوق بكثير أبناء الزعماء والأعيان الأمازيغ. بل طلب عدد من القياد تسجيل أبنائهم بثانوية مولاي يوسف

⁶ كانت الشعبة التي أنشئت بأزرو تستقبل التلاميذ الحاصلين على شهادة الدروس الثانوية والراغبين في ولوج ميدان التعليم.

بالرباط، لأن شهادة الدروس الثانوية التي تمنحها ثانوية أزرو لا تمكن من اجتياز امتحان البكالوريا. بالإضافة إلى أن ثانوية أزرو لا تضم أساتذة مبرزين، ومنافذ الشغل الممنوحة للتلاميذ المتخرجين منها كانت معدودة ومتواضعة (Paye, 1992: 302). كما أن برامج المدارس الأمازيغية لا تختلف كثيرا عن البرامج المقررة للمدارس الحديثة بالمجالات الناطقة بالعربية، بل إن الاختلاف يكمن في طاقم التدريس، حيث يلزمه أن يكون فرنسيا أو أمازيغيا، بينما لا تختلف العراقل التي واجهت تفتيش المدارس في البلاد الأمازيغية في شيء عن تلك التي عرفت تطور المدارس الإسلامية في باقي مناطق المغرب (Paye, 1992: 298).

تأكد مع مرور السنين أن الشعور الديني لدى الأمازيغ كان أعميق بكثير مما كان متوقعا، وهذا ما أكده أحد ضباط الشؤون الأهلية يكون بعض الأوساط بزبان تؤاخذ على مدرسة أزرو إقصاءها للتعليم الديني. ثم إن جهل العربية اعتبر من طرف الأمازيغ نقصا، وطلبوا بتعليمها. وانطلاقا من سنة 1939، صار عدد تلامذة مدرسة أزرو محدودا، خاصة في المستوى الابتدائي، وأغلب أولئك من أصول فقيرة، في حين غادرها أبناء الأسر المسورة (كمال حسن، 2002 : 417).

وقد اعترضت سبيل التلاميذ المغاربة المتخرجين من المدارس الأمازيغية صعوبات كبيرة، تتجلى بالأساس في ضعف مستواهم في العربية، ومن ثمة، عدم قدرتهم على متابعة دراساتهم بعد الحصول على شهادة الدروس الابتدائية الإسلامية.

في سنة 1941 تكونت جمعية قداماء تلامذة ثانوية أزرو وربطت علاقات مع جمعية قداماء تلامذة ثانوية مولاي يوسف بالرباط. ومنذ ذلك التاريخ صار تعديل برامج الدروس الابتدائية والثانوية، والزيادة في حصص العربية في التعليم، وإدخال التعليم الديني إلى المدارس الأمازيغية الموجودة وسط القبائل أمرا مفروضا. وقد حتمت كل هذه العوامل إصلاح الشروط التي كانت تباشر فيها ثانوية أزرو عملها التعليمي انطلاقا من سنة 1942، وفي بداية الخمسينات أعطيت التعليمات للسلطات الجهوية والمحلية بتلقي تعليم أولي للغة العربية في المدارس الأمازيغية، بهدف إعطاء الفرصة لتلامذتها للمشاركة في الامتحانات والمباريات الإدارية (كمال حسن، 2002 : 419).

هكذا لم تتمكن السلطات الفرنسية من تحقيق الأهداف التي رسمتها من خلال إنشاء ثانوية أزرو "البربرية". فالسلطات الاستعمارية لم تستند على تحليل موضوعي، وارتكبت العديد من الأخطاء المرتبطة أساسا بعدم فهمها العميق للحركية التاريخية للمجتمع المغربي. كما أن الغزو الفرنسي وما رافقه من عنف للمناطق الأمازيغية لم يمنح من الذاكرة الجماعية للأمازيغ.

غير أن هذا لا يعني أن الصورة كانت قائمة من جميع الجوانب وأن الفرنسيين فشلوا في تحقيق جميع الأهداف المرسومة، وأن التجربة المشار إليها لم تفد الثقافة الأمازيغية في شيء. بل تمكن الفرنسيون من تكوين نخبة أمازيغية، مدنية وعسكرية، كان لها تأثير في العديد من المجالات (Benhlal, 2005 ; Vermeren, 2002). ويعكس أرشيف أرسن رو (A.Roux) الموجود بأكس-أن-بروفانس (Aix-en-Provence) بفرنسا بعض أوجه الثقافة الأمازيغية التي اهتم بها مدير ثانوية أزرو.⁷

مع حصول المغرب على الاستقلال سنة 1956، تعرض جل ما يرتبط باللغة والثقافة الأمازيغية للتهمة، وعملت الحكومات المتعاقبة على تدعيم مكانة اللغة العربية في المنظومة التعليمية (Grandguillaume, 1983). غير أن تأسيس المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية سنة 2001، والشروع في تدريس اللغة الأمازيغية سنة 2003 بالعديد من المؤسسات التعليمية المغربية، ومساهمة المغاربة في ذلك، شكل الطريق الأنسب للنهوض بالثقافة الأمازيغية، باعتبارها مكونا أساسيا من مكونات الهوية الوطنية.

⁷ - يضم هذا الأرشيف معطيات لغوية وتاريخية ومخطوطات وقصائد شعرية هامة ترتبط بالثقافة الأمازيغية، جمعها أرسن رو (Arsène Roux) خلال فترة اشتغاله الطويلة بالمغرب، وتوليه لمنصب مدير ثانوية أزرو منذ تأسيسها إلى غاية سنة 1935. وقد توفي سنة 1971.

خاتمة

لم يكن هدف الفرنسيين من إنشاء بعض المدارس الابتدائية الخاصة بالأمازيغ وثانوية أزرو "البربرية"، خلال مرحلة الحماية، علميا محضاً، بل طغى الهاجس السياسي على الهاجس العلمي. إذ المخططون لهذا المشروع فرنسيون، يهدفون بالدرجة الأولى إلى تحقيق غايات تخدم سياستهم بالمغرب. وكان من الطبيعي أن يتم اختيار الحرف اللاتيني، في ما يتعلق بتدريس الأمازيغية، خلال هذه المرحلة، واختيار المناطق والأشخاص الأنسب لتحقيق مرامهم. هكذا لم يتم التخطيط لهذا المشروع بشكل يضمن نجاحه. فالتسرع وطغيان الأهداف السياسية وعدم تحديد الأهداف العلمية بدقة وعدم دراسة المسألة من جميع النواحي، كلها عوامل أدت، مع مرور الوقت، إلى تناقص عدد التلاميذ المسجلين بهذه المدارس، بما فيها ثانوية أزرو.

كما أن الحرب الطويلة والعنيفة التي شنها الفرنسيون ضد الأمازيغ، والخسائر البشرية والمادية الفادحة التي تعرضت لها العديد من القبائل الأمازيغية، تركت أثراً سلبياً في الذاكرة الجماعية تجاه الفرنسيين، الأمر الذي ترتب عنه غياب الحماس نحو المشاريع التي صدرت عن سلطات الحماية. غير أن التجربة، رغم ما يؤاخذ عليها، كان لها بعض الفضل من حيث الاهتمام ببعض أوجه الثقافة الأمازيغية، والحفاظ على العديد من الكنوز التي تزخر بها.

بيبلوغرافيا

- كمال، حسن. (2002)، *مؤسسات البحث والتعليم بالمغرب خلال فترة الحماية : مقارنة تاريخية*، دكتوراه، جامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط. مرقونة.
- المروني، المكي. (1996)، *الإصلاح التعليمي بالمغرب 1956-1994*، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة رسائل وأطروحات، رقم 17.
- اليزيدي، محمد. (2005)، "مقاومة المغاربة للمد اللغوي والثقافي الفرنسي"، ضمن: *المقاومة المغربية عبر التاريخ أو مغرب المقاومات*، أعمال ندوة نظمها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، أيام 3 و 4 و 5 دجنبر 2003، ج1، ص 443-471.

Ageron, Ch.A. (1972), *Politiques coloniales au Maghreb*, Paris, P,U,F.

Benhlal, M. (2005), *Le collège d'Azrou : une élite berbère civile et militaire au Maroc (1927-1959)*, Ed Karthala. IREMAM.

Gaufrey-Demombynes, R. (1928), *L'œuvre française en matière d'enseignement au Maroc*, Paris, Geutner.

Grandguillaume, G. (1983), *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, Maisonneuve-Larose.

Hardy, G. (1926), *L'âme marocaine d'après la littérature française*, Paris, librairie Emile Larose.

Hardy, G. (1931), « L'enseignement des indigènes au Maroc », *L'Europe nouvelle*.

Laoust, E. (1924), « Le Taleb et la mosquée en pays berbère », *Bulletin de l'enseignement publique au Maroc*, n°61, p. 3-18.

Marty, P. (1923), *Plan de compagne des écoles franco-berbères*, Fès.

Marty, P. (1925), *Le Maroc de demain*, Paris, Publication du Comité de l'Afrique Française.

Paye, L. (1992), *Introduction et Evolution de l'enseignement moderne au Maroc, (Des origines Jusqu'à 1956)*, édition, introduction et notes par Mohamed Benchakroun, Rabat, Imprimerie Arrissala.

Vermeren, P. (2002), *La formation des élites marocaines et tunisiennes. Des nationalistes aux islamistes, 1920-2000*, Paris, la découverte.

Archives d'Arsène Roux, Médiathèque de l'IREMAM, Aix-en-Provence, France, cartons n° 77.2.2 / 106.2.

حوارات وشهادات

في إطار ملف العدد الثاني من مجلة أسيناك ٥٥٤١٥٧، الذي تم إفراده لموضوع وضعية تعليم الأمازيغية بالمغرب، وبغاية إشراك كل الفاعلين المعنيين بهذا المشروع الوطني الهام، ارتأت هيئة تحرير المجلة أن تدعو مديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين للإدلاء برأيها في هذا الموضوع، لما لهذه المؤسسات من دور رئيس في مسار إدماج الأمازيغية في المنظومة التربوية ببلادنا. ولقد استجاب لهذا الدعوة مشكورين كل من السيد محمد الحامي مدير أكاديمية جهة تازة- الحسيمة-تاونات و السيد محمد بلوش مدير أكاديمية جهة وادي الذهب لكويرة. ويدور موضوع الأسئلة المجاب عنها في هذين الحوارين حول تقييم التجربة على صعيد الجهة، بعد حوالي ست سنوات من انطلاق تعليم الأمازيغية بالمغرب، وجرى الإكراهات التي تعيق هذا الإدماج، وتقديم مقترحات عملية في أفق بناء استراتيجية واضحة المعالم تمكن من تحقيق الإدماج الأمثل للأمازيغية في المنظومة التربوية وجعلها تنبؤاً المكانة اللائقة بها. وكان بودّ المجلة أن تتلقى استجابة أوسع من قبل الأكاديميات المدعوة من أجل أن تكتمل الرؤية حول الموضوع.

كما ارتأت المجلة أن تدرج ضمن هذا الملف شهادات فاعلين آخرين من باب مشاركتهم المهنية في هذا الورش الكبير، للحديث عن تجربتهم الميدانية الخاصة وعن دورهم في إدماج الأمازيغية في التعليم. وفي هذا السياق، تدخل شهادة كل من السيدة رقية أغيعه، المفتشة بنيابة الجديدة والسيد ادريس وادو، المدرّس بالتعليم الابتدائي بمدينة أزرو بنيابة إيفران.

حوار مع السيد محمد الحامي، مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة تازة - الحسيمة - تاونات

إعداد فاطمة بوخريص

هل بإمكانكم التفضل بعرض الحالة الراهنة لتدريس الأمازيغية على مستوى الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الحسيمة تازة تاونات، علماً بأن هذه الأكاديمية من بين مؤسسات أقاليم شمال المملكة التي انخرطت باكراً في مسلسل إدماج الأمازيغية في المنظومة التربوية، من خلال تنظيمها لجملة من التكوينات لفائدة المكونين، طبقاً لمقتضيات مختلف الدوريات والمذكرات الوزارية ذات الصلة (108، 82، 90، 130، 133)، ويتعاون مع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، في إطار اتفاقية الشراكة القائمة بين هذا الأخير ووزارة التربية الوطنية، والموقعة سنة 2003 ؟

أقدم في البداية بشكري الخالص لهيئة تحرير مجلة "أسيناغ" على استضافة الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة تازة - الحسيمة - تاونات، متمنياً لهذا المنبر العلمي الجاد المزيد من النجاح والتوفيق، والذي يشكل بحق إضافة نوعية إلى حقل البحث العلمي في مجال اللغة والثقافة الأمازيغيتين.

لابد من الإشارة بداية، إلى أن إدماج تدريس اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية ليس حدثاً تربوياً عادياً، بالنظر إلى حمولته الفكرية والثقافية والتربوية، ولعل خير دليل على ذلك هو العناية التي يوليها صاحب الجلالة الملك محمد السادس، نصره الله، للغة والثقافة الأمازيغيتين، وتوجيهاته السامية للنهوض بهما وإدماجهما في المجال التربوي والاجتماعي والثقافي والإعلامي، ويعتبر خطاب العرش 30 يوليوز 2001 وخطاب أجدير 17 أكتوبر 2001 الانطلاقة الفعلية لهذا المشروع التربوي الهام.

أما بالنسبة للحالة الراهنة لتدريس الأمازيغية على مستوى الجهة، فإن الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة تازة - الحسيمة - تاونات قد انخرطت في هذا الورش التربوي الهام منذ انطلاقه، وتحديدًا منذ الموسم الدراسي 2003/2004، حيث أولت الأكاديمية مسألة إدماج تدريس اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية أهمية خاصة، سواء تعلق الأمر بالتكوين المستمر، أو بتوفير المدرسين والمؤسسات التعليمية المؤهلة لعملية الإدماج، كما عملت الأكاديمية على تقديم حصيلة ما أنجزته في هذا الإطار خلال مجالسها الإدارية المتعاقبة. واسمحوا لي أن أستعرض عليكم بإيجاز شديد حصيلة ما أنجزته الأكاديمية منذ سنة 2003 من أجل المساهمة في إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية. فخلال الموسم الدراسي 2003/2004، تم الشروع في تدريس اللغة الأمازيغية - الفرعان المتداولان محلياً - في السنة الأولى من التعليم الابتدائي بـ 33 مؤسسة تعليمية ابتدائية من طرف 111 أستاذاً يؤطروهم ستة مفتشين تابعين لنيابات الجهة، ومؤطرين موفدين من طرف المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. وخلال موسم 2004/2005، نظمت الأكاديمية دورتين تكوينيتين لفائدة مفتشي التعليم الابتدائي المكلفين بتأطير مدرسي الأمازيغية، وقد استفاد من اللقاء التكويني الأول الذي أحتضنته أكاديمية الجهة الشرقية، أيام 26 و 27 و 28 و 29 يوليوز 2004، حوالي 21 مفتشاً. كما استفاد أربعة مفتشين من الدورة المنظمة من طرف المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية يومي 3 و 4 شتنبر 2004، وقد تم الرفع - خلال نفس الموسم - من عدد المدرسين المكلفين بتدريس اللغة الأمازيغية إلى 290 مدرساً، مع تسجيل ارتفاع عدد المؤسسات الابتدائية التي تدرس فيها الأمازيغية بالجهة إلى 91 مؤسسة. وتم تنظيم دورتين تكوينيتين لفائدة الفوج الأول من الأساتذة المكلفين بتدريس اللغة الأمازيغية بكل من نيابتي تازة والحسيمة، أيام 29 و 30 نونبر وفتح دجنبر 2004.

ولترجمة الاهتمام الذي توليه الأكاديمية لهذا الموضوع إلى إنجازات عملية، عملت خلال الموسم الدراسي 2005/2006 على توسيع قاعدة تدريس اللغة الأمازيغية، على المستوى الأفقي، بالرفع من عدد مؤسسات التعليم الابتدائي المتوفرة على مدرسين ناطقين باللغة الأمازيغية في هذا

السلك التعليمي، إضافة إلى إدراج أقسام جديدة بنفس المستوى. وعموديا، عملت على إضافة مستوى السنة الثانية من التعليم الابتدائي في المؤسسات التعليمية التي تم حصرها سابقا، وإدراج أقسام السنة الثالثة من التعليم الابتدائي في المؤسسات المكونة للنواة الأصلية.

وموازة مع عملية توسيع قاعدة تدريس اللغة الأمازيغية، واصلت الأكاديمية تكوين أساتذة التعليم الابتدائي المعنيين وتأطيرهم، بتنسيق مع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مع التركيز على المدرسين الجدد الذين لم يسبق لهم أن استفادوا من أي تكوين في هذا المجال. وهكذا نظمت الأكاديمية دورتين تكوينيتين، استفاد منهما 589 مدرسا، بتأطير الأساتذة الباحثين المنتمين إلى المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية والمفتشين التابعين للنيابات الثلاث. وتميز الموسم الدراسي 2006/2007 بانطلاق تدريس اللغة الأمازيغية بالمستوى الرابع. وقد اقتضت عملية تتبع هذا المشروع ضرورة إحداث خلية جهوية وخلايا إقليمية تناط بها مختلف العمليات المتصلة بمخطط إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية.

وخلال الموسم الدراسي 2007/2008، قامت الأكاديمية، بتنسيق مع النيابات الثلاث، بإعداد خريطة تربوية لشبكة المدارس الابتدائية الجديدة التي سيشملها تدريس اللغة الأمازيغية، وذلك من خلال انتقاء المدارس التي يتوفر فيها أساتذة التعليم الابتدائي الناطقين باللغة الأمازيغية. وهكذا بلغ عدد المؤسسات التي تدرس بها هذه اللغة 184، وبلغ عدد المدرسين 1032. وخلال الموسم التربوي الحالي بلغ عدد المؤسسات التي تدرس بها الأمازيغية 200، وبلغ عدد المدرسين 1.168. كما عملت الأكاديمية، خلال الفترة الممتدة من دجنبر 2007 إلى يونيو 2008، على تكوين 266 أستاذا(ة) من مدرسي الأمازيغية خلال ثلاث دورات. ونظرا لكون تدريس الأمازيغية يتطلب تأطيرا وتتبعاً من طرف هيئة الإدارة التربوية، واعتبارا لأهمية هذه الأخيرة في ضمان استمرارية عملية الإدماج بالمؤسسات التعليمية، نظمت الأكاديمية تكوينات لفائدة 200 من مديري/ات المؤسسات المعنية بتدريس الأمازيغية.

كما تلاحظون، انطلقنا سنة 2003 بـ 33 مؤسسة تعليمية تدرس بها الأمازيغية لنصل في سنة 2008 إلى 200، وبـ 111 مدرسا لنصل إلى 1.168 خلال 2008، رغم أن هذه الجهود تعترضها مجموعة من الصعوبات والإكراهات تتعلق أساسا بقلّة الموارد البشرية المؤهلة لمواكبة تعميم تدريس الأمازيغية بجميع المؤسسات التعليمية بالسلك الابتدائي.

ما هي في نظركم المشاكل التي تعترض إدماج الأمازيغية في المدرسة على مستوى الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة تازة الحسيمة تاونات؟ وما هي الحلول التي ترونونها في الأمد القريبة والمتوسطة والبعيدة؟

كما تعلمون، فإن إدماج تدريس اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية قد استكمل سنته الخامسة، وبالتالي فالموضوع برمته ما يزال في البداية، وطبيعي أن ترتبط به صعوبات وإكراهات بداية المشوار. وإجمالا يمكن التمييز بين نوعين من الصعوبات:

أولا- صعوبات لها علاقة بتوسيع شبكة المدارس المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية، وتتمثل أساسا في عدم استقرار المدرسين المعنيين بتدريس اللغة الأمازيغية، وهذا ما يجعل معطيات الخريطة الجهوية تتغير سنويا، سواء بالنسبة لعدد المؤسسات التعليمية المعنية، أو بالنسبة لعدد المدرسين الناطقين باللغة الأمازيغية، مما يستوجب تحيينها باستمرار. وحتى عندما يتم تكوين الأطر في هذا المجال، فإن الحركة الانتقالية كثيرا ما تعيق استمرار تحقيق الأثر المضاعف على مستوى الأكاديمية. فانتقال إطار مكوّن في اللغة الأمازيغية، دون تعويضه، يؤدي إلى توقف تدريس الأمازيغية في المؤسسة المعنية، وبالتالي يصعب تحقيق التراكم الكمي والنوعي المطلوبين. ومن الصعوبات المسجلة أيضا، تباين عدد مؤسسات التعليم الابتدائي المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية وأعداد المدرسين الناطقين بها ما بين النيابات التابعة للجهة، إذ تبلغ نسبة المؤسسات التعليمية التي

تدرس بها الأمازيغية بنياية الحسيمة %53 من مجموع المؤسسات المعنية بالجهة، وما يقرب من %71 من عدد المدرسين. تلبها في المرتبة الثانية نيابة تازة بـ %37.5 من المدارس و%27.5 من الأساتذة، وأخيرا نيابة تاونات بـ %5 من المؤسسات التعليمية و%10 من المدرسين، وهو الأمر الذي يؤثر على مختلف العمليات المتصلة بتدبير التكوينات الملائمة لهذه الفئة، بالنظر إلى محدودية عدد الأطر التربوية المكلفة بالتكوين، وضعف الطاقة الإيوائية خصوصا على مستوى نيابة الحسيمة. وهذا ما يستوجب إحداث مركز للتكوين المستمر بنياية الحسيمة في الأمد القصير، مع العمل على إحداث نواة من المكونين داخل كل نيابة تضطلع بمهمة تأطير المدرسين الجدد. والحديث عن التأطير يحيلنا مباشرة على النقص الملحوظ في عدد المفتشين المكلفين بالتكوين والتأطير، حيث لا يتجاوز عددهم بنياية تازة 05 مفتشين، ومفتشين اثنين بنياية الحسيمة، وعدم توفر نيابة تاونات على مفتشين ناطقين بالأمازيغية، خصوصا بعد إدراج معيار إتقان اللغة الأمازيغية كشرط في انتقاء هذه الفئة. ناهيك عن تشتت وتباعد المؤسسات التعليمية المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية وما يطرحه من صعوبات في التأطير.

إن عدم كفاية الأساتذة الناطقين بالأمازيغية يطرح صعوبة مواصلة التعميم الأفقي، مما يستوجب توفير أساتذة متخصصين يمكن الشروع فورا في تكوينهم بمراكز التكوين.

والنوع الثاني من الصعوبات ذو طبيعة تربوية وديداكتيكية؛ ويتعلق الأمر بالفروق الفردية بين التلاميذ الناطقين بالأمازيغية وغير الناطقين بها في القسم الواحد، مما يستلزم إعداد المدرسين لتدبير هذه الفوارق في إطار التحكم في البيداغوجيا الفارقية. هذا بالإضافة إلى الإشكالات التي يطرحها تدريس الأمازيغية في الأقسام المشتركة، وتحديد الصعوبات المعجمية المتمثلة في توظيف كلمات غير مألوفة لدى التلاميذ، وهو الأمر الذي يستوجب اعتماد المرجعية اللغوية المحلية على الأمد القصير، والاستفادة من نتائج البحوث المخبرية التي يقوم بها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية في إطار معيرة اللغة الأمازيغية.

عموما، لا يمكن الحديث في الوضع الراهن عن حلول شافية، بل فقط عن إجراءات تدبيرية ميسرة لإدماج تدريجي للغة الأمازيغية في المسارات الدراسية، فمثلا، سيكون من المفيد جدا - حسب اعتقادي - إدماج الأمازيغية في مراكز تكوين الأساتذة من أجل تمكين المدرسين من تكوين أساسي ومتين في هذه اللغة، وفي انتظار ذلك، يجب الرفع من وتيرة التكوين المستمر كيفما وكما لتأهيل المدرسين الملقنين لهذه اللغة، وخاصة غير الناطقين بها، وتكثيف الدروس التجريبية. كما أنه أن الألوان لإعطاء البحث العلمي والابتكار في مجال تدريس الأمازيغية دفعة قوية من أجل إغناء الرصيد المصطلحي لهذه اللغة، وتهييء المعاجم الكافية في مختلف المجالات لجعلها تساهل التطورات المتسارعة التي يعرفها المجال العلمي والتكنولوجي من جهة، ولإغناء الخزانة الأمازيغية التي يمكن أن يستفيد منها المدرسون والباحثون عموما، من جهة أخرى. كما أن إدماج اللغة الأمازيغية في المنهاج التعليمي وتعميم تدريسها بجميع المؤسسات التعليمية أصبح أمرا ملحا مع التركيز على استحضار البعد الثقافي في تدريس هذه المادة. وبالطبع، فإن ضمان الاستمرارية والتطور لهذه اللغة مرتبط بخلق امتداد لها على مستوى التعليم العالي بخلق شعب ومسالك لها في الجامعة.

كيف تقيّمون تعميم تدريس الأمازيغية عمودياً، من حيث الانتقال التدريجي إلى مختلف الأسلاك، وكذا على المستوى الأفقي؟

من خلال المعطيات الإحصائية التي تتوفر عليها الأكاديمية، تجدر الإشارة إلى أن عملية تعميم تدريس اللغة الأمازيغية عمودياً وأفقياً قد جرت في ظروف عادية، تنفيذا لمخطط الوزارة في هذا الشأن، حيث بلغت نسبة المدارس المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية بحلول الموسم الدراسي 2009 - 2008 %40 (200 مدرسة من أصل 499). وقد واكب التوسع الأفقي تعميما عمودياً

بشكل تدريجي. وبالرغم من ذلك، يمكن إبداء مجموعة من الملاحظات، أهمها تباين التوسع العمودي ما بين النيابات الثلاث المكونة للجهة، إذ تصل نسبة المدارس المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية بنيابة الحسيمة إلى 82.8% (106 مدرسة من أصل 128)، تليها كل من نيابة تازة بنسبة 37.7% (75 مدرسة من أصل 199) وتاونات بنسبة 11% (19 مدرسة من أصل 172)، وهنا نسجل كأكاديمية عدم إحراز أي توسع على المستويين العمودي والأفقي بنيابة تاونات خلال الموسم الدراسي 2009 - 2008، وذلك نظرا لغياب الأساتذة الناطقين باللغة الأمازيغية اعتبارا للخصوصيات اللغوية للمنطقة، مما يجعل الأكاديمية أمام تحدي تجاوز الصعوبات التي تعترض سيرورة التعميم الأفقي والعمودي.

ما هي الإستراتيجية (أو الإستراتيجيات) المتعين اعتمادها لإنجاح عملية إدماج الأمازيغية في المدرسة، ومن ثم الانتقال من مرحلة "التجربة" إلى مرحلة تعليم مندمج يحتل مكانته ضمن المنظومة التربوية؟

تجدر الإشارة إلى أن الوزارة قد أفردت في إطار البرنامج الاستعجالي 2012 - 2009، مشروعا كاملا (مشروع رقم 20) لمكون اللغة يحمل عنوان "التحكم في اللغات"، والذي سيضطلع به المجلس الأعلى للتعليم من خلال إعداد تصميم مديري يتضمن كافة مكونات المشروع. وأعتقد أن أية محاولة لإرساء استراتيجية متقدمة لإدماج الأمازيغية ضمن المنظومة التربوية يجب أن تتم وفق رؤية شمولية لتدريس اللغات، مع استحضار المعادلة اللغوية ببلادنا وتنوع اللهجات وثنائية لغة التدريس، واستثمار الرصيد العلمي المتجمع في إطار مشروع التهيئة اللغوية الذي أطلقه المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

ما هو تقييمكم للخمس سنوات من تدريس الأمازيغية، علما بأن هذا التعليم في سنته السادسة راهنا؟

لقد تراكمت لدى مختلف الفاعلين المهتمين بتدريس الأمازيغية وإدماجها ضمن المنظومة التربوية تجربة غنية في هذا المجال، كما تم قطع أشواط مهمة في عملية التعميم التدريجي لهذه اللغة أفقيا وعموديا، وتنتظرنا أشواط أخرى، لا تقل أهمية عما تم إنجازه، حالما يتم الشروع في بلورة معالم الاستراتيجية المتقدمة التي أشرنا إليها سابقا.

حوار مع السيد محمد بلوش مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين وادي الذهب لكويرة

إعداد فاطمة بوخريص

هل بإمكانكم التفضل بعرض الحالة الراهنة لتدريس الأمازيغية على مستوى الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين وادي الذهب لكويرة، علماً بأن هذه الأكاديمية من بين مؤسسات أقاليم صحرائنا المغربية التي انخرطت باكراً في مسلسل إدماج الأمازيغية في المنظومة التربوية، من خلال تنظيمها لجملة من التكوينات لفائدة المكوّنين، طبقاً لمقتضيات مختلف الدوريات والمذكرات الوزارية ذات الصلة (108، 82، 90، 130، 133)، ويتعاون مع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، في إطار اتفاقية الشراكة القائمة بين هذا الأخير ووزارة التربية الوطنية، والموقعة سنة 2003 ؟

بداية، أزول أقران لمجلة أسيناك على هذه الاستضافة الطيبة، أما الحالة الراهنة لتدريس اللغة الأمازيغية بجهة وادي الذهب لكويرة، فيمكن القول إن مكسب إدماج الأمازيغية في المسارات الدراسية بهذه الجهة اتخذ منحنيين أساسيين، أولهما تجذير الإحساس بأهمية هذا الورش الوطني الهام وجعله في صلب اهتمامات كل المتدخلين تربوياً، باعتبار الأمازيغية ملكاً مشتركاً لكل المغاربة، فبذلت لهذا الأمر جهود كبيرة في عمليات الإرساء والتثبيت باعتماد مقتضيات المذكرات الوزارية الصادرة في شأن اللغة والثقافة الأمازيغيتين، إلى جانب ما تأسس عليه هذا الجهد من بزوغ حس مواطن لمديري الشأن التربوي بالمؤسسات وهيئات التدريس. أما المنحى الثاني فيرتبط بالممارسة الديدانكتيكية الصرفة، والتي تبرز التفاوت الحاصل بين المؤسسات في المردود القائي، باعتبار ندرة المدرسين الناطقين بالأمازيغية من جهة، مع استنزاف الطاقات التربوية جراء الحركات الانتقالية، إلى جانب غياب الناطقين بالأمازيغية ضمن هيئة التأطير والمراقبة التربوية.

عموماً يمكن القول إن الحصيلة في جانبها المتعلق بالتكوين تعرف تنامياً ملحوظاً بتنسيق مستمر مع مراكز المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. أما الجوانب التنظيمية، فنفخر بالصرح الجمعي الذي تم تأسيسه بحر الموسم المنصرم والمتمثل في جمعية مدرسي ومدرسات اللغة الأمازيغية، والذي ستعهد إليه، إلى جانب الخلية الأكاديمية لتنمية اللغات الحية، مهمة التنسيق وبلورة كل التوجهات الرسمية وتفعيل أمثل للإستراتيجية اللغوية التي جعلناها مطمحاً لربح كل الرهانات المتعلقة على المنظومة التربوية لترسيخ قيم الهوية الوطنية والحضارية والإنسانية في ذوات الناشئة.

ماهي في نظركم المشاكل التي تعترض إدماج الأمازيغية في المدرسة، على مستوى الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين وادي الذهب لكويرة ؟ وما هي الحلول التي تترتّبونها في الآماد القريب والمتوسط والبعيد ؟

من المؤكد أن لكل مشروع تربوي إكراهات، وبالنسبة إلينا، نطمح لجعل صعاب إدماج اللغة الأمازيغية في المدرسة جرعاً تقوية، فكما أسلفت سابقاً تقف ندرة الموارد البشرية الكفأة والناطقة بالأمازيغية حائلاً أمام استمرار التجربة، كما يشكل وعي الأسر وردود أفعالها بأهمية هذا المكون عامل تردد في اتجاه تجنب التشنج من قبل المدرسين، مما يخلق عوارض تشويش على سير العملية التعليمية التعلمية، وأنتم تدركون جيداً أهمية التواصل في مجال تدريس اللغات، دون أن يغرب عن أذهاننا ما لإشكالية التقويم في الأمازيغية من تأثير سلبي على النتائج المنتظرة من هذا الورش الوطني الهام .

أما عن الحلول المقترحة، فبكل صدق، تظل كل تصوراتنا رهينة بالمتغيرات الحاصلة تروبويا وبنويويا وفق ما استدعو إليه خلاصات المجلس الأعلى للتعليم في شأن المسألة اللغوية، حيث لا بد أن نكون صادقين مع أنفسنا في كون رسم أفق النجاح، ينبغي أن يستند إلى رؤية استشرافية تستحضر راهن ومستقبل المدرسة في ظل مختلف المتغيرات .

كيف تقيّمون تعميم تدريس الأمازيغية عمودياً، من حيث الانتقال التدريجي إلى مختلف الأسلاك، وكذا على المستوى الأفقي؟

حقاً، بعد ست سنوات من إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية، يمكن القول إن تعميمها عمودياً وأفقياً ما يزال في حاجة لجهود إضافية ومكثفة، كما هو الحال على الصعيد الوطني. فالنتائج المحققة ميدانياً لسنا مرتاحين لها، غير أننا نقدر الظرف الاستثنائي للجهة، مما يجعل جهودنا تنصرف كلياً إلى تعزيز أطقم التدريس والتكوين، مع اعتماد تجربة رائدة وطنياً، تتمثل في أخذ المبادرة على صعيد التعليم الأولي.

ما هي الإستراتيجية (أو الإستراتيجيات) المتعين اعتمادها لإنجاح عملية إدماج الأمازيغية في المدرسة، ومن ثمّ الانتقال من مرحلة "التجربة" إلى مرحلة تعليم مندمج يحتل مكانته ضمن المنظومة التربوية؟

الحديث عن استراتيجيات إنجاح عملية إدماج الأمازيغية في المدرسة لا يمكن فصله عن جهود إعطاء نفس جديد لتسريع وتيرة إصلاح المنظومة التربوية بحكم تشعب مداخل هذا الإصلاح، وهو الاقتناع الراسخ الذي أطر فلسفة البرنامج الاستعجالي، خاصة المجال الثالث منه والمتعلق بالمشاكل الأفقية للمنظومة التربوية، مما يدفعنا للتفاؤل بشأن مستقبل جهود التحكم اللغوي وضمنه الأمازيغية التي تشكل أولوية وطنية لتعزيز الرصيد المحقق في مجالات التأليف والبحث والدراسات اللغوية المتعلقة بالأمازيغية.

ما هو تقييمكم للخمس سنوات من تدريس الأمازيغية، علماً بأن هذا التعليم في سنته السادسة راهناً؟

بالرجوع لمضامين التقرير الأول للمجلس الأعلى للتعليم يتضح أن تجربة تدريس اللغة الأمازيغية يبعث على الارتياح في الجانب الأكاديمي الصرف بفضل الجهود الحثيثة للمعهد. غير أن التنزيل ميدانياً يصطدم بواقع تعليمي ندرت فيه الإرادات الشجاعة وتوارت الرؤية الاستشرافية، فصار النقاش يتقاذف في كل المنتديات المسؤولة وتصريف خطاب الأزمة بدل الجلوس للمكاشفة والنقاش الموضوعي الهادف، لا يجب أن يتوقف هذا النقاش عند الرغبات الشخصية، بل يتعداها لنتائج يجب أن تدير بالشكل اللائق وتعلن أولويات مرحلية تجند لها كل الطاقات بالموازاة مع ما يجب أن يستتبعها من تعبئة وطنية في كل المنتديات، خاصة في وسائل الإعلام .

والحق أقول، إن الإرادة التي تتملك المعهد الملكي مراكز وأطرافاً وباحثين، ومعه اللبيب الهائل من النسيج الجمعي والنخب الفكرية والتربوية، معززة بمجهودات وزارة التربية الوطنية، ستعطي أكلها، إذا ما جاورها وعي مجتمعي قوامه تثبيت مقومات الهوية الوطنية استرشاداً بالتوجيهات المولوية السامية لراعي التربية والمربين جلالة الملك محمد السادس نصره الله وأيده.

تدريس اللغة الأمازيغية بجهة دكالة-عبدة بين التخطيط والممارسة

رقية أغيعة مفتشة تربوية
منسقة جهوية للغة الأمازيغية

انطلاقاً من التوجهات الملكية السامية المتعلقة بضرورة إعادة الاعتبار للأمازيغية في كل أبعادها وتدريسها بالتعليم الابتدائي كمرحلة أولى، والعناية بها وبثقافتها سواء على مستوى المؤسسات التعليمية أو الإعلامية أو غيرها، وانسجاماً مع المبادئ والمرتكزات الثابتة للميثاق الوطني للتربية والتكوين والاختيارات والتوجهات التربوية المعتمدة لأجراء الميثاق، صيغت مذكرات وزارية من أجل تحديد الإطار العام لتدريس اللغة الأمازيغية بالمؤسسات التعليمية الابتدائية. وفي إطار تطبيق هذه المذكرات الوزارية¹ الهادفة إلى تحديد أساليب واستراتيجيات إدماج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية التكوينية، بشكل تدريجي ينطلق من المستويات الأولى من التعليم الابتدائي نحو المستويات العليا حتى الأسلاك التعليمية الثانوية الإعدادية والثانوية التأهيلية فالجامعية، وضمن هذا التوجه الرامي إلى ترسيخ اللغة الأمازيغية كمكون لغوي ثقافي داخل الوطن المغربي لا يمكن إغفال دور ووظائف الموارد البشرية التي تسعى إليها هذا المخطط في اتفاق شراكة مع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية وفق مجموعة من التدابير المؤطرة ضمن المذكرات الوزارية السالفة الذكر، خاصة وأن المورد البشري داخل هذا المخطط يعد رئيسياً و محورياً، لأن مسألة تدريس اللغة الأمازيغية تتوقف بالأساس على تضافر الجهود بين المصالح المركزية والجهوية والإقليمية والإدارة التربوية والمدرسين والمفتشين التربويين الذين توكل لهم مهام التنسيق بين مختلف هذه العناصر الفاعلة في عملية ممارسة تدريس اللغة الأمازيغية بالشكل المطلوب.

الجدير بالذكر هنا أن مسألة إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية عرفت محطات ومراحل، حيث كانت البداية متأنية ومعتمدة أسلوب التدرج والارتقاء استناداً إلى عمليتي التقييم والنقويم المتواترتين، الأمر الذي ساعد على تأسيس الخلايا الأولية بكل جهة من جهات المملكة لتتبع عملية تدريس اللغة الأمازيغية. ثم توالى مرحلة تكوين وتأهيل الموارد البشرية التربوية من مفتشين ومديرين وأساتذة.

حتى لا يبقى بعيدين عن الإطار العملي لهذا المخطط، سوف ننطلق من تجربة الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة دكالة-عبدة ليس من باب استعراضها كنموذج يحتذى به أو كتجربة متطورة وناجحة، وإنما من باب تقديمها بشكل مختزل بغرض عرضها كممارسة واقعية بما لها وما عليها، أي تقديمها بشكل موضوعي في إطار تجربة فنية قد تقود إلى إعطاء الانطلاقة لعرض غيرها من التجارب بمختلف جهات المملكة، الأمر الذي سوف يساهم في تبادل الخبرات والتجارب وتطعيم الاستفادة المتبادلة نحو بناء نموذج أكثر تكاملاً ونضجاً.

¹ المذكرة الوزارية رقم 108 بتاريخ 1 شتنبر 2003 حول إدماج تدريس اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية؛ المذكرة الوزارية رقم 82 بتاريخ 20 يوليوز 2004 حول تنظيم الدورات التكوينية في بيداغوجيا وديداكتيك اللغة الأمازيغية؛

المذكرة الوزارية رقم 90 بتاريخ 19 غشت 2005 حول تنظيم تدريس اللغة الأمازيغية و تكوين أساتذتها؛ المذكرة الوزارية رقم 130 بتاريخ 12 شتنبر 2006 حول تنظيم تدريس اللغة الأمازيغية و تكوين أساتذتها؛ المذكرة الوزارية رقم 133 بتاريخ 12 أكتوبر 2007 حول إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية؛ المذكرة الوزارية رقم 116 بتاريخ 26 شتنبر 2008 حول تنظيم تعميم تدريس اللغة الأمازيغية

شهادة السيدة رقية أغيعة ، منسقة جهوية للغة الأمازيغية بالجديدة

بصفتي مفتشة تربوية ومنسقة جهوية للغة الأمازيغية لجهة دكالة-عبدة ومسؤولة بالأكاديمية على تدبير تدريس اللغة الأمازيغية بجهة غير ناطقة بها بدأت هذه التجربة في ضوء المذكرات الوزارية بتنسيق مع المصالح الجهوية والإقليمية بالجديدة وأسفي، ومع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، حيث تم الانطلاق من التعرف على المدرسين الناطقين بالأمازيغية والراغبين في تدريسها، فكان التطور التصاعدي للأقسام التي تدرس بها اللغة الأمازيغية من 5 أقسام خلال الموسم الدراسي 2003-2004 إلى 159 قسما في الموسم الدراسي 2008-2009 .

الوحدات المدرسية	عدد المفتشين	المجموع			النيابة
		تلاميذ	أقسام	أساتذة	
60	3	3718	120	71	الجديدة
27	2	1271	39	39	أسفي
87	5	4287	159	110	الأكاديمية

في باب تأهيل الموارد البشرية، نقوم بالتنسيق مع المصالح الجهوية والإقليمية بالجديدة وأسفي ومع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، حيث تنظم الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة دكالة-عبدة 3 دورات تكوينية لفائدة أساتذة اللغة الأمازيغية ودورتين تكوينيتين لفائدة مديري المؤسسات التي أدمجت فيها اللغة الأمازيغية بالمركز التربوي الجهوي بالجديدة في كل موسم دراسي. ويلخص الجدول الموالي برنامج الدورات التكوينية لفائدة أساتذة اللغة الأمازيغية:

التاريخ	عدد المستفيدين	المؤطرون من المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية	المفتشون المؤطرون
27 و 28 شتنبر 2004	33	2	3
16-6-2005 يونيو	24	0	1
من 12 إلى 14 شتنبر 2005	66	2	3
من 19 إلى 23 دجنبر 2005	60	2	3
من 15 إلى 19 ماي 2006	60	2	2
من 13 إلى 17 نونبر 2006	27	2	3
من 12 إلى 16 مارس 2007	47	2	3
من 14 إلى 18 ماي 2007	47	2	2
من 19 إلى 23 نونبر 2007	67	2	2
من 10 إلى 14 مارس 2008	67	2	5
من 05 إلى 09 ماي 2008	67	1+ رقية أغيعة	4

على ضوء توجهات المذكرة الوزارية 133 حول إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية، تم الشروع في إجراء مفهوم المدرس المتخصص إلى جانب مدرسي اللغة الأمازيغية الذين يزوجون بين تدريس هذه اللغة والمنهاج الخاص بالأقسام الدراسية الموكولة إليهم.

ما يمكن التشديد عليه في هذا الصدد هو أن تضافر الجهود والإرادات بين مختلف عناصر المنظومة التربوية المحلية والجهوية والمركزية من الأمور المساعدة على إنجاح هذا المخطط، ذلك أن التجارب التي أقيمت بجهة دكالة-عبدة، باعتبارها جهة غير ناطقة باللغة الأمازيغية، قد برهنت

بالشكل الملموس أن المتعلمين حققوا مستويات قصوى ضمن تراتبيات الأهداف المتوخاة من المنهاج الدراسي للغة الأمازيغية.

لا يفوتني في هذا المقام التذكير بأن الإرادة والرغبة والتضحية وتضافر الجهود والنيات الحسنة والطيبة من العوامل الأساسية والضرورية التي كانت وراء هذا النجاح الذي لمسناه على أرض الواقع بجهة دكالة- عبدة.

وعلى الرغم من كل هذا، فإن الأمر لا ينبغي أن يقف عند النظرة الوردية للأمر، ذلك أن تجربتنا بجهة دكالة- عبدة، بمالها، قد واجهت العديد من الصعوبات والعراقيل المرتبطة أساسا بالموارد البشرية الموكولة لها وظيفية تدريس اللغة الأمازيغية، ذلك أنه بالإضافة إلى ندرة المدرسين الناطقين باللغة الأمازيغية هناك عدم تطعيم الجهة بمدرسين جدد لكي نتمكن من تخصيص أكثر عدد من الأساتذة الأكفاء لتدريسها في مؤسسة أو أكثر هذا بالرغم من التوجهات الوزارية الرامية إلى تعميم هذا التدريس. كل هذا يدعو إلى التساؤل حول صدق النوايا، خاصة عندما تتناقض مع ما يعاؤها على أرض الواقع التربوي التكويني، ومن أجل ذلك، نشدد، من جهتنا، على ضرورة رصد الموارد البشرية التعليمية الضرورية لتدريس اللغة الأمازيغية وفق التوجهات الملكية السامية.

تدريس الأمازيغية: تجربة خاصة

⊙⊙⊙⊙ | ⊕⊕⊕⊕⊕, ⊕⊕⊕⊕⊕ | ⊕⊕⊕⊕⊕

إدريس وادو

استاذ بمجموعة مدراس بن صميم - إيفران

مع ظهور الميثاق الوطني للتربية والتكوين فُتحت الأبواب بشكل رسمي أمام ولوج الأمازيغية المؤسسات التعليمية. أول ما وزعت استمارة تدريس هذه المادة، انخرطت بشكل تلقائي في العملية. جاء تكوين 2003 غنيا بكل شيء إلا الجانب المنهجي، ولعل استفادتنا المهمة كانت اكتساب حرف تفيناع، لأنها الأداة الرئيسية لتمرير الخطاب التربوي للغة ظلت شفوية حتى وقت قريب.

مع الدخول المدرسي لسنة 2004/2003 كان الانطلاق، وكنتُ ضمن المحظوظين لتدريسها بمجموعة مدراس بن صميم ببنياية إفران ضمن عشر مؤسسات مختارة. كان المستوى الأول لفرعية آيت يعقوب يستقبل التلاميذ الناطقين بالأمازيغية بفروعا الثلاثة، بالإضافة إلى بعض غير الناطقين بها.

استجابة لبنود الميثاق، ركزت على ترجمة نصوص التعبير إلى الأمازيغية لتسهيل تحصيل دلالاتها وبنيتها، مع احترام الخصوصيات الثقافية المحلية في انتظار التوصل بالمنهاج الدراسي. وقد نقلت القناة الثانية وقتئذ هذه الصورة ضمن برنامج "Grand Angle" تحت عنوان "علمني الأمازيغية".

سرعان ما ظهرت دفاتر "⊕⊕⊕⊕ ⊕⊕⊕" التي زودت المدرس بمنهجية تدريس اللغة، موظفة اللغة المعيار، مما استلزم الرجوع إلى المعجم المصاحب لتذليل الصعاب. مع انطلاق الدرس المنتظم ضمن المرجع المشار إليه، حدث ما لم يكن في الحسبان، إنه الإقبال غير المشروط لكل المستويات الدراسية والرغبة في إعادة اكتشاف اللغة الأم، كان الدرس يقدم للمستوى الأول وسرعان ما تُقبل المستويات التي ستلتحق بالأقسام في الحصة الموالية. لاستراق السمع وأخذ اللغة عبر باب ونوافذ القسم. الأمر الذي عاينه ممثلا المعهد عن كتب عند زيارة المنطقة.

ظهر كتاب "⊕⊕⊕⊕⊕ ⊕⊕⊕⊕⊕" للسنة الأولى بكل المواصفات التربوية واللغوية وظهرت معه بعض الإشكالات التطبيقية المرتبطة باللغة تارة وبالمناهج تارة أخرى، وذلك نتيحة ضعف الرصيد اللغوي لدى المدرس الناطق أو غير الناطق. وهذا ما استلزم تكثيف الجهود بحثا عن الحلول. تصادفت الإيرادات بين العناصر الفاعلة في الحقل التربوي بمدينة أزرو من مدرسين ومدراء مؤثرين، فقررنا تأسيس جمعية مدرسي الأمازيغية "⊕⊕⊕⊕⊕ ⊕⊕⊕⊕⊕ | ⊕⊕⊕⊕⊕⊕ ⊕⊕⊕⊕⊕" لتذليل الصعاب و تبادل الخبرات، قدمت أول نشاط إشعاعي بشراكة مع جمعية مدرسي الاجتماعيات بتاريخ 2004/03/21

نتيجة للدروس المقدمة أمام مجموعة من المؤثرين والأساتذة فتحت الجمعية أبوابها لتتفتح على الأمازيغية للناطقين بها، ولمحاربة الأمية لغير الناطقين بها، وذلك انطلاقا من سنة 2004، تحت إشراف النيابة الإقليمية لوزارة التربية الوطنية. قدمت مجموعة من الحصص مدرجا الأدب الأمازيغي كرافد لتمرير اللغة مما أعطى نتائج طيبة، ساهمت في إثراء الأداء التربوي السليم لتدريس الأمازيغية.

انتقلت التجربة إلى تهيئ الدروس المصورة للأطر قصد الاستئناس بها إثر التكوينات المزمع إنجازها تحت إشراف الوزارة الوصية والمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مما زاد من الحماسة في المزيد من الجهد والمثابرة.

مع حلول سنة 2005، توسع النشاط التربوي لبيتفتح على المؤسسات الخاصة من جهة، وجمعيات المجتمع المدني التي تعنى بالثقافة الأمازيغية من جهة أخرى، فكان تأطير الشعراء والفنانين بالأطلس عبر دورات تكوينية، مما أنتج تحولا محمودا لخدمة المجال التربوي عبر تأنيث الأنشطة، والفتح على مفاهيم الحدائث بكل تجلياتها كتنمين الذات واحترام البيئة وإعادة الاعتبار للمرأة... خلال هذه السنة

حصلت على تكريم المعهد الملكي من خلال جائزة التربية والتعليم برسم سنة 2005 ضمن ثلة من الأصدقاء.

توسع تدريس الأمازيغية عموديا ليصل إلى المستويات الموالية. بدأت أشتغل على باقي المستويات لإغناء رصيدي المعرفي واكتشاف أسس بناء مناهج تدريس اللغة، حيث وجدت بعض الصعوبات مع تلاميذ السنة الثانية نتيجة كثافة المادة من جهة، وتوسع الرصيد اللغوي من جهة أخرى، وهذا ما قلص زمن التداول الشفهي وأدى بالتالي إلى ضعف المرودية. وقد تم تجاوز هذا الأمر مع المستوى الثالث إذ وجدت التقعيد المساعد على بناء اللغة، وتلاميذ ناطقين شغوفين بالتفاعل مع اللغة الأم.

ثم دخلت تجربة الكتاب المدرسي مع تحرير الكتاب، إلا أن الحظ لم يحالف الإصدار بالمستوى الأول ولازلت أنتظر مصير التجربة بالمستوى الثاني. لقد كانت تجربة التأليف رائدة فتحت الباب أمام تكوين حقيقي من جهة، وربط علاقات مع أطر من الشمال والجنوب من أساتذة ومؤطرين خصوصا من ورزازات وتارو دانت وبركان و الناصور والرباط ومراكش إضافة للزملاء بمنطقة الوسط.

مع حلول سنة 2006، توسعت مهمة تدريس الأمازيغية من داخل المؤسسات التعليمية إلى خارجها مع فتح أقسام للتفتح على الأمازيغية بمعية جمعية تايماث لفنون الأطلس "Tɔⵏⵔⵉⵎⵉⵏ ⵏ ⵏⵓⵎⵓⵙⵉⵎⵉⵏ" حيث التحق الفنان الأمازيغي للتسلح بحرف تفيناع، كما عبر عنه برنامج "توبقال" بالقناة الثانية بنفس الموسم. ثم أصبحت أدرس الأمازيغية لبنات دار الطالبة القادمت من المناطق المجاورة لأزرو، وقد لقيت هذه تجربة نجاحا باهرا. كما أن العمل على محاربة الأمية للأطر المحلية خصوصا قطاع المياه والغابات فتح الطريق أمام قطاع الشبيبة والرياضة. ثم التحقت بالمخيمات لتقديم حصص الأمازيغية صحية أفراد من الجمعية بشراكة بين جمعية مدرسي الأمازيغية والمنتره الوطني لإفران والشبيبة والرياضة وهيئة السلام الأمريكية.

فتحت النيابة الإقليمية الباب أمام الجمعية مما أعطى دفعة مهمة لأداء الأنشطة التكوينية والموازية لترسيخ تدريس الأمازيغية، الأمر الذي قدمته النيابة بالمعرض الوطني للتربية والتعليم كمادة تربوية باسمها أمام المحفل الوطني.

لم يقتصر تدريس الأمازيغية على الدروس اليومية بل وظف الحوامل التربوية لإثراء مدارك التلميذ وتحبيب المادة له من خلال قراءات شعرية ومسرح وأناشيد ومسابقات في الكتابة. هنا دخلت مرحلة كتابة الأناشيد، فقدمت العديد منها في لقاءات محلية حول التربية الموازية. كما قدمت قصائد حدائية بالأمازيغية في لقاءات شعرية كبرى أمام شعراء مغاربة وأجانب خصوصا من الشرق العربي. تطور عملي داخل جمعية مدرسي الأمازيغية فصورت درسا ضمن فيلم قصير حول اللغة بالأمازيغية تحت عنوان " ⵏⵓⵎⵓⵙⵉⵎⵉⵏ ⵏ ⵏⵓⵎⵓⵙⵉⵎⵉⵏ " و هو إنتاج محلي مئة بالمائة.

أملى كبير أن أحظى بمعية الزملاء الراغبين في تدريس الأمازيغية بتكوين شامل بالمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ولو في العطل البيئية أو الصيفية، لتذليل الصعاب و تبادل الخبرات بعيدا عن نقاشات المسؤولية التنظيمية، لأن تجربة المعهد غنية جدا، خصوصا وأن الكتب التي أصدرها تمرر الخطاب التربوي بشكل سلس عكس ما لاحظناه مع الكتب التي صدرت بعد تحرير الكتاب، لناخذ نموذج « ⵏⵓⵎⵓⵙⵉⵎⵉⵏ ⵏ ⵏⵓⵎⵓⵙⵉⵎⵉⵏ » المقرر بنيابتنا والذي يفتقر إلى المرونة في ترسيخ اللغة عن طريق تثبيت الأساليب، مع الاحترام الكبير للإخوة المؤلفين.

عروض

محمد بوكبوت (2005)، **السلطين العلويون والأمازيغ (نصوص مختارة)**، نشر دار أبو رقرق، الرباط، 155 صفحة.

صدر للأستاذ محمد بوكبوت، في صيف سنة 2005 بالرباط، كتاب يحمل عنوان : **السلطين العلويون والأمازيغ (نصوص مختارة)**. ويحتوي إضافة إلى المقدمة والخاتمة على خمسة مباحث متباينة الحجم. فالمبحث الأول جاء في ثماني عشرة صفحة. أما المبحث الذي يليه فلا يتجاوز عدد صفحاته عشرة، وبينما يتكون المبحث الثالث من ثلاثة وعشرين صفحة، فإن المبحث الرابع يتكون من نفس عدد صفحات المبحث الأول (أي 18 صفحة). هكذا بلغ مجموع عدد صفحات المباحث الأربعة الأولى مجتمعة 69 صفحة، في حين أن المبحث الخامس والأخير يتكون بمفرده من 75 صفحة أي أنه يشكل ما يزيد قليلا عن نصف محتوى الكتاب.

أما من حيث المضمون، وكما يدل العنوان على ذلك ، فالكتاب عبارة عن مجموعة من النصوص التي انتقاها المؤلف بشكل متفاوت من بعض المصادر التي تناولت تاريخ الدولة العلوية مثل تاريخ الضعيف الرباطي، ونشر المثاني للقادري، والبستان الظريف للزياني، والجيش العرمم لأكنسوس، والاستقصا للناصرى، وتاريخ تطوان لمحمد داود. قام المؤلف، من خلال تلك النصوص، برصد ومساءلة العلاقات التي كانت قائمة بين السلطين العلويين والقبائل الأمازيغية منذ ظهور الحركة العلوية بتافيلالت، زمن مولاي علي الشريف (1631م)، إلى وفاة السلطان مولاي الحسن الأول سنة 1893م.

أشار المؤلف، منذ البداية، إلى أن موضوع هذه العلاقات اختزلته جل المصادر والدراسات التي تناولته، في الصراع بين الطرفين "بسبب ما جبل عليه الأمازيغ من قوة شكيمة ونزوع للعصيان واضطرار السلطين" إلى اللجوء إلى استعمال القوة لإخضاعهم للأحكام. لكنه يضيف أنه لا يتوخى تصحيح هذه الصورة بقدر ما ينتقي هذه النصوص، لاسيما التي كانت مغمورة. وإذ حاول وضعها في سياقها التاريخي بعد نقدها، فإنه علق عليها تارة، وأوردتها تارة أخرى بدون تعليق لكونها تتنطق بوقائعها" حسب تعبيره.

إذا جاز لنا أن نلخص ما ورد في الكتاب من معلومات وأفكار، يمكن القول بأن تاريخ علاقات السلطين العلويين مع القبائل الأمازيغية، خاصة بالأطلس الكبير الأوسط والمتوسط وسهل أسايس(سابيس) قد تخللته فترات تقارب وتنافر وذلك لأسباب مختلفة، منها ما هو متعلق بتناقض مصالح الطرفين أو ما له علاقة بالحس السياسي الذي اختلفت درجته من سلطان إلى آخر أو ما تعلق بتصفيه حسابات داخل الجهاز المخزني نفسه والذي أصبح بمرور الوقت قوة ضاغطة على السلطان بدل أن يكون قوة مساعدة وفعالة.

وكما سبق الذكر، فقد تتبع المؤلف تلك العلاقات حسب العهود مبينا ما اتسمت به وما هي الأطراف الفاعلة فيها من كلا الجانبين.

قبل الدخول في إبراز مختلف أطوار تلك العلاقات بشيء من التفصيل، تجدر الإشارة إلى أن المؤلف توقف عند تحامل بعض المؤرخين، لا سيما الناصري، على الأمازيغ الذين لم يتورع في وصفهم بشتى النعوت القذحية كلما تحدث عنهم من قبيل: أعداء الدولة، والسفهاء، والجهال، والمعتصبون للبربرية. هذا في الوقت الذي نجد لا يتحدث بمثل هذه النعوت كلما تعلق الأمر بأطراف أخرى، خصوصا وأن مسؤوليتها ثبتت فيما وقع من أحداث جسام هزت أركان الدولة العلوية. هنا، لأبد من إبداء ملاحظة عامة تهم ما وصلنا من معلومات حول هذه الفترة، وهي أنها صادرة عن مؤرخين وكتاب كانت لهم مواقف رسمية، أي أنها تنظر إلى الأحداث من جانب واحد بحيث تظل ناقصة وتحدث عن القبائل الأمازيغية والعربية بالمغرب وفق المصالح الرسمية في ذلك العهد، مما يفرض على الباحث تححيصها وغربلتها ومقارنة بعضها ببعض للأقتراب من الواقع التاريخي.

يتحدث الكتاب عن مختلف أطوار علاقة المخزن العلوي بالقبائل الأمازيغية وسماتها مبينا الظروف المحلية والموضوعية التي تحكمت فيها.

كانت منطقة تافيلالت، موطن الأشراف العلويين، منطلقاً لتلك العلاقات عندما دب الخلاف بينهم وبين أهل تابوعصامت. وكان من عواقبه تدخل القوتين السياسيتين المجاورتين: السملالية والدلائية بالمنطقة وذلك بطلب من العلويين أنفسهم. هذا وقد استغل مولاي محمد هذا التنافس وجمع قواته لمحاربة تابوعصامت وطرده السملاليين من تافيلالت علماً بأن الدلائيين لم يصدر عنهم ما يدل على أنهم أرادوا الاستيلاء على المنطقة بدليل أنهم رغم انتصارهم على مولاي محمد في تافيلالت أبرموا صلحاً مع أبيه سنة 1056 هـ، يتركون المنطقة للعلويين بمقتضاه عدا خمسة قصور توجد بها أملاكهم: واحد في أفركلة والأخر في غريس والثلاثة الباقية على وادي زيز. تأتي أهمية هذا الصلح بالنسبة للعلويين كما ذهب المؤلف إلى ذلك، في اعتراف الخصم بهم كقوة سياسية في منطقة "الصحراء إلى جبل آيت عياش"، وهو ما يمكن اعتباره بالتالي وثيقة ميلاد رسمية لحركتهم، وهذا ما زادهم تشجيعاً بحيث استولى مولاي محمد على القصور الخمسة المشار إليها أعلاه وقتل ممثلي الدلائيين بها. ولأسباب غير واضحة، هرب أخوه مولاي رشيد إلى زاوية الدلاء في الوقت الذي توجه فيه هو إلى المغرب الشرقي للالتفاف حول الدلاء من هناك، وكذا الاتصال بالبحر الأبيض المتوسط للحصول على الأسلحة النارية التي كان في حاجة إليها، والتي -على ما يبدو- كانت أساسية في حسم الأمر لصالح خلفائه من بعده في صراعهم مع القوى الأخرى المناوئة لمشروعهم السياسي. وقلماً اهتمت الدراسات المتوفرة في هذا الباب بهذا الجانب الذي ما يزال بحاجة إلى بحث دقيق. وما يؤكد أهمية المغرب الشرقي وسواحه كبوابة على القوى الأوربية للحصول على الأسلحة النارية أن مولاي محمد ومولاي رشيد تواجها في هذه المنطقة، وقتل الأول من طرف الثاني في بني يزناسن. وتورخ هذه المرحلة لما سماه الأستاذ بوكبوت مرحلة صراع الوجود.

بعدما آلت الأمور إلى مولاي رشيد، تطورت الأحداث بشكل سريع لصالحه. فما أن استتب له الأمر في تافيلالت والمغرب الشرقي حتى بادر إلى سلسلة من الهجمات همت فاس وسهل أسايس (سايس) وشمال المغرب الذي قضى فيه على آل النفيس بتيطاوين (تطوان). هذا في الوقت الذي ظل فيه الدلائيون في حالة دفاعية مبررين ذلك بقناعة صوفية مفادها عدم جواز الاقتتال طلباً للملك، خصوصاً إذا تعلق الأمر بالبيت. لذلك، لما تقدم مولاي رشيد إلى زاوية الدلاء لقيه شيخها محمد الحاج وبايعة ومنحه ما كان بيده من أموال، وسمح له هو وأهله وحشمه بالذهاب إلى تلمسان. أما الباقون فقد أوتي بهم إلى فاس.

بدخول المولى الرشيد إلى زاوية الدلاء وإخضاع جبل فازاز وسهل أسايس (سايس) تكون المرحلة الأولى من تأسيس حكم الأشراف العلويين قد أعطت أكلها وفتحت أفاقاً جديدة أمامهم لتثبيت سلطتهم على المغرب كله، وهو ما توفق في تحقيقه السلطان مولاي إسماعيل.

تناول المؤلف بعد ذلك، بتفصيل، الأحداث التي ميزت عهد ترسيخ دولة الأشراف العلويين المسجد في عهد السلطان مولاي إسماعيل. كما لم يفته تناول أوجه علاقات دولتهم بمختلف القبائل الأمازيغية خلال عهود السلاطين الذين تعاقبوا على حكم المغرب بعد ذلك إلى وفاة السلطان الحسن الأول سنة 1893. وقد لاحظ المؤلف أن التوتر الذي كان يسود علاقة المخزن العلوي بالقبائل الأمازيغية من حين لآخر يعود، من جهة، إلى الشطط الذي كان يمارسه ممثلو المخزن وأعدائه، وإلى تضارب مصالح الطرفين من جهة أخرى، بيد أن تلك العلاقات كانت تتميز أيضاً بالتقارب كلما تطابقت مصالح الجانبين وتبددت عوامل التوتر بينهما. هذا، ولاحظ المؤلف أن تعامل المؤرخين، وخاصة منهم الناصري، مع هذه الأحداث لم يكن دائماً تعاملًا موضوعياً بل كان منحازاً ومجانباً للحقيقة التاريخية التي على المؤرخ الكشف عنها لإثباتها وإبرازها.

في نهاية التحليل، خصص المؤلف إلى بعض الاستنتاجات الهامة لعل أهمها:

1. كثافة العلاقات بين السلاطين العلويين وأمازيغ صنهاجة الأطلس الكبير والأطلس المتوسط؛
2. كان لعوامل اقتصادية واجتماعية وتحديات تاريخية كبيرة وزنها في توجيه أحداث تاريخ المغرب منذ القرن السابع عشر؛

3. الثقل الذي كان للظرفية التاريخية التي شهدها حوض البحر الأبيض المتوسط على المغرب منذئذ، وما ترتب عنها من تغير في موازين القوى وذبول تجارة القوافل وانعكاس ذلك على التوازنات الداخلية والخارجية؛

4. شكل الجنوب الشرقي قطب الرحي في تلك التوازنات، إذ شهد انطلاق المشروع العلوي الرامي إلى إعادة بناء وحدة المغرب الحديث، وهو في نفس الوقت منطلق لموجات بشرية كانت قد تضررت من التحولات الأنفة الذكر، ونتج عن ذلك تغير واضح للخريطة القبلية على نطاق واسع بدءاً من السفوح الشرقية للأطلس الكبير وانتهاءً بوسط البلاد؛

5. كان حتماً أن يصطدم هذا الزحف البشري الذي كانت القبائل الأمازيغية معنية به في الدرجة الأولى، بأي مشروع يتوخى الضبط والتمركز، وهو ما حدث لما استتب الأمر للعلويين. وإذا قدمت بعض المصادر التصادم مع القبائل الأمازيغية على أنه تقاطب عرقي بين "البربر" و"العرب"، فإن ذلك ليس صحيحاً، بل إنه صدام تحكمت فيه عوامل موضوعية منها تباين مصالح الأطراف المختلفة، إذ، وكما سبق الذكر، دعمت كثير من القبائل الأمازيغية مختلف السلاطين العلويين ضد قبائل أمازيغية أخرى كانت تزحف نحو المناطق الخصبة في وسط البلاد.

إن القضايا المثارة في هذا المؤلف من قبل الأستاذ محمد بوكبوت قد تم تناولها بأسلوب واضح وسلس، غير أنه لم ترد فيه قائمة المصادر والمراجع التي اعتمدها، وربما كان ضرورياً إعطاء نظرة واضحة عنها في المقدمة ليتسنى للقارئ معرفة حيثيات تأليفها لتتضح الصورة لديه أكثر. ومن المستحب تدارك هذا الأمر في طبعة أخرى. كما يستحب تصحيح بعض الأخطاء القليلة الواردة في الكتاب، خاصة منها تلك المتعلقة بتوطيّن زاوية الدلاء التي توجد في الأطلس المتوسط وليس بجبل درن كما ورد في الصفحة 21. هذه الملاحظات لا تنقص في شيء من أهمية هذا المؤلف الذي دشّن مساراً جديداً للبحث التاريخي قصد قراءة ومساءلة النصوص الغميسة وفق نظرة متجددة تتبنى الموضوعية منهجاً وفكراً. وكفي الأستاذ محمد بوكبوت فخراً أنه وضع تلك النصوص بين أيدي القراء مثيراً انتباههم إلى أهميتها، محللاً الكثير منها. هذا، وجدير بالذكر أن بعضها لا يزال في حاجة إلى دراسة عميقة لما ورد فيها من معلومات مفيدة حول التنظيم القبلي الأمازيغي والعربي بالمغرب خلال العصر الحديث، وما طرأ عليه من تغيرات جراء الأحداث السياسية والعسكرية التي شهدها المغرب خلال نفس العصر. وتتجلى فائدة النصوص أيضاً في معرفة التأثيرات الاجتماعية والثقافية التي كانت للقبائل الأمازيغية على البنيات الاجتماعية والثقافية الأخرى، تلك التأثيرات التي تصحح عنها بعض الألفاظ الأمازيغية ذات الحمولة الاجتماعية والثقافية العميقة التي تم تصحيحها مثل "يزاوگ" (ص 73-74) "...وهرب محمد واعزيز يزاوگ بدار لالة صفية بنت سيدي محمد رحمه الله خوفاً من العبيد..." أي احتمي - ويزاوگ هو من فعل إزوگ ومنه المزاوگة باللسان الدارج أي الاحتماء. وهناك لفظ أمازيغي آخر ورد في أحد النصوص في صيغته العربية وهو فعل إگسا، مصدره تائيساً التي تعني الرعي والحماية. هكذا ورد عند الضعيف الرباطي أن العربي من بلال باشا زعير على عهد مولاي سليمان تكاسى مع أيت مگيلد أي تصالح معهم وضمنوا حمايته، وخير دليل على ذلك أنه "خرج يصيد قرب محلّتهم" حسب تعبير نفس المؤلف الذي وصف الطقوس المصاحبة لذلك الصلح - الحماية الذي قال عنه أنه كان مناسبة "تخالطت فيه زعير مع بني مگيلد ولعبوا البارود" (ص 100).

لا بد من الإقرار بأن هذه النصوص رغم أهميتها، تظل محدودة ولا تعطي صورة كاملة عما جرى بين مختلف السلاطين العلويين والأمازيغ وغيرهم. ذلك أنها تعرض لتلك الأحداث من منظور رسمي ينحو تارة إلى تشويه صورة الخصم والمغالاة في وصف عصابانه وتمرده، وتقدمه تارة أخرى على أنه عرقي، كما ذهب إلى ذلك كثير من المؤرخ أحمد الناصري. ولئن بين المؤلف بمهارة الأسباب الاجتماعية والاقتصادية التي كانت وراء الصراع المسلح الذي كان بين الأمازيغ والسلاطين العلويين خلال الفترة المدروسة، فإن الأمر ربما بدأ أعمق من ذلك، ويعود إلى تباين نظرة الطرفين إلى الحكم نتيجة اختلاف المنطلقات الثقافية والفكرية لكل منهما. بتعبير آخر، اختلاف بين نظرة مشرقية تعتمد التمركز والاستبداد أساساً للحكم ونظرة محلية شمال إفريقية تعتمد الجماعة أساساً للحكم وذلك وفق

أعراف مضبوطة. إذن، فنحن أمام بنيات وذهنيات اجتماعية وثقافية متباينة، وقد تفتن أكنسوس إلى ذلك حينما قال بأن الأمازيغ "اتفقوا...على أن لا يتركوا للمخزن صولة ولا استبدادا" (ص. 120). وسبق أن أشرنا إلى تعسفات بعض خدام المخزن وكيف كانوا يورطونه، لأغراض شخصية، في أحداث حرجة ومؤلمة في كثير من الأحيان، ربما كان من الممكن تجنبها.

من النقط المهمة المطروحة في هذا الصدد، والتي تبدو جلية من خلال النصوص، هشاشة بنية المخزن التي تأسست على تناقضات إدارية واجتماعية وسياسية وثقافية متباينة، وهو ما جعله على الدوام، عرضة للأعاصير خاصة في فترات انتقال الحكم من سلطان إلى آخر، وبالتالي فالمخزن نفسه كان ضحية لها كلما طرأ طارئ سياسي واجتماعي جديد، مما كان يخلق الأزمة تلو الأزمة، وما أن تنتهي الأولى حتى تبدأ الثانية.

محمد حمام

جامعة محمد الخامس أكادال - الرباط

محمد أوسوس (2007)، دراسات في الفكر الميثي الأمازيغي، الناشر المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، سلسلة الدراسات والأبحاث رقم 6، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 199 صفحة.

يضم هذا الكتاب دراسة أنثروبولوجية لمجموعة من الأساطير التي تشكل حسب رأي المؤلف العمود الفقري للفكر الأسطوري الأمازيغي، حيث يتمثل الرابط بينها في كونها تحمل كثيرا من عناصر وأوجه هذا الفكر في بلاد تامازغا. ويتجلى هذا في كون هذه الأساطير تعبر عن ملامح التصور الأمازيغي التقليدي للكون والوجود وللحياة، كما تكشف عن التواصل الثقافي بين مختلف الجهات الجغرافية التي يقطنها الأمازيغ رغم اتساعها وتباعد الجغرافي ومفارقاتها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. هذا وقد كان المؤلف صائبا حيث أنه لم يغفل رصد المؤثرات الناتجة عن التلاقي الثقافي بين الأمازيغ والشعوب المجاورة، الإفريقية والمتوسطية والعربية الإسلامية.

تتجلى أهمية هذا البحث كذلك في جمعه وتدوينه لتراث شفاهي مهدد بالانقراض وإن كان متداولاً إلى اليوم في أوساط أمازيغية قروية وحضرية انحطت، ومنذ سنين، في سياق ثقافي جديد يغلب عليه طابع الثقافة المكتوبة والسمعية البصرية الساندين واللتين لا تعبران الموروث الشفوي الاهتمام اللائق به.

تعتبر الدراسة أيضا مرجعا للباحثين في التراث الشفوي الأمازيغي وفي الأنثروبولوجيا خاصة في شقه الأسطوري الذي يعاني المهتمون من غيابه أو ندرته، كما تشكل دليلاً على غنى التراث الأسطوري الأمازيغي عكس ما أعلنه بعض المهتمين به في عهد الحماية بالمغرب ك André Basset و Emile Laoust أو غيرهما.

إذا رجعنا إلى بنية الكتاب، نجدها تتكون من مقدمة ومن تحليل لاثنتي عشرة أسطورة سنعرض أكثرها تداولاً في شمال إفريقيا.

من أبرز هذه الأساطير، أسطورة "تاسليت أونزار" التي أصبحت محدودة التداول عكس الطقس الذي نبع منها المسمى "تاغنا" الممارس بشمال إفريقيا بمختلف أنحائها ومناطقها الناطقة بالأمازيغية أو العربية. تتحدث الأسطورة المتداولة، في القبائل بالجزائر، عن ملك المطر الذي أراد الزواج من فتاة رائعة الجمال فرفضته، الشيء الذي أغضبه ودفعه إلى حرمانها من مياه نهر تستحم فيه، وهو النهر الذي يعد منبع حياتها.

أمام هذا الوضع الجديد، لم تجد الفتاة بديلاً عن الاستسلام مستجدياً "أونزار" أن يعيد للنهر جريانه، وبالتالي حياتها، وهذا ما فعله حينما ضم إليه الفتاة حيث هطل المطر بغزارة وأعاد للنهر جريانه وللأرض اخضرارها.

يظهر جلياً أن هذه الأسطورة المتعلقة بجفاف نهر، ثم انبعائه وإعادة الحياة المتمثلة في اخضرار الأرض المقترنة بالحياة الزراعية والطقوس التي تعالج إشكالية الخصوبة بشكل عام، ترتبط أيضاً بالزواج والسلوك الإنجابي عند الأمازيغ. هذا ما نلاحظه، مثلاً، في طقوس الزواج عند رش العروس بماء عين معينة أو استحمامها في النهر. تكاد هذه الطقوس تكون عامة في شمال إفريقيا، ونرى، في كل مرة، أنها تندرج في سياق معتقدات الخصوبة والإحياء، شأنها في ذلك شأن طقس "تاسليت أونزار" أو "تاغنا" التي تهدف إلى استئزال المطر، وهو ما يعني أن الزواج عند الأمازيغ يتخذ بعداً قدسياً يماثل زواج الملك (السماء) بتسليت أونزار (الأرض). يظهر هذا كذلك عند استقبال العريس لعروسه، وهو على سقف بيته، رامياً باللوز والتمر نحوها ونحو الزوار.

إن اقتران العريس بعروسه والسماء بالأرض والملك أنزار بتسليت أونزار تكاملي يُرمز إليه بأشياء واعتقادات كثيرة أخرى، منها كل الطقوس التي تمارس بواسطة المغرفة "تاغنا" ولعب الكرة التقليدي، المعروف منذ القدم لدى الأمازيغ، حيث تمثل الكرة المرمية في حفرة البذرة، ويمثل اللعب بصفة عامة سقي البذرة والأرض التي غرست فيها...

يستمر الكاتب على نفس المنهج في تحليله لأساطير ومعتقدات أخرى، إذ نجده يربط بين زواج السماء والأرض والخصوبة التي يرمز إليها الفول والنجوم سواء تعلق الأمر بالمحصول الزراعي أو

بعدد الأطفال في الزواج. نرى هذا في رمي العروس لحفنة من الفول في الساقية سبعة أيام بعد زواجها أو اعتقاد أن عدد النجوم في السماء يساوي عدد البشر في الأرض وإذا مات إنسان يسقط نجمه.

بعد التطرق إلى أصل الحياة وخصوبة الأرض والولادة عند البشر، قدم الباحث النظرة الأسطورية لوجود المخلوقات الأخرى (أصل الأحجار والقرود والدموع) وسبب انعدام التلاؤم بين الحيوانات الوحشية بعد أن كانت تعيش في سلم دائم، هذا الانعدام الذي حدده في غرائز الذئب التي تجعله لا يصون العهد.

يبين الكتاب أن الذئب ليس وحده سبب الخروقات التي تعترض المنظومتين الاجتماعية والطبيعية، بل هناك أيضا انعدام القدرة على الحفاظ على الأسرار وتقادي الكلام الجارح تجاه الآخر، كما تشكل أسطورة "تغمارت إيسمضال" رمزا من رموز عدم الانضباط الاجتماعي لكل علاقة جنسية خارج الرابطة الزوجية، ما يشكل خطرا على النظام الاجتماعي الأبيسي.

في الختام، يمكن القول بأننا نجد أنفسنا، خلال قراءة هذه الدراسة حول الفكر الأسطوري الأمازيغي، أمام رؤية قديمة ونظرة كونية واحدة مازالت تؤثر في العادات والتقاليد والاعتقادات رغم أن الإسلام متجذر في المجتمع المغربي. لكن رغم هذا التجذر فإن الممارسة الطقوسية تأخذ طابعا محليا قديما نبع من عمق متوسطي وإفريقي عريقين قاوما النسيان إلى اليوم.

محمد الحيان

المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

ملخصات الأطروحات

أحمد المنادي، (2002)، الشعر المغربي الأمازيغي الحديث بسوس: مقارنة لظاهرة الديوان الشعري، الدكتوراه الوطنية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، عين الشق، الدار البيضاء.

يندرج موضوع هذا البحث في إطار الدراسات المنصبة حول الأدب الأمازيغي الحديث بشكل عام، والشعر منه خاصة. وقد اعتمدت الدراسة متنا لها الدواوين الشعرية الأمازيغية بسوس والتي صدرت من سنة 1976 إلى سنة 2000. وركز البحث على سياق نشأة تجربة الكتابة في الأدب الأمازيغي واستجلاء بعض المكونات الفنية والفكرية لظاهرة الديوان الشعري وبعض القضايا المرتبطة بالمضامين. وهكذا تم تخصيص الباب الأول من البحث لدراسة عتبات المتن الشعري الأمازيغي ونصوصه الموازية بما في ذلك المقدمات والعناوين والأيقونات بمختلف تجلياتها في الكتابة. وانكب الباب الثاني على قضايا المتن الشعري الفنية والدلالية، بما فيها اللغة الشعرية والتمثيل الشعري والموضوعات التي اشتغلت عليها النصوص.

من بين ما خلص إليه البحث حضور الهاجس الجمالي في تجربة الديوان الشعري تعكسه رغبة الشعراء في تأسيس نسق شعري أمازيغي جديد قائم على الكتابة، مما طرح إشكالية امتداد النموذج الشعري الكلاسيكي المبني على الشفهية. وقد تباينت تصورات الشعراء في المتن المدروس حول نموذج القصيدة المطلوبة، بحيث يمكن الحديث عن اتجاهين:

اتجاه يستند إلى عمود الشعر الأمازيغي الشفهي مستلهما إيقاعه ولغته وغنائيته، واتجاه يتبنى الانفصال بدل الاتصال بدعوى أن سياق الثقافة/الأدب الأمازيغي يقتضي الاستجابة للتحويلات الجديدة ومن ثم تجاوز القديم، فكان البحث عن بناء نصي جديد وعن إيفاع مغاير، ولغة شعرية حديثة، مما "خبب أفق انتظار" المتلقي وأسهم في تعميق أزمة التواصل بين الشاعر الأمازيغي الحديث المشبع بأفكار وتصورات جديدة، وبين متلق لم يستوعب بعد شروط الانتقال، إضافة إلى أن هذه النصوص من حيث مكوناتها الرمزية تفتقر متلقيا "عالما" يملك رصيدا معرفيا حيال الأساطير والرموز الأمازيغية القديمة.

كما خلص البحث إلى بعض الأولويات الضرورية لتشييد الدرس الأدبي الأمازيغي بمفهومه الحديث، منها ضرورة التفكير في منهج كتابة تاريخ الأدب الأمازيغي والشعر منه تحديدا ورصد أشكاله المتطورة المتعاقبة، والبحث في طرائق اشتغال عناصره الفنية والجمالية، إضافة إلى تأسيس منهجية في دراسة المصطلحات والمفاهيم الأدبية والنقدية (نقد الشعر) المتأصلة في فضاء الشعر الأمازيغي قديمه وحديثه في أفق شعرية أمازيغية خالصة المفاهيم والأدوات والمرجعيات، وهو الأمر الذي لن يأتى إلا بتحقيق تراكمات إبداعية ونظرية.

Nerci, Najate (2007), *Le mythe d'Ounamir, production, réception et imaginaire. Une lecture palimpsestueuse*, Thèse de Doctorat, Université Michel de Montaigne-Bordeaux 3, 2 tomes, 590 pages.

Mots-clés : amazighe, mythologie, mythe, imaginaire, production, réception, réécriture, hypertextualité, ontologie, éthique, psychanalyse, identité.

Cette thèse a pour objet l'étude du mythe d'Ounamir, un des plus grands mythes de la littérature amazighe qui n'eut de cesse de générer un conflit d'interprétations que ce soit au niveau de sa transcription et de sa réécriture qu'au niveau de sa lecture. *Une lecture palimpsestueuse* du passage du mythe de l'oral à l'écrit, puis à la littérature et aux arts, de la production à la réception, est la principale préoccupation de cette thèse. En effet, l'écriture et la lecture du récit d'*Ounamir* finissent par faire partie intégrante du texte du mythe et de ses pouvoirs imaginaires, tout en participant de sa genericité, de sa polysémie et de son ouverture. Partant, le mythe se meut d'un objet de lecture et d'interprétation à un outil d'analyse autant du sujet individuel que de la conscience d'une communauté. Une métamorphose qui va le relancer dans un nouveau et fécond circuit de sens qui reflète les nouvelles et profondes préoccupations de la société et répond à des questions éthiques, ontologiques et identitaires.

La thèse se compose de trois parties. La première : *Du mythe au mythique*, traite de la mythologie amazighe et de la genericité du récit d'Ounamir. La deuxième : *La production du mythe de la transcription du legs oral à l'établissement des bases d'une écriture moderne*, porte sur les passages du mythe à l'écrit, à la littérature et à l'écran. La troisième : *La réception du mythe : d'un objet interprété à un objet interprétant*, interroge les réceptions faites du mythe d'Ounamir : narrative, éthique, existentielle et identitaire.

Textes - ΣΕΩΣΘΙ

ዕር ለዕጋ ዕር ስደደ ተዕዘ ለ ጸጋዕዕ ስተዕ ዕር
 ዕጸዕ ስር ዕ ተዕርተ ጸዘደ ጸርደ ዕር
 ዕጋዕ ስዕሀ ጸተደ ጋ ጸርደላዕ ዘጋዕ ዕር
 ዕርዕዕ ስር ዕ ለ ተ ዕዘ ጸርጸላዕ ለላዕሀ ዕር
 ዕጸዕርዕ ለ ሀዕዘ ስር ጸርጋዕዕ ስደጸ ዕር
 ዕ ተርዕዕ ስዕ ዕሃ ለ ጸጋጸርዕ ጸጸርርዕ
 ለ ተዕላዕ ለ ተዕሀዕ ተጋዕ ጸ ጸ ስዕ
 ጸርርደ ዕ ስር ጋ ጋዕዕ ዕ ጸደደ ጸደ ጸደደ
 ተዘላ ጸጋ ጸ ስዕ ለ ጸደደ ዕ ጸተ ጸተ ?

ሐዘርዕ ዩሳባ

ὕοξχ ἰῖῖ ὕοθξḄ ἰ ἈῖἈῖῖ
 ὕοξχ Ἀξἰ ἠῖῖῖῖῖῖ
 ἠῖῖῖ ῖῖῖἰ ῖῖῖῖῖ Ἀξῖ ῖῖῖῖῖ
 ἠῖῖῖῖ ῖῖῖῖῖῖ ἰ ῖῖῖῖῖῖῖ
 ῖῖῖ ῖ ῖῖ ἈἈ Ḅῖῖ ῖῖῖῖῖῖ ἠῖῖῖ
 ἠῖῖῖ ῖῖῖῖῖῖ ῖῖῖῖῖ ῖῖῖῖῖῖ
 ῖῖῖῖῖ ῖῖῖ ῖῖῖῖῖῖ ῖῖῖῖῖ ἠῖῖῖ
 ῖῖῖῖῖ ῖῖῖῖῖῖ ῖῖ ῖῖῖῖῖῖ ἠῖῖῖ
 ῖῖῖῖῖ ῖῖῖῖῖῖ ῖῖ ῖῖῖῖῖῖ ἠῖῖῖ
 ῖῖῖ ῖῖ Ἀ Ḅῖῖῖ ῖῖῖῖῖῖ ἠῖῖῖῖῖ
 Ḅῖῖῖῖῖ ῖῖῖῖ ῖῖῖῖ ῖῖῖῖῖῖ
 Ḅῖῖῖ Ἀ Ḅῖῖῖῖ ἰ ῖῖῖῖῖῖῖ
 ῖῖῖῖῖῖῖῖ ῖῖ ῖῖῖῖῖῖῖ ἠῖῖῖῖῖ
 ῖῖῖῖῖῖῖ ῖῖ ῖῖῖῖῖῖῖῖ ἠῖῖῖ ἠῖῖῖῖῖ
 ῖῖῖῖ Ἀῖῖῖ ῖῖῖῖῖ ῖῖῖῖ ἠῖῖῖῖῖ
 ῖῖῖῖῖῖῖ ῖῖῖῖ ἠῖῖ ἠῖῖῖῖῖ Ἀ ῖῖῖῖῖῖ
 ῖῖῖ ῖῖ ῖῖῖῖῖ Ḅῖῖῖῖῖ ἠῖῖ ῖῖῖῖῖῖῖῖ

أسيناك - ٥٥٤/٥٥

مجلة المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

المدير

أحمد بوكوس

هيئة التحرير

فاطمة بوخريص (المنسقة)

فاطمة أگناو

مفتاحة اعمر

فؤاد أزروال

حسن رامو

حسن جاعا

محمد أحيان

اللجنة العلمية

فاطمة صديقي (باحثة-المغرب)، عبد الرحمان العيساتي (جامعة تيلبورگ-هولندا)، مارتن غوسلين كوسمان (جامعة لايدن-هولندا)، ليونل كألان (باحث-عضو الأكاديمية الملكية لهولندا)، بوليت بيرني-كألان (باحثة-فرنسا)، عبد الرحمن لخصاصي (جامعة محمد الخامس-المغرب)، الحسين المجاهد (المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية-المغرب)، خديجة محسن (جامعة محمد الخامس-المغرب)، محمد ملوك (جامعة محمد الخامس-المغرب)، عبد الله المنتصر (جامعة ابن زهر-المغرب)، عبد الحي مودن (جامعة محمد الخامس-المغرب)، موحا الناجي (باحث-المغرب)، هيلين كلودو هاواض (معهد الأبحاث والدراسات حول العالم العربي و الإسلامي-فرنسا)، يحيى هلال (باحث-المغرب)، كاترين هوفمان (نورثويسترن-الولايات المتحدة الأمريكية)، اوهامي ولد برهام (مدرسة الدراسات العليا في العلوم الاجتماعية-فرنسا)، تسعديت ياسين (مدرسة الدراسات العليا في العلوم الاجتماعية-فرنسا).

عمر أفا (جامعة محمد الخامس-المغرب)، محمد أفضاض (اتحاد كتاب المغرب)، عمر أمرير (باحث-المغرب)، علي أمهان (وزارة الثقافة-المغرب)، مايكل بيرون (جامعة الأخوين-المغرب)، ابراهيم بوطالب (جامعة محمد الخامس-المغرب)، أحمد بوكوس (المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية-المغرب)، نورا تـكـزيري (جامعة تيزي أوزو-الجزائر)، عبد العزيز توري (المعهد الوطني لعلوم الآثار والتراث-المغرب)، عبد الكريم جبور (باحث-المغرب)، مليكة حاشد (باحثة-الجزائر)، محمد حمام (باحث-المغرب)، عبد الله حمودي (جامعة برانستون-الولايات المتحدة الأمريكية)، عبد الكبير خطيبي (المعهد الجامعي للبحث العلمي-المغرب)، الحبيب زنكوار (المدرسة المحمدية للمهندسين-المغرب)، فؤاد ساعة (جامعة فاس سايس-المغرب)، هاري سترومر (جامعة لايدن-هولندا)، أحمد سكونتي (المعهد الوطني لعلوم الآثار والتراث-المغرب)، محمد شتاتو (الإيسيسكو-المغرب)، أحمد صابر (جامعة ابن زهر-المغرب)، عبد الله صالح (وزارة الثقافة-المغرب)،

تعتبر الأبحاث والمقالات المنشورة عن أفكار وآراء أصحابها، ولا تلزم أو تمثل بالضرورة وجهة

نظر المجلة أو المؤسسة التي تصدرها.

يمكن الإطلاع على قواعد النشر على الموقع الإلكتروني للمعهد

العنوان

المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، شارع علال الفاسي، مدينة العرفان، حي الرياض، ص.ب. 2055، الرباط، المغرب.

الهاتف: 037-27-84-00 الى 09 - الفاكس: 037-68-05-30

asinag@ircam.ma; www.ircam.ma



المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية
ⵓⵎⵔⵉⵏ ⵏ ⵓⵎⵓⵏⵓⵏ ⵏ ⵓⵎⵓⵏⵓⵏ
INSTITUT ROYAL DE LA CULTURE AMAZIGHE

ⵓⵎⵔⵉⵏ ⵏ ⵓⵎⵓⵏⵓⵏ أسيناك

ملف العدد
التنوع اللغوي والثقافي

مجلة المعهد - عدد 1
طبعة ثانية