

1. L'enseignement de l'amazighe : quel statut et quelles fonctions ?

La politique éducative consacrée à l'enseignement de l'amazighe au Maroc s'inspire (i) du Discours du Trône du 30 Juillet 2001 dans lequel est annoncé l'intégration de la langue amazighe dans le système éducatif marocain, une intégration fondée sur le caractère pluriel de l'identité nationale et l'unité de ses fondements, (ii) du discours royal du 17 octobre 2001 relatif à la cérémonie d'apposition du sceau chérifien scellant le dahir créant et organisant l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM). Dans ce discours, prononcé devant les représentants des différents composantes de la Nation (politique, syndicale, religieuse et culturelle, économique et associative) l'amazighe est considéré comme un fondement principal de la nation marocaine, dont la promotion et la sauvegarde sont une responsabilité nationale. De plus, le discours explicite qu'une sollicitude toute particulière sera accordée à la promotion de l'amazighe « dans le cadre de la mise en œuvre de notre projet de société démocratique et moderniste, fondée sur la consolidation de la valorisation de la personnalité marocaine et de ses symboles linguistiques, culturels et civilisationnels. », et (iii) du dahir créant et organisant l'IRCAM .

La politique de promotion de l'amazighe est ainsi fondée sur :

- la reconnaissance de la composition plurielle de l'héritage culturel et linguistique marocain ;
- le désir « d'approfondir la politique linguistique définie par la Charte nationale d'éducation et de formation qui stipule l'introduction de l'amazighe dans le système éducatif » ;
- la certitude que « la codification de la graphie de l'amazighe facilitera son enseignement, son apprentissage et sa diffusion, garantira l'égalité des chances de tous les enfants de notre pays dans l'accès au savoir et consolidera l'unité nationale » ;
- la création de l'IRCAM en tant qu'institution dédiée à la sauvegarde, à la promotion et au renforcement de l'amazighe dans l'espace éducatif, socioculturel et médiatique national, régional et local, en collaboration avec les autorités gouvernementales et les institutions concernées. Dans cette perspective, les actions et les activités à entreprendre sont notamment (i) la transcription et la diffusion des expressions de la culture amazighe, (ii) la recherche, (iii) la confection de lexiques généraux, de dictionnaires spécialisés, de supports pédagogiques, (iv) la contribution « à l'élaboration de programmes de formation initiale et continue au profit des cadres pédagogiques chargés de l'enseignement de l'amazighe et des fonctionnaires et agents qui, professionnellement sont amenés à l'utiliser, et d'une manière générale, pour toute personne désireuse de l'apprendre », (v) l'assistance des universités « à organiser les Centres de recherche et de développement linguistique et culturel amazighe et à former les formateurs » et, enfin, (vi) le renforcement de la place de l'amazighe dans les espaces de communication et d'information.

Curricula et manuels scolaires : pour quel aménagement linguistique de l'amazighe marocain ?

En analysant les documents officiels précités, à savoir les discours royaux et le dahir créant et organisant l'IRCAM, nous notons que l'amazighe :

- (i) est reconnu officiellement comme faisant partie du paysage sociolinguistique national ;
- (ii) est une responsabilité nationale ;
- (iii) est à promouvoir dans l'espace éducatif, socioculturel et médiatique national, régional et local ;
- (iv) dispose d'une institution chargée de sa promotion et de son développement, et dotée de moyens humains et matériels pour la promouvoir et la développer.

Cependant, il est à noter que l'amazighe ne jouit pas encore d'une reconnaissance constitutionnelle et souffre d'un manque de lois linguistiques et de décrets lui garantissant une protection juridique.

Quant à la politique éducative adoptée envers l'amazighe, celle-ci est explicitée dans un document intitulé *Minhaj alluya alamaziyyiya* « Curriculum de l'amazighe ». Ce document est apparu dans *Le livre blanc*, publié par le Ministère de l'Education Nationale en 2002 et accompagne toutes les notes ministérielles dédiées à l'enseignement de l'amazighe.

Le *Curriculum de l'amazighe* contient deux parties majeures ; la première fait référence à la politique éducative à suivre par rapport à l'enseignement de l'amazighe ; quant à la seconde, elle énonce les composants opérationnels de cette politique, à savoir :

- les objectifs, les choix et les orientations à respecter lors de la confection des manuels scolaires ;
- la démarche et l'approche à suivre en matière de normalisation de la langue ;
- les habiletés et les compétences à développer chez les apprenants ;
- les bénéficiaires et les cycles concernés par l'enseignement de l'amazighe ;
- l'horaire alloué à l'enseignement de l'amazighe ;
- les modalités de l'évaluation de cet enseignement.

La politique éducative telle qu'elle est énoncée dans le curriculum de la langue amazighe est traduite en termes de finalités, d'objectifs institutionnels, et de principes ainsi que des considérations sur lesquelles se fonde cet enseignement. L'interprétation de ces objectifs institutionnels montre que la politique éducative adoptée en matière d'enseignement de l'amazighe est focalisée sur trois considérants :

1. la volonté de changement et de révision des programmes dans le but d'asseoir l'identité marocaine sur la base de ses diverses composantes et de consolider la cohésion sociale et l'intégration culturelle. En outre, l'enseignement de l'amazighe doit contribuer à la réalisation des finalités

définies dans le système éducatif national, notamment celles relatives à une éducation fondée sur les principes et les valeurs de la foi islamique, les valeurs citoyennes, les droits de l'homme et les principes universels ;

2. la prise de conscience de soi et le développement des capacités des apprenants dans le but de former un citoyen équilibré et libre de toute dépendance culturelle et harmonieusement intégré dans les divers espaces de la vie personnelle et sociale ;
3. l'intégrité de la langue amazighe dotée d'attributs et de fonctions importants en tant que :
 - langue nationale porteuse de culture et de civilisation authentiques ;
 - langue largement utilisée à travers tout le territoire marocain dans la création culturelle et la communication quotidienne ;
 - levier dans le processus du développement durable ;
 - langue de communication dans l'enseignement ;
 - langue enseignée à tous les Marocains et dans tous les cycles d'enseignement ;
 - langue à aménager afin d'en faire une langue habilitée à répondre aux besoins de la vie moderne.

Les ressources humaines à envisager pour l'action pédagogique, quant à elles, n'ont pas été prises en compte par le *Curriculum de l'amazighe*, sachant que les ressources humaines et matérielles font partie intégrante d'un curriculum (De Ketele et *al.*, 2007). Cependant, les notes ministérielles annuelles relatives à l'enseignement de l'amazighe précisent la qualité des enseignants concernés par l'enseignement de l'amazighe et le nombre de sessions de formation à leur dispenser. Quant à la graphie à utiliser pour l'enseignement de l'amazighe, l'approbation royale a été donnée à la proposition du Conseil d'administration de l'IRCAM concernant l'adoption de la graphie tiffinaghe en février 2003.

Les intentions politiques et les objectifs institutionnels précités constituent une innovation considérable quant à la régulation du paysage linguistique marocain et marquent une rupture par rapport au statut de l'amazighe dans le passé, notamment dans la Charte nationale de l'Éducation et de la Formation qui parle d'ouverture sur l'amazighe réduisant l'enseignement de l'amazighe à la fonction de langue maternelle devant faciliter l'apprentissage de l'arabe. Ces intentions ont des implications importantes sur l'aménagement du corpus de la langue. Tout d'abord, l'objet à enseigner est appelé langue amazighe (et non plus dialecte), une langue à développer et à promouvoir. Elle est aussi langue nationale dotée d'une graphie à enseigner à tous les Marocains en tant que langue de communication, ce qui constitue un tournant vers une éducation nécessairement interculturelle pour tous, où même les non locuteurs natifs devraient apprendre l'amazighe pour des raisons d'intégration sociale et de développement socioculturel équilibré.

2. L'aménagement du corpus : quelle approche et quelle démarche ?

L'approche et la démarche à adopter en matière de standardisation de l'amazighe sont explicitées dans la deuxième partie du *Curriculum de l'amazighe*, partie relative aux choix et aux orientations générales qui cadrent l'élaboration du curriculum et des manuels scolaires. Ces choix et orientations stipulent que le *Curriculum de l'amazighe* doit contribuer à la réalisation des objectifs suivants :

- a. le développement des compétences orales, lecturales et écrites chez les apprenants ;
- b. l'élaboration de manuels scolaires unifiant les parlers de la langue, dont le lexique est à adapter en fonction des spécificités régionales.
- c. la construction progressive d'une langue amazighe standard et unifiée à partir des variantes amazighes en :
 - focalisant sur les structures convergentes de la langue ;
 - se référant aux variantes locales dans les cas où une terminologie commune fait défaut ;
 - adoptant la néologie pour enrichir le lexique ;
 - employant le lexique amazighe utilisé en arabe marocain ;
 - s'ouvrant sur les parlers amazighes des autres pays afin d'enrichir le lexique national commun.

Ces choix et ces orientations, dictées dans le *Curriculum de l'amazighe*, indiquent que dans le cadre de l'aménagement linguistique de la langue, le choix ne s'est pas porté sur un code linguistique ou une variété dialectale déterminée. Il s'agit plutôt d'un enseignement basé sur la variation dialectale et tendant vers l'unification progressive d'un amazighe enrichi par ses variantes et doté d'un métalangage couvrant ses besoins en matière de terminologie et de lexique pédagogiques. En effet, une telle approche permet non seulement d'aménager la langue mais aussi d'assurer la continuité entre les tâches dans lesquelles les apprenants sont impliqués au sein de la classe comme apprenants et celles qu'ils sont amenés à réaliser en tant qu'utilisateurs de la langue et de ses variantes dans la vie quotidienne (Agnou, 2009). L'enseignement de l'amazighe s'inscrit donc à la fois dans le cadre d'une perspective pédagogique et dans une perspective sociolinguistique.

Ce niveau stratégique étant explicitement clarifié, il serait intéressant d'en examiner l'opérationnalisation au niveau des manuels scolaires dédiés à l'enseignement-apprentissage de l'amazighe.

3. Les manuels scolaires et l'aménagement du corpus

L'investigation des manuels scolaires dédiés à l'enseignement-apprentissage révèle que l'aménagement du corpus se fait selon deux procédés : (i) la normalisation et (ii) l'enrichissement dans le but d'aboutir de façon progressive à un amazighe

unifié. Avant d'aborder ces procédés, il serait judicieux de rappeler que l'amazighe marocain est constitué grosso modo de trois variantes : tarifite, tamazighte et tachlehite. Ces variantes coexistent dans les manuels scolaires où elles occupent un espace équitable et repérable par le biais de couleurs où le bleu, le vert et le jaune sont réservés, respectivement, à chacune de ces variantes. Cette gestion matérielle de la variation au sein de l'amazighe permet en même temps à l'apprenant et à l'enseignant de repérer la variante de leur région. La présence de ces variantes est dictée par le souci de ne pas créer d'écart entre la langue de l'école et la langue des usagers, et celle de leur environnement. En effet, l'apprenant est confronté à un enseignement où il se perfectionne d'abord dans la langue de sa famille en apprenant la variante de sa région ; il s'ouvrira, ensuite, progressivement sur les autres variantes à travers des activités de fonctionnement de la langue, notamment le lexique et la grammaire, pour développer au courant des deux dernières années du cursus primaire un amazighe polynomé et enrichi par le biais d'activités d'expression orale, de lecture et d'écriture communes. Le but de cette démarche est de préparer progressivement l'apprenant à devenir performant dans des situations de communication plus larges (Agnaou, 2009).

3.1. Procédés de normalisation

Nous entendons par procédés de normalisation l'adoption des mêmes normes pour les trois variantes de l'amazighe en présence dans le manuel scolaire. Il s'agit à la fois d'un apprentissage normatif de quelques aspects de la variante géolectale de l'élève et d'un apprentissage progressif de l'amazighe commun. Ces procédés concernent la graphie, le lexique et la morphosyntaxe.

3.1.1. La codification de la graphie

La première étape du processus de normalisation de la langue amazighe à relever dans les manuels scolaires concerne :

- a. l'adoption d'un alphabet commun sur la base de quatre principes : l'historicité, la simplicité, l'univocité du signe et l'économie (Bouhjar, 2004) ;
- b. l'adoption d'une graphie standard à tendance phonologique neutralisant certains traits phonétiques tels que la spirantisation ($\theta > t$, $\delta > d$) ; le rhotacisme ($l > r$) ; et quelques processus phonétiques comme l'assimilation ($nd > md$), et l'épenthèse ($a + a > a + y + a$). (Pour plus de détails, voir Ameur et *al.*, 2004 ; Ameur, 2004 et Boukous, 2009).
- c. l'utilisation des mêmes règles de segmentation, notamment les blancs typographiques entre les classes de mots et leurs affixes pour les trois parlers en présence dans les manuels scolaires (Ameur et *al.*, *op. cit.*). Pour plus de précision concernant ce point, considérons les exemples suivants correspondant, respectivement, aux variantes du Centre, du Sud et du Nord. La police de caractère utilisé pour la transcription des exemples dans cet article est « Tifinaghe-Latin-IRCAM ».

- *da tššan inlmadn xf tckkart n yitri. Is iżil aynna ttggn inlmadn ad? max?*
- *ar tššan inlmadn f tckkart n yitri. Is ifulki aynna skarn inlmadn ad? max?*
- *đħħcn inlmadn xf tckkart n yitri. Ma icna min ttggn inlmadn a? Maymmi?*

« Les élèves sont en train de se moquer du cartable de Itri. Est-ce que c'est bien ce qu'ils font ? Pourquoi ? »

Ces exemples, tirés du manuel de la 2ème année du primaire *tifawin a tamaziyt*, nous permettent de noter que les regroupements constituant le mot graphique sont les mêmes quelle que soit la variante en question. Il s'agit ici des verbes, des noms, des prépositions, des morphèmes de l'interrogation, etc.

La codification de la graphie et l'établissement d'une norme orthographique unifiée est une avancée considérable dans le processus de standardisation de l'amazighe, étape indispensable pour son enseignement apprentissage. On note, cependant, dans les manuels scolaires, des incohérences concernant la segmentation de quelques outils grammaticaux tels que l'interrogatif « qui » *mad / ma ad* et le comparatif « comme » *zund / zun d* qui sont transcrits soit comme des termes lexicalisés ou comme des mots composés d'éléments grammaticaux, notamment la particule préverbale *ad* et la particule prédicative *d* (Boukhris, 2004).

Cette incohérence concerne aussi la transcription de quelques aspects relevant de la conjugaison. Il s'agit des verbes à l'aoriste intensif ou le *t* de l'indice de la deuxième personne est soit maintenu comme dans *tettawi* ou omis comme dans *ttawi* « emmène ».

D'autres incohérences, moins importantes, concernent la généralisation de l'emphase aux phonèmes /r/ /d/ et /s/ et l'application de la gémination de /w/ ont été relevées. Notons les exemples suivants :

<i>aqrab</i>	/	<i>aqrab</i>	« cartable »
<i>ayrum</i>	/	<i>ayrum</i>	« pain »
<i>adyar</i>	/	<i>ačyar</i>	« lieu »
<i>ayrda</i>	/	<i>ayrda</i>	« souris »
<i>ađiř</i>	/	<i>řdiř</i>	« six »
<i>amqqrان</i>	/	<i>amqqrان</i>	« grand »
<i>aawuri</i>	/	<i>tawwuri</i>	« travail »

3.1.2. La normalisation du lexique

La normalisation du lexique concerne notamment cinq niveaux, à savoir l'adoption du lexique commun à l'amazighe, l'adoption des mêmes consignes pédagogiques, l'adoption des mêmes formes néologiques, la compensation des lacunes lexicales et la restitution des termes natifs.

L'adoption du lexique commun à l'amazighe

La langue amazighe possède un fonds lexical commun assez considérable et qui concerne divers champs notionnels, notamment l'agriculture, les saisons, le corps

humain, la nourriture, la flore, la faune, les noms de parenté, etc. comme *tagrst* « hiver », *adrar* « montagne », *anzar* « pluie », *argaz* « homme », *ixf* « tête », *aman* « eau », *ayrum* « pain », *baba* « mon père », etc. Cependant, certains mots relevant du lexique commun, sont sujets à la variation de la mélodie vocalique. Dans ces cas, il est procédé à la distribution sémantique de ces termes dans le but d'une nuance de sens, comme dans le cas de *tiyri* et *tayuri* où le lexème *tiyri* a été retenu pour désigner l'activité de lecture et *tayuri* pour signifier « invitation ». La distribution sémantique concerne aussi quelques termes relevant de l'homonymie tels que *tamyart* qui veut dire « la femme en général » dans les parlers du Nord et du Sud et « vieille femme » dans les parlers du Centre. Dans ce cas, le terme *tamyart* est retenu comme terme générique alors que *tamttudt* est adopté pour désigner « la jeune femme ». Autre exemple, le terme *iyus* qui signifie « propre » dans le géolecte du sud-ouest et « brûlé » dans celui du centre, il a été relevé un procédé d'évitement, procédé qui conduit à l'emploi des termes *izddig* et *ikm* pour signifier respectivement « propre » et « brûlé ».

L'adoption des mêmes consignes pédagogiques

Le lexique relatif aux consignes pédagogiques destiné à l'apprenant est majoritairement extrait du lexique commun à l'amazighe sur la base du critère de la fréquence :

<i>Ad zry, sawly</i>	« j'observe et je m'exprime »
<i>Ad ssfldy</i>	« j'écoute »
<i>ad smdy</i>	« je complète »
<i>Ad yry</i>	« je lis »
<i>ad snlyy</i>	« je copie »
<i>ad zdiy</i>	« je relie »
<i>ad ktiy</i>	« je retiens »
<i>ad sniyy</i>	« je construis »
<i>ad rary xf isqsitn</i>	« je réponds aux questions »

L'adoption des mêmes formes néologiques

L'utilisation des néologismes a été adoptée comme mesure d'enrichissement et de développement de la langue amazighe à l'école mais aussi comme action de normaliser et d'unifier la langue. Les formes néologiques existant dans les manuels scolaires relèvent de :

- la création lexicale, comme c'est le cas pour les jours de la semaine et pour quelques termes relevant du champ sémantique des habits, des transports et de la santé, etc. ;
- la formation de termes nouveaux à partir de bases lexicales existantes. Par exemple, les mots *tašffadt* « gomme », *tasrramt* « taille crayon », *anlmad* « élève », *amsawal* « dialogue », *amsawaɗ* , « communication » ont été dérivés respectivement des verbes *sf* « effacer », *srm* « tailler », *lmd* « apprendre », *msawal* « dialoguer », et *ssiwɗ* « communiquer » ;

- c. l'élargissement du sens d'un mot existant. Par exemple, les termes *tastut* « préparation de la terre », *tayda* « soc » et *tayafut* « récolte » passent du champ de l'agriculture à celui de l'éducation pour signifier respectivement « mise en situation », « règle » et « bilan ».

Compensation des lacunes lexicales

Dans les manuels scolaires, en cas de lacunes lexicales, les procédés palliatifs sont de trois ordres :

- a. la généralisation du lexique spécifique à un parler national aux autres variantes de l'amazighe comme c'est le cas pour les numéraux cardinaux, notamment à partir du nombre trois. Il est à noter que les nombres *yan /yun /ijj* « un », *yat/yut/ict* « une » sont utilisés dans les variantes et maintenus comme synonymes dans les textes communs. Ce type de généralisation concerne aussi les verbes comme *smd* « compléter » et *aws* « aider » ainsi que les expressions de salutations telles *tifawin* « bonjour », *timkliwin* « bon après midi », et *timmsiwin* « bonsoir » ;
- b. la généralisation du lexique pan-amazighe : par exemple, les termes *mas* « monsieur », *massa* « madame », *azul* « salut », *tammirt* « merci » sont empruntés à d'autres géolectes de *tamazgha* ;
- c. l'intégration et l'adaptation des emprunts des langues étrangères : par exemple, les termes désignant les mois de l'année et quelques termes relevant de la technologie comme *ttilifzyun* « télévision », *tilifun* « téléphone » ou de la science tels *azut* « azote », *uksijin* « oxygène », *amikrub* « microbe » *influwanza* « influenza », etc.

Restitution des termes natifs

On note que dans les cas où les emprunts étrangers à la langue concurrencent des termes natifs, ce sont essentiellement ces derniers qui sont adoptés dans le cadre de l'aménagement du corpus. Cette adoption se fait selon une approche didactique où les emprunts sont utilisés pour expliquer les termes natifs, affectés par la déperdition. L'objectif étant de restituer de manière progressive les termes natifs tout en tenant compte du lexique usuel de l'apprenant. Cette opération se fait à travers l'activité du lexique qui accompagne les textes de lecture. Notons quelques exemples :

a. Au niveau du nom

Les termes natifs comme *afgan* « Homme », *tawuri* « travail » et *anymis* « nouvelle, information » sont adoptés dans le manuel de l'amazighe bien qu'ils ne soient pas attestés dans tous les géolectes. Afin de les introduire dans l'amazighe enseigné, ils font l'objet d'une explication par synonymie. C'est ainsi que, dans le cas d'une première occurrence, ils sont couplés à leurs synonymes empruntés à l'arabe, respectivement *bnadm*, *lxmnt* et *rxbar* notamment dans les parlers qui ont subi la perte de ces termes ou au Français comme dans *azawan* pour *lmusiqa* « musique ».

b. Au niveau du verbe

Les verbes *snfl*, *als*, *smd*, *irar* sont respectivement expliqués par les emprunts *sbadl* « changer », *ɛawd* « raconter / répéter », *kmml/cmml* « finir/terminer » et *leb* « jouer » ;

c. Au niveau des « adverbess »

L'adverbe de temps *assa* « aujourd'hui », terme d'origine amazighe est couplé avec *nnhara* notamment dans les variantes du Nord qui ont perdu le terme natif ;

d. Au niveau des fonctions communicatives

Les expressions natives *wadm iyi* / *ssurf iyi* / *ssinf iyi tt* « pardonne moi » remplacent l'emprunt à l'arabe *samh iyi* ;

e. Au niveau des adjectifs et noms de qualité

L'emploi des adjectifs ou noms de qualité *azayku* « ancien » et *amaynu* « nouveau » est généralisé à l'ensemble des parlers où ces termes sont respectivement expliqués par *aqdim* et *ujdid*, termes empruntés à l'arabe.

3.1.3. La normalisation de quelques aspects morphosyntaxiques

Les aspects de normalisation relatifs au niveau de la morphosyntaxe, relevés dans l'ensemble des manuels scolaires destinées à l'enseignement/apprentissage dans le préscolaire et le primaire, reposent sur le critère de la fréquence et la simplicité et concernent essentiellement :

- les adjectifs possessifs de la première personne du singulier où *inu* « mon/ma » est retenu pour l'ensemble des variantes au lieu de */iw/nniw/inw/* ainsi relevé dans l'exemple suivant :

- *taslmadt inu, ism nns izza*. « Ma maîtresse s'appelle Izza ».

- les pronoms démonstratifs de proximité : *wad/tad* –*wa/ta* « celui-ci » / « celle-ci », *wid/tid* et *wi/ti* « ceux-ci » / « celles-ci », ont été retenus au lieu de *ywad /xtad*, *ywid /xtid*, termes spécifiés à la variante du Sud ;

- les adjectifs démonstratifs : le choix a été porté sur *a/ad* au lieu de *u* ou *ddx* comme illustré dans les exemples suivants :

- *argaz ad/a* « cet homme-là » au lieu de *argaz u* ou *argaz ddx* ;

- l'indice de la première personne du singulier où *y* a été retenu au lieu des autres désinences, en l'occurrence *x*, *h* et *ɛ*. Aussi le verbe *ssn* « connaître » est-il conjugué dans les manuels scolaires comme *ssny* et non comme *ssnx*, *ssnh*, ou encore *ssnɛ*. Il est à noter, cependant, que l'indice de la troisième personne du singulier est réalisé dans les manuels scolaires à la fois comme *t* et *d*. Aussi le verbe *ssn* est-il conjugué à la fois comme *tssnd* et *tssnt* « tu connais ».

D'autres mesures de normalisation ont été adoptées. Elles n'ont été introduites qu'à partir de la troisième année du primaire après avoir exposé les apprenants aux formes familières de leur environnement dans les deux premières années du primaire. Ce type de normalisation s'applique à tous les géolectes en présence dans les manuels scolaires et concerne essentiellement: les prépositions spatiotemporelles, l'opposition avec « mais » et la formulation de la voie passive.

a. Les prépositions spatiotemporelles

Les prépositions touchées par la normalisation à partir de la troisième année du primaire sont celles qui indiquent la localisation spatio-temporelle : *y, x, h, g, di* « dans, où, à », cette dernière se réalise *dg* devant un nom qui commence par une voyelle dans la variante du Nord. La forme choisie dans le cadre de la normalisation est *g*. Il s'ensuit que lorsque cette préposition est suivie d'un pronom affixe, elle se réalise *gis* « y est » et non *digs /gid /days* également attestées. Ce processus de normalisation concerne à la fois les activités orales et écrites didactisées comme illustré dans les exemples suivants :

anaw n imyayn ad, ittdr g tmnaḍin nna g iggut umuy.

« Ce type de plantes vit dans les régions à forte humidité »

mani g tlla tinml nnk/nnm?

« Où se trouve ton école ? »

mḥal n islmadn gis illan?

« Combien d'enseignants y sont-ils ? »

La préposition « de », comme celles indiquant la provenance et l'origine spatio-temporelle, est réalisée en amazighe à la fois comme *zzy, zi et sg*. La forme retenue dans le cadre de l'aménagement de l'amazighe dans les manuels scolaires à partir de la troisième année du primaire est *sg* par cohérence avec la préposition *g* et *gis* et par cohérence avec la préposition d'orientation *s* « à/au ».

idda s azru.

« Il est parti à Azrou »

yusa d sg uzru

« il est revenu d'Azrou »

tusa d sg tinml nniḍn

« elle est venue d'une autre école »

sg est aussi employé pour désigner à la fois « depuis », « à partir de » et « parmi ».

Exemples :

sg wass nna ad nga timddukkal.

« C'est depuis ce jour là que nous sommes devenues amies »

da ttggan timlsit nns sg yilm n imudar.

« Ils fabriquent leurs habits à partir de peau d'animaux »

gant tfinay sg tirra tizaykutin n umaḍal.

« Les tfinaghés sont parmi les écritures les plus anciennes du monde ».

Il est à noter que les textes authentiques, à savoir les contes et les chansons maintiennent les prépositions géolectales afin de respecter les particularités morphophonologiques et lexicales du texte authentique.

b. L'expression de l'opposition avec « mais »

L'opposition exprimée à l'aide de « mais » se fait en amazighe marocain par le moyen des morphèmes suivants : *mac*, *macc*, *micc*, *maccant*, *miccant* et *maca*. Le morphème retenu dans le cadre de la normalisation de cette forme à partir de la troisième année du primaire est *maca* comme illustré ci-dessous :

.... *maca iqqan d ad nzr awd timizar n wiyyad*. « ... mais il faut aussi qu'on visite d'autres pays »

.... *maca tawnaqt ur gis tzddig zund zik*. « ... mais l'environnement n'y est plus propre comme avant »

... *maca timitar a, tticnt any drus n inymisn xf umzruy nny*. « ... mais ces indices nous donnent très peu d'informations sur notre passé »

c. La voix passive

La formation de la voix passive en amazighe se réalise sous différentes modalités. Par exemple, le verbe *ssn* « connaître » se réalise comme : *tyassan*, *ttiyyssan*, *ttussan*, *ttawssan*, *ttwassn*, etc. La forme retenue dans le cadre de la normalisation de la forme passive est *ttwa* comme le montrent les exemples suivants :

ma s ittwassn? / s minzi ittwassn? « Par quoi est il connu ? »

ggutnt tmitar n tfinay lli ittwayzn xf izran. « Nombreuses sont les traces des tfinaghes qui sont gravées sur les rochers »

Kigan n ifilmn ay ittwaskarn g tmazirt n warzazat. « Beaucoup de films ont été réalisés dans la ville de Ouarzazate »

On note que cette forme est utilisée dans toutes les activités de fonctionnement de langue, notamment la grammaire et la conjugaison à partir de la troisième année du primaire et généralisée aux activités de communication orale et écrite et de lecture à partir de la cinquième année du primaire. Le choix de la forme *ittwa* ne repose sur aucun critère scientifique. Toutefois, ce choix permet de neutraliser ces variations pour des raisons didactiques et pédagogiques.

Pour conclure cette section, nous noterons que la normalisation dans les exemples relevant de la morphosyntaxe dans les premières années de l'enseignement / apprentissage de l'amazighe touche, essentiellement, les items à radicaux légèrement divergents et se fonde sur la fréquence de l'usage et la simplicité formelle. Le but étant d'aménager la langue sans que celle-ci soit trop éloignée de sa réalité langagière. Cependant, il est à noter que, contrairement à la codification de la graphie et à la normalisation du lexique, la standardisation de certains aspects morphosyntaxiques à partir de la troisième année du primaire ne repose pas sur des critères scientifiques mais plutôt sur un consensus entre les auteurs dans le but de la simplicité et la généralisation ; d'où la nécessité d'accorder dans le cadre de la recherche sur l'aménagement du corpus une attention très particulière à la morphosyntaxe sachant qu'elle joue un rôle très important dans l'apprentissage de la lecture et l'unification de la langue.

3.2. Procédés d'enrichissement de l'amazighe

Le second procédé adopté dans le cadre de l'aménagement du corpus de l'amazighe dans les manuels d'enseignement-apprentissage de la langue est l'enrichissement des géolectes en présence. Cet enrichissement se fait d'une façon progressive tout au long de l'apprentissage du géolecte régional de l'apprenant dans le but de préparer l'élève à une perméabilité interdialectale. Il est progressif dans la mesure où il se fait, dans un premier temps, au niveau du mot en deuxième année du primaire, puis opère, dans un deuxième temps, au niveau de la phrase ou de l'acte de parole en troisième et quatrième année du primaire et se réalise, enfin, au niveau de la totalité du texte à partir de la cinquième année du primaire.

L'enrichissement se fait à travers la synonymie et concerne (i) les catégories lexicales, (ii) les aspects morphosyntaxiques et (iii) les fonctions communicatives ciblées dans les unités didactiques. Cette approche est respectueuse des variantes régionales et fondatrice de l'amazighe commun dans la mesure où elle traite la variation non pas comme des formes concurrentes mais plutôt comme des formes équivalentes ou synonymes, l'objectif visé étant l'enrichissement de la variation stylistique dans la performance de l'apprenant et l'intercompréhension.

Les catégories lexicales

L'enrichissement du géolecte régional se fait, essentiellement, à partir de la deuxième année d'apprentissage. Il touche toutes les catégories lexicales, à savoir le nom, l'adjectif, le verbe, l'adverbe, les prépositions, etc. et concerne majoritairement les items à radicaux distincts.

Citons quelques exemples :

a. Le nom

<i>aṛruḍ</i>	/	<i>timlsit/ iɛbann</i>	« habits »
<i>takat</i>	/	<i>almssi</i>	« foyer »
<i>tuymas</i>	/	<i>uxsan</i>	« dents »
<i>tafant</i>	/	<i>tasslayt</i>	« poêle à griller »
<i>idydy</i>	/	<i>afrdu</i>	« mortier »

Dans plusieurs cas, les termes équivalents appartenant à des variétés distinctes sont traités comme des quasi-synonymes. Par exemple, *abrid* et *ayaras* signifient à la fois « route » et « chemin », *aksum* et *tifiyyi* « chair » et « viande », *tamurt* et *tamazirt* « pays et patrie », *axatar*, *akswat* et *amqgran* « grand, majestueux et important », etc. Cette extension sémantique des termes conduit à les considérer comme des doublons. La langue a tout à gagner si les lexicographes traitaient ce genre de termes non comme des synonymes parfaits mais comme des termes appartenant au même champ sémantique mais chacun ayant une valeur spécifique, *abrid* signifiant « route », *ayaras* « chemin » ; *aksum* « viande » et *tifiyyi* « chair » ; *tamurt* « patrie » et *tamazirt* « pays », *akswat* « le majestueux », *axatar* « l'important » et *amqgran* « le grand », etc.

b. « L'adjectif »

L'idée de l'adjectif qualificatif à la forme du masculin singulier est rendue en amazighe soit par le pattern am+CC+an ; exemples : *amqgran* « grand », *amzzyan* « petit », soit par le pattern im+CuC+n correspondant à la forme participiale ; exemples : *imqqrn*, *imzzin*. Dans le but de l'enrichissement de la langue, les deux formes ont été retenues comme dans les exemples suivants :

<i>amqgran</i>	/	<i>imqqrn</i>	« grand »
<i>amzzyan</i>	/	<i>imzzin</i>	« petit »

c. L'adverbe et modifieurs

La variation relative à cette catégorie grammaticale concerne notamment le temps, le lieu et l'intensité. Aucune décision n'a été prise quant à la normalisation des morphèmes de cette catégorie. C'est ainsi que les différentes formes attestées ont été traitées comme des synonymes tel illustré dans les exemples suivants :

-Adverbes de temps :

<i>idgam</i> / <i>aššnaṭ</i> , <i>iḏnaṭ</i>	« hier »
<i>managu</i> , <i>milmi</i> , <i>mantur</i> , <i>mnasra</i>	« quand »

-Modifieurs de lieu :

<i>awarni</i> / <i>dffir</i> / <i>ḍaraṭ</i>	« derrière »
<i>mnid</i> / <i>arndad</i>	« devant »

- Modifieurs d'intensité:

<i>aṭṭaš</i> , <i>kigan</i> , <i>bahra</i>	« beaucoup / plusieurs »
--	--------------------------

d. Les conjonctions et les prépositions

Les conjonctions exprimant la conséquence et la cause sont également traitées comme des synonymes :

<i>afad ad</i> / <i>hma ad</i> / <i>huma ad</i>	« pour que »
<i>acku</i> / <i>iddy</i> / <i>minzi</i>	« parce que »

Quant aux prépositions, toutes celles qui sont attestées dans les variantes sont retenues dans les manuels scolaires de tous les niveaux du primaire comme étant des formes équivalentes dans le cadre de l'enrichissement par la synonymie, excepté celles mentionnées dans la section réservée aux procédés de la normalisation, notamment les prépositions *g* « dans » *sg* « de/du » *gis* « dedans ».

e. Aspects morphosyntaxiques

Parmi les aspects morphosyntaxiques concernés par le procédé de l'enrichissement dans les manuels scolaires, nous relevons (i) la forme du verbe à l'inaccompli et à la forme de l'aoriste avec $O\circ\Lambda/\circ\Lambda$ exprimant le futur et (ii) la prédication versus la phrase verbale.

Dans la langue amazighe, les verbes à l'inaccompli peuvent se réaliser en utilisant les particules préverbaux comme *ar/ da/ la* ou n'en utilisant aucune de ces particules. Dans les manuels scolaires, ces deux formes sont enseignées comme des formes équivalentes à travers les activités de grammaire, de lecture et d'expression orale à partir de la troisième année du primaire. Notons quelques exemples :

da igmmr mas ḥmmu islman ku asamas.
igmmr mas ḥmmu islman ku asamas.

« Monsieur Hammou va à la pêche chaque dimanche. »

da kkccmnt tnlmadin s tdala.
kkccmnt tnlmadin yr tdala.

« Les élèves rentrent en classe. »

Il est à noter, cependant, que dans les cas où la particule verbale précède le verbe, nous relevons une utilisation massive de *da* ; ce choix est dicté par le critère de la fréquence.

En ce qui concerne la forme exprimant le futur, les deux particules *rad* et *ad* ont été retenues.

Le processus de l'enrichissement concerne aussi la formulation de certains types de phrase. Il s'ensuit que pour exprimer à titre d'exemple la phrase déclarative en amazighe commun, l'apprenant peut utiliser deux formes, celle à prédication verbale comme dans *ntta iga agllid* et celle à particule de prédication comme *ntta d agllid* « lui, il est le roi ».

Il est question, ici, d'enrichissement dans la mesure où tous les apprenants sont confrontés à ces formes même si elles ne sont pas spécifiques à leur géolecte. L'objectif étant de les utiliser en tant que formes équivalentes et non concurrentes.

f. La fonction de communication

L'apprentissage de la fonction communicative de la langue occupe une partie centrale dans les syllabus sur lesquels se basent les manuels scolaires. Les actes de parole sont d'abord présentés puis renforcés dans le géolecte local pour être enrichis ensuite par les formes équivalentes à travers des activités d'expression orale et de fonctionnement de la langue. A titre d'exemple, pour s'informer sur un personnage ou sur un événement, l'apprenant peut procéder par :

(i) différentes modalités d'interrogation :

ma ayd ims bnbttuṭa?

min iena bnbttuṭa?

ma ad iga bnbttuṭa?

« Qui est-ce Ibn Battouta ? »

(ii) plusieurs formules de politesse :

-is tufit / mala tufid / ma tzmmrd/ mc tyid ad?

« peux-tu ? »

De même, pour apprécier quelque chose, l'apprenant est invité à utiliser des expressions différentes pour enrichir sa variation stylistique :

mkad ifulki uḥidus ad !
mcta iyuda uḥidus ad !
mchal icna uḥidus ad !

« Comme elle est belle cette danse d'ahidous ! »

De plus, pour comparer, l'apprenant utilise à la fois *zund* et *am* :

imllul wayys a zund adfl.
imlel uyis a am udfl.

« Ce cheval est aussi blanc que la neige »

Ou :

Iyzzif idir xf nadya d tifawt, maca igzzul xf masin.
izzugart idir xf nadya d tifawt, maca iqudeḍ xf masin.

« Idir est plus grand que Nadia, mais il est plus petit que Masin »

Outre le développement d'un amazighe commun enrichi par ses variantes, l'approche par la synonymie développe chez l'apprenant des capacités d'observation, de comparaison et d'expressivité. Elle renforce, en outre, la prise de conscience de soi chez l'apprenant tout en l'aidant à comprendre la variation et la diversité culturelle (Erickson, 1997). L'utilisation de la variation dans l'apprentissage de l'amazighe et la diversité culturelle et linguistique qui s'ensuit, représente une approche novatrice dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes dans la mesure où c'est une approche qui traite les différences non pas comme des obstacles à dépasser mais plutôt comme des sources d'ouverture et d'enrichissement.

Conclusion

L'aménagement linguistique tel qu'il est explicité dans les documents officiels et dans les manuels scolaires analysés dans le présent article consiste en plusieurs actions contribuant à la valorisation de la langue amazighe et à son habilitation en tant que langue enseignée. Ces actions peuvent être résumées comme suit :

Sur le plan de l'aménagement du corpus de l'amazighe, les principales mesures concernent l'adoption d'un système graphique standard (tifinage-Ircam) et des règles orthographiques identiques pour toutes les variantes de l'amazighe ; la convergence des formes syntaxiques ; l'harmonisation du lexique scolaire et pédagogique pour l'ensemble des variantes en favorisant la création terminologique et le recours aux termes authentiques ; l'enrichissement mutuel des variantes à travers la synonymie et, enfin, la normalisation progressive d'un amazighe standard enrichi et unifié.

Curricula et manuels scolaires : pour quel aménagement linguistique de l'amazighe marocain ?

Afin d'assurer les conditions propices à une implantation effective du produit de l'aménagement du corpus tel que décrit dans ce travail, il convient de mettre en œuvre un certains nombres de dispositifs, notamment :

- l'évaluation de sa qualité par les chercheurs et sa réception par les praticiens et les apprenants ;
- la formation des enseignants et des formateurs ;
- l'élaboration de manuels de grammaire et de conjugaison de l'amazighe standard ;
- l'élaboration de lexique scolaire et pédagogique par les aménageurs de la langue ;
- la prise de décisions réfléchies et cohérentes en matière de standardisation du lexique et de la morphosyntaxe à l'instar de la graphie ;
- l'harmonisation de l'approche, de la méthodologie et des décisions à prendre entre les aménageurs de la langue et les auteurs des manuels scolaires.
- l'illustration de la langue par des productions littéraires et la création d'un environnement de la littéracie.

Sur le plan de l'aménagement du statut de la langue, il a été adopté une appellation générique *l'amazighe* pour désigner la langue à enseigner. Il s'agit de la langue amazighe en tant que langue nationale à enseigner à tous les élèves marocains et dans tous les cycles de l'enseignement. Cela implique la reconnaissance institutionnalisée, mais non encore constituationalisée de la langue amazighe. Il est donc souhaitable que la réflexion menée par le Conseil Supérieur de l'Enseignement durant l'année 2009-2010 permette d'inscrire l'enseignement de l'amazighe dans une vision stratégique qui clarifie le statut et la fonction de la langue amazighe dans le système éducatif national en même temps qu'elle va contribuer à assurer la qualité requise de cet enseignement au niveau curriculaire.

Références bibliographiques

Agnaou, F. (2008), « Vers une didactique de l'amazighe », *Asinag*, n° 2, revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, Imprimerie EL Maârif Al Jadida, p. 21-30.

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

Ameur, M. (2004), « Les caractéristiques phoniques de l'alphabet tfinaghe-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 et al., Rabat, Publications de l'IRCAM, p. 100-116.

Bouhjar, A. (2004), « le système graphique 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 et al., Rabat, Publications de l'IRCAM, p. 44-62.

Boukhris, F. (2004), « la particule prédicative d en amazighe », in *Standardisation de l'amazighe, Actes du séminaire organisé par le centre de l'aménagement linguistique*, (sous la dir.) M. Ameur et A. Boumalk et al., Rabat, Publications de l'IRCAM, p. 172-184.

Boukous, A. (2009), *Phonologie de l'amazighe*, Rabat, Publications de l'IRCAM.

De Ketele et al. (2007), *Guide du Formateur*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

Erickson, F. (1997), Culture in society and in educational practices, In J.A. Banks & C.A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (3rd ed.), Boston: Allyn and Bacon.

Kloss, H. (1969), *Research possibilities on group bilingualism: A Report*, Quebec: International Center for Research on Bilingualism.

Manuels scolaires

A nlm d tamaziyt, 2004, adlis n unlmad, Casablanca, Librairie des Ecoles, Première édition.

Abrid n umurs, 2007, adlis n unlmad, Rabat, Okad, Première édition.

Adlis inu n tmaziyt 1, 2007, adlis n unlmad, Casablanca: Al Oumma, Première édition.

Tifawin a tamaziyt 1, 2004, adlis n unlmad, Casablanca, Afrique Orient, Première édition.

Tifawin a tamaziyt 2, 2004, Adlis n unlmad, Rabat, Okad, Première édition.

Tifawin a tamaziyt 2, 2009, Adlis n unlmad, Casablanca, Editions Al Oumma, Deuxième édition.

Tifawin a tamaziyt 3, 2005, adlis n unlmad, Rabat, Okad, Première édition.

Tifawin a tamaziyt 4, 2006, adlis n unlmad, Rabat, Okad, Première édition.

Tifawin a tamaziyt 5, 2007, adlis n unlmad, Rabat, Okad, Première édition.

Tifawin a tamaziyt 6, 2008, adlis n unlmad, Rabat, Al Maarif Al Jadida, Première édition.