

*Programmes de l'enseignement de tamazight au collège : Approches et méthodes*

Par Nadia BERDOUS  
Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou  
[n\\_berdous@yahoo.fr](mailto:n_berdous@yahoo.fr)

## **Résumé :**

Notre communication va porter sur les programmes de l'enseignement de tamazight en Algérie. Il sera, question, en premier lieu, des premières ébauches de programmes élaborées par le Ministère de l'Education en 1997/1998. Ensuite, nous aborderons les esquisses de programmes tentées par les enseignants de tamazight eux-mêmes. Nous terminerons avec les nouveaux programmes en vigueur depuis 2003.

Nous allons faire de ces documents une lecture comparative pour répondre à la question : **« quel est l'apport des nouveaux programmes ? »** Nous allons voir aussi, à travers des entretiens que nous avons effectués auprès des enseignants de tamazight, les attitudes de ces enseignants vis-à-vis des différentes générations de programmes qu'a connues l'enseignement de tamazight malgré son introduction récente dans le système éducatif. Nous nous attarderons particulièrement sur les nouveaux programmes pour trois raisons :

- Parce que les nouveaux programmes sont officiels et unifiés.
- Parce que l'approche par compétences préconisée par ces nouveaux programmes, est un canevas référentiel adoptée par tout le système éducatif algérien. Ainsi tamazight, devient une discipline au même titre que toutes les autres disciplines enseignées à l'école algérienne, et en cohérence avec les autres langues en particulier.
- Parce que les anciens programmes étaient ou rejetés d'emblée par les enseignants, ou partiellement exploités, pour des raisons que nous verrons par la suite.

Ainsi, notre communication sera organisée comme suit :

- La première partie, qui est historique, portera sur les anciens programmes, leurs cadres référentiels. Nous analyserons aussi les attitudes des enseignants vis-à-vis de ces programmes.
- la deuxième partie sera consacrée aux nouveaux programmes où nous interrogerons le concept de « compétence » qui est le concept clé de la nouvelle approche adoptée par le système éducatif algérien pour toutes les disciplines, notamment l'enseignement des langues. Nous rendrons compte également, comme dans la première partie des attitudes des enseignants vis-à-vis de ces nouveaux programmes.

En conclusion nous essayerons de montrer que l'entrée par les compétences, avec tous leurs corollaires, même si elle est plus féconde que les objectifs des anciens programmes, ne peut renouveler ou améliorer l'enseignement de tamazight si elle n'est pas accompagnée d'un travail important de formation auprès des enseignants, et donc si leurs représentations sur la langue, l'enseignement, l'apprentissage, ne sont pas prises en compte, pour créer une voie didactique nouvelle.

## **Introduction :**

Malgré son introduction récente dans le système éducatif algérien, l'enseignement de tamazight a connu plusieurs étapes et changements

Tout au début de son introduction dans le système éducatif, en 1995, et mis à part quelques orientations d'ordre général, les enseignants de tamazight, issus de divers horizons, étaient livrés à eux-mêmes : ni programme, ni manuel n'étaient à leur disposition pour leur permettre d'assurer leur tâche pédagogique dans les meilleures conditions possibles. Chacun dans son coin travaillait en fonction des objectifs qu'il a le plus souvent « improvisé ».

En 1997, le Ministère de l'Education Nationale a mis à la disposition des enseignants de tamazight un programme et un manuel de lecture (V. Le Ministère de l'Education Nationale, 1997/1998), réparti en deux tomes, intitulé, « *Lmed tamazight = apprend tamazight* ». Ce programme préconisait un enseignement par objectifs avec l'unité didactique comme cadre méthodologique.

En 2003, un autre programme, pour l'apprentissage / l'enseignement de tamazight, a vu le jour. Ce nouveau programme est préconisé avec une nouvelle approche dite « approche par compétences », ayant un cadre méthodologique dit « la pédagogie du projet ».

*De l'enseignement par objectifs à l'enseignement par compétences y a-t-il réellement un changement ? Et comment réagissent les enseignants à ces différentes générations de programmes ?*

Pour répondre à ces questions, nous allons faire une lecture analytique de différentes générations de programmes qu'a connues l'enseignement de tamazight depuis son introduction dans le système éducatif. Nous allons commencer par les programmes ministériels, puis nous aborderons celles élaborées par les enseignants eux-mêmes et nous terminerons par les programmes de 2003.

Nous appuierons notre lecture par des entretiens que nous avons effectués avec 07 enseignants : Quatre de la wilaya de Tizi-Ouzou, trois de la wilaya de Bouira, comme le montre le tableau qui suit :

Profil enseignant	Licence de tamazight	Universitaires + formation théorique en tamazight dans le cadre de leur magister de	Autre Licence : langue, sciences sociales ...	Autre formation universitaire : ingénierat, TS...	Reconvertis : Ayant exercés comme enseignant avant de rejoindre de tamazight	Sortant d'associations culturelles
E1 (Tizi-Ouzou)	-	+	+	-	-	-
E2 (Tizi-Ouzou)	+	-	-	-	-	-
E3 (Tizi-Ouzou)	+	-	-	-	-	-
E4 (Tizi-Ouzou)	-	-	-	-	+	-
E5 (Bouira)	-	-	-	-	+	-
E6 (Bouira)	-	-	+	-	-	-
E7 (Bouira)	-	-	-	+	-	-

Comme le montre le tableau ci-dessus les enseignants que nous avons interviewés ont des profils et des formations fort diversifiés.

A Tizi-ouzou, nous avons interviewés deux licenciés en tamazight qui sont fraîchement sorti de l'université, ils ont commencé leur carrière d'enseignant de tamazight à partir de l'année 2003.

Le troisième enseignant de Tizi-ouzou est aussi un licencié mais en histoire. Il nous a appris qu'il a aussi préparé un magister en tamazight qu'il n'a pas soutenu, il a juste terminé le cycle théorique. Il a commencé l'enseignement de tamazight en 1995

Le quatrième enseignant de Tizi-Ouzou est un professeur de l'enseignement fondamental (PEF), il a exercé durant plusieurs années comme enseignant d'histoire- géographie avant de rejoindre l'enseignement de tamazight en 1995.

Les profils des enseignants de Bouira sont aussi diversifiés : nous avons un instituteur qui a exercé durant plus de neuf ans comme enseignant d'arabe et en 1995 il a décidé de se reconverter pour enseigner tamazight.

Le deuxième enseignant de Bouira est un licencié en littérature arabe, il a exercé comme professeur du secondaire pour quelques années, mais il a préféré, selon ses dires, se reconverter pour enseigner tamazight à partir de 1995

Le troisième enseignant est un ingénieur en électronique qui a choisi aussi d'enseigner tamazight que de travailler dans sa spécialité.

Dans notre entretien nous avons tenu compte du profil de l'enseignant et de son expérience sur le terrain.

## **I - Les ébauches de programmes élaborés par le Ministère de l'Education Nationale (MEN)**

Avec l'introduction de tamazight dans le système éducatif algérien le ministère de l'éducation a élaboré quelques orientations méthodologiques en guise de programme (Ces informations nous proviennent du fascicule des premiers programmes élaborés par le Ministère de l'Education intitulé « méthodologie proposée pour l'enseignement de tamazight, troisième cycle de l'enseignement fondamental : objectifs/contenus/orientations » Une ébauche élaborée vers les années 1995/1996. C'est un fascicule de 07 pages rédigées en arabe).

Cependant, ces orientations ne sont pas suivies par des méthodes ou des outils de travail explicites que pourrait exploiter l'enseignant pour aboutir aux objectifs assignés à l'enseignement de tamazight. Ainsi, la plupart de ses orientations sont restées lettres mortes, sans exploitations sur le terrain. Pire encore, certains enseignants ignorent jusqu'à leur existence.

En 1997, le Ministère de l'Education Nationale a élaboré un programme pour l'enseignement de tamazight ». Ce programme est inséré à la fin du manuel de lecture tome I. Il est rédigé en arabe et s'étale sur huit pages seulement, la neuvième page est une illustration du déroulement d'une unité didactique qui pourrait s'étaler sur une quinzaine de jours, à raison de trois heures par semaine. Il préconise un enseignement thématique ayant l'unité didactique comme cadre méthodologique. Pour chaque unité, l'enseignant dispose de trois textes différents repris dans cinq variantes : kabyle, chaoui, chenoui, mozabite et targui, ce qui donne en tout 15 textes pour chaque unité. Le programme propose en tout 12 unités didactiques.

L'unité didactique est un cadre méthodologique qui permet de prendre en charge des activités d'apprentissage significatives et cohérentes, qui travailleraient un objectif terminal bien défini, en fonction des contenus métalinguistiques et discursifs retenus sur la base de leur relation de complémentarité. Mais, la cohérence et la complémentarité des contenus d'apprentissages qui sont les fondements même de l'unité didactique ne semblent pas être les principes de l'unité du programme de tamazight en 1997/1998, puisque les activités d'apprentissages proposées dans chaque unité sont fort diversifiées et elles ne répondent ni à une logique discursive, ni à une logique thématique.

La plupart des enseignants que nous avons interviewés ignorent l'existence de ce programme. A chaque fois que nous leur parlons de programme, ils nous parlent du manuel de lecture où le programme est inséré. Un seul enseignant seulement ( E1 voir tableau P.2) a déclaré avoir lu ce programme, mais il refuse de le qualifier ainsi, pour lui il s'agit d'un « ramassis de textes, de textes disparates qui parlent de tout et de rien (...) pas d'objectifs clairs ». Il rajoute : « je me rappelle très bien, il y avait une réunion (...) on est sorti avec une conclusion : c'était un manuel inutilisable (...) ». Sur le

*plan pédagogique, ce n'était pas un manuel, c'était des textes qui n'avaient aucun rapport entre eux, qui n'avaient aucune finalité pédagogique... »*

Tous les enseignants déclarent que ce manuel est inutilisable et anti-pédagogique « *ce manuel est inexploitable sur le plan pédagogique. Nous l'avons rejeté dans le fond et dans la forme et dans les trois wilayas Tizi-Ouzou, Bouira et Bougie* » sachant que c'est dans ces trois wilayas justement qu'il y a une forte concentration de l'enseignement de tamazight.

## **II - Les ébauches de programmes élaborés par les enseignants de tamazight eux-mêmes**

Etant confrontés à la réalité du terrain, les enseignants de la langue amazighe ont pu observer et relever les lacunes qui caractérisent les programmes précédents. Pour tenter d'y pallier, ils se regroupaient et se constituaient à chaque rencontre, en petites commissions pour engager une réflexion à propos de l'élaboration des programmes et de manuels à même de les aider de manière efficace dans leur tâche pédagogique. La première rencontre a eu lieu en été 1998 au lycée Stambouli à Tizi-Ouzou, lors d'un séminaire national organisé sur initiative des enseignants de tamazight avec l'aide du Haut Commissariat de l'Amazighité (HCA). Les enseignants se sont répartis en ateliers dont l'un est chargé de se pencher sur la problématique des programmes et des manuels. Le programme élaboré dans cet atelier préconisait un enseignement thématique avec un intérêt particulier pour les points de langue. Et à chaque rencontre, les enseignants revenaient sur leurs précédentes esquisses de programmes et de manuels pour les corriger ou les améliorer.

C'est ainsi que se constitua la commission de la wilaya de Tizi-Ouzou pour l'élaboration de programme et de manuel. Les enseignants constituant cette commission, se sont largement inspirés des programmes de la langue française de 1998. Ils ont opté pour l'enseignement par objectifs et ils ont mis l'accent sur l'enseignement des techniques discursives à savoir la narration, la description, l'argumentation... Chaque unité est sanctionnée par une production écrite comme exercice de synthèse.

Ainsi, l'unité didactique reste toujours le cadre méthodologique des apprentissages. Ces unités s'étalent sur deux à trois semaines, à raison de trois heures hebdomadaires.

Contrairement à la méthode proposée dans le programme ministériel 97/98, l'apprentissage des contenus métalinguistiques sera mis en relation avec l'objectif de communication qui les investit. Toutes les activités d'une unité didactique travailleront un même objectif qui est la production écrite. L'élève sera confronté dès la première activité à un type textuel pour observer son fonctionnement et identifier ses caractéristiques, il terminera son apprentissage par un exercice de synthèse qui est la production écrite d'un texte du même type que celui étudié.

Mais ces ébauches de programmes élaborées par les enseignants ne sont pas officielles et les enseignants étaient libres de travailler avec ou de les rejeter comme le confirment les enseignants que nous avons interviewés : « *...même l'inspecteur (...) il ne le donnait pas comme un texte sacré qu'il faut respecter à 100%. Si Vous jugez qu'il ne répond pas à vos objectifs, vous pouvez le modeler, le changer* ».

L'enseignant **E1** (voir tableau P.2) rajoute : « *...les cours commençaient à prendre forme et on peut dire que le programme élaboré par les enseignants était un peu le pont qui nous a préparé vers la nouvelle approche et la nouvelle méthode* »

Certains enseignants, notamment ceux de Bouira n'ont, même pas, entendu parler de ces ébauches de programme et ils ont continué à travailler avec leur méthode qui consistait, selon leurs dires, à chercher des textes, les faire lire aux élèves, et puiser de là des leçons de grammaire, de syntaxe, de conjugaison... sans objectif final bien défini.

### **III- les nouveaux programmes de l'enseignement de tamazight 2003 (cas du programme de 2<sup>ème</sup> année moyenne)**

En 2003, l'enseignement de tamazight a fait un autre pas en avant, un pas de géant cette fois-ci. Les enseignants disposent, pour la première fois depuis l'introduction de tamazight dans le système éducatif, d'un programme et d'un manuel officiel, parce que toutes les ébauches des programmes et manuels travaillées jusque là étaient soit rejetées par les enseignants, soit ils ne sont pas obligés de les appliquer puisqu'il s'agit de simples initiatives de leurs collègues, comme nous l'avons expliqué dans les pages précédentes.

Les commissions pédagogiques installées initialement sur initiative d'inspecteurs de tamazight sont sollicitées par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) pour travailler sous sa direction, avec une nouvelle appellation Groupe Spécialisé en Didactique de tamazight (GSD de tamazight). Sa nouvelle tâche consiste à l'élaboration des programmes officiels pour tous les niveaux touchés par l'enseignement de tamazight à savoir la 4<sup>ème</sup> année primaire, le collège et le lycée. Cette commission ministérielle est constituée de plusieurs membres dont enseignants et inspecteurs, représentant les diverses variantes amazighes enseignées.

De ce fait, tamazight devient langue enseignée avec un programme officiel à l'instar de l'arabe, du français, de l'anglais... et avec une approche adoptée pour tout le système éducatif algérien.

Dans la partie qui suit, nous allons, tout d'abord, définir le concept « compétences », qui est le concept clé de ces nouveaux programmes, en fonction des ouvrages théoriques de la didactique.

Par la suite, nous essayerons de voir comment ce concept est défini dans les programmes de l'enseignement de tamazight, et comment les enseignants de cette matière le conçoivent et le traduisent sur le terrain ?

#### **III – 1- La définition du concept « compétence » dans les ouvrages théoriques de la didactique.**

Le concept « compétences » est récemment introduit dans le domaine de l'éducation comme le soulignent Jonnaert et Masciotra « il y a une dizaine d'années, le concept de compétence n'était pas encore stabilisé dans le champ de l'éducation bien qu'introduit depuis de longue date dans d'autres disciplines, et subissait encore la forte influence de la pédagogie par objectifs et cela à un tel point qu'il ne s'en dissociait guère. Le discours comportementaliste restait dominant et la logique des compétences notamment utilisées pour la rédaction des programmes d'étude, ne s'en dégageaient pas vraiment » (V. P. JONNAERT et D. MASCIOTRA, 2003).

Selon ces auteurs le concept de compétence a été introduit par Chomsky vers les années 1957 en faisant référence aux travaux de Saussure (1916). Mais, la compétence chez Chomsky est « une disposition langagière innée et universelle, dotant chaque sujet d'une capacité intrinsèque à produire et comprendre toute langue naturelle » (V. J.P. BRONCKART, E. BULEA et M. POULIOT, 2005, p 29).

La conception de la compétence chez Chomsky n'était et n'est toujours pas adaptable telle quelle pour l'éducation « ...dans la mesure où elle n'accorde de fait aucun rôle aux apprentissages, qu'ils soient informels ou scolaires » (V. J.P. BRONCKART, E. BULEA et M. POULIOT, 2005, p 31). Il a fallu plusieurs adaptations pour que le concept devienne exploitable dans ce domaine. Il (le concept compétences) a vécu une longue maturation à travers son utilisation dans diverses disciplines comme psychologie, sociologie... pour être aujourd'hui un concept des sciences de l'éducation structurant les programmes de l'enseignement à travers plusieurs pays du monde.

Le concept de compétences, souvent qualifié de polysémique, a été interrogé, dès son apparition dans le champ de l'éducation, par différents chercheurs. De nombreuses voix, comme Jonnaert et d'autres, s'élèvent pour critiquer et dénoncer les dangers d'une introduction irréfléchie d'une approche par compétences dans les milieux éducatifs. Par contre, en Algérie ce concept semble faire l'unanimité. Toutes les parties concernées (le Ministère de l'Éducation, les inspecteurs...) semblent

approuver cette approche sans qu'on la soumette à une véritable expérimentation comme cela a été le cas ailleurs.

Pour Bouhadiba Farouk, l'approche par compétences, si elle est bien appliquée, pourrait aider à résoudre les problèmes socio-éducatifs algériens, comme elle pourrait pallier à l'échec scolaire. Il l'a définie comme suit : « *l'approche par compétence est une méthode relativement nouvelle d'élaboration de programmes de formation. Elle est basée sur un enseignement par projet au lieu d'un enseignement par objectif. Elle consiste essentiellement à :*

- *analyser des situations problèmes dans lesquelles se trouvent ou se trouveront les élèves*
- *déterminer les compétences requises pour accomplir des tâches au niveau scolaire et extra-scolaire.*
- *ré-investir des savoirs au moment opportun.»* (V. F. BOUHADIBA, 2004).

Contrairement à Bouhadiba, Jonnaert estime que les approches du concept de compétences manquent encore d'un cadre théorique suffisant pour être adaptable pour le domaine de l'éducation. Plusieurs définitions sont proposées pour ce concept, mais, leur difficulté majeure réside, comme le souligne Jonnaert, dans leur caractère incomplet, qui n'offre au concept de compétences qu'une seule de ses dimensions et sans doute la moins intéressante. Ainsi, pour pouvoir exploiter cette approche dans le domaine de l'éducation, il faudrait prendre en considération les deux niveaux du concept comme le souligne Piaget (1974) dans cette citation où il définit la compétence « *...comme un passage progressif d'une coordination de l'action en situation, où la compétence est incorporée dans l'agir, vers une coordination conceptuelle de cette même action en dehors de la situation, où cette action est explicitée et mise en mot* » (V. P. JONNAERT et D. MASCOTRA, 2003).

Selon Piaget le concept de compétence renvoie à deux niveaux différents : **la compétence incorporée** et **la compétence explicitée**.

- Le premier niveau de la compétence est celui de la compétence « **incorporée** » où la personne est prise dans l'action. Elle agit en situation. Elle est prise par l'agir, la situation et son contexte. Elle s'en dégage peu.

- Le deuxième niveau est celui de la compétence « **explicitée et réfléchie** » où la personne réfléchit et pose mentalement les gestes, en dehors de la situation et du contexte qui a vu naître cette action : elle conceptualise. On aurait donc, comme le souligne P. Pastre « *...deux types de compétences : les compétences incorporées, où le savoir-faire reste prisonnier de l'action et de son contexte ; et les compétences explicites ou explicitées, où un processus d'analyse réflexive de la part du sujet, donc de conceptualisation, aboutit à une décontextualisation du savoir-faire, ce qui rend la compétence adaptable et transférable à d'autres situations* » (V. P. JONNAERT et D. MASCOTRA, 2003).

Bien que le deuxième niveau du concept compétences, à savoir « *les compétences explicites ou explicitées* » sont incontournables pour les apprentissages, il demeure que : « *ce second niveau de compétence, celui de la compétence explicitée et réfléchie, semble être le grand absent des réflexions didactiques et pédagogiques contemporaines sur les compétences en éducation. Tout se passe dans les programmes d'études actuels, comme si la compétence « incorporée » pouvait suffire à elle-même...* » (V. P. JONNAERT et D. MASCOTRA, 2003).

Qu'en est-il de la définition de l'approche par compétences dans les programmes de tamazight ? Est-ce que les deux niveaux du concept compétence sont pris en charge pour une bonne exploitation de cette approche dans l'apprentissage de tamazight ?

### **III – 2- La définition de l'approche par compétences dans le programme de la 2<sup>ème</sup> année moyenne de l'enseignement de tamazight.**

Le programme de la 2<sup>ème</sup> année moyenne de l'enseignement de tamazight définit le concept compétences comme suit : « *le concept de compétences retenu dans ces programmes se définit comme une cible de la formation centrée sur le développement de la capacité de l'élève, de façon*

*autonome, d'identifier et de résoudre efficacement des problèmes propres à une famille de situations sur la base de connaissances conceptuelles et procédurales intégrées et pertinentes. En d'autres termes, c'est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être acquis par les apprenants et que ces derniers devraient être capables de les mobiliser dans les situations scolaires et non scolaires » (V. Programmes de la 2<sup>ème</sup> année moyenne, 2003, p 7).*

*« La compétence se démultiplie en autant d'objectifs d'apprentissage que nécessaire pour son développement. La liste des compétences requises permet d'établir l'inventaire des objectifs d'apprentissages assignés à un niveau déterminé et de structurer la formation » (V. Programmes de la 2<sup>ème</sup> année moyenne, 2003).*

Ces compétences ainsi que ces objectifs d'apprentissages se répartissent sur trois domaines différents à savoir le domaine oral, le domaine écrit et le domaine linguistique ou compétences linguistiques.

Pour le domaine de l'oral le programme envisage cinq compétences à installer et chaque compétence est décomposable en plusieurs objectifs d'apprentissage. Dans le domaine de l'écrit le programme préconise l'installation de huit compétences décomposables aussi en objectifs. Dans le domaine linguistique le programme envisage l'installation de cinq compétences décomposables en huit objectifs d'apprentissage.

Nous remarquons que le programme propose une liste de compétences à installer en correspondance toujours avec des objectifs d'apprentissages, mais sans qu'il y ait de distinction claire entre les deux concepts. Toutes les compétences envisagées dans ce programme peuvent facilement se substituer en objectifs d'apprentissages. Le concept de compétences et celui d'objectif d'apprentissage semblent être deux concepts indissociables d'après le programme de 2<sup>ème</sup> année moyenne de tamazight. Alors que, dans les ouvrages théoriques de didactique, ces deux concepts renvoient à deux réalités totalement différentes. La notion d'objectif renvoie à l'approche taylorienne de l'organisation de travail en entreprise qui consistait à rendre séquentielles les tâches des travailleurs. Dans cette perspective, les programmes scolaires découpaient leurs contenus en de multiples micro-objectifs, permettant ainsi à l'école de préparer les élèves à une forme morcelée du travail dont le modèle était sans doute le travail à la chaîne. « *taylorisme et comportementalisme ont inspiré le courant de la pédagogie par objectifs qui domine depuis cinq décennie* » (V. P. JONNAERT et D. MASCIOTRA, 2003).

L'approche par compétences permet, contrairement à la pédagogie par objectifs, d'appréhender globalement des tâches dans des situations complexes. « *une logique de compétences, bien orchestrée, laisse aux personnes une marge de manœuvre suffisamment large pour qu'elles puissent mobiliser un empan de ressources appropriées et variées pour aborder et traiter les situations complexes auxquelles elles sont confrontées* » (V. Programmes de la 2<sup>ème</sup> année moyenne, 2003).

Aussi, l'approche par compétences est définie dans les programmes de tamazight en terme de maîtrise et d'acquisition d'un ensemble de contenus disciplinaires, de capacités et d'habiletés. Les notions d'acquisition et de savoirs sont fort récurrentes dans ce programme de 2<sup>ème</sup> année moyenne, et même chez les enseignants que nous avons interviewés, alors que l'approche par compétences fait de l'acquisition de savoirs juste une étape pour l'apprentissage. L'élève devrait apprendre, au terme de son apprentissage, à verbaliser ce qu'il a réalisé en situation, hors cette situation. Il devrait pouvoir réfléchir son action, sans refaire les gestes ni retourner dans la situation initiale, tout en se référant à elle. En d'autres termes, l'élève devrait apprendre à conceptualiser.

Le programme de l'enseignement de tamazight définit l'approche par compétences en tenant compte seulement du premier niveau : compétence « incorporée » où le savoir-faire reste prisonnier de l'action et son contexte. Alors que cette approche ne deviendrait efficace pour les apprentissages que si l'autre niveau de la compétence à savoir « compétences explicites ou explicitées » est pris en charge dans le processus d'apprentissage.

Quant aux enseignants de tamazight, ils reconnaissent dans leur majorité, l'importance et l'utilité de ces nouveaux programmes. Ils sont unanimes à déclarer que ces programmes viennent

combler un vide immense, qu'ils sont d'un grand apport par rapport à tout ce qui a été fait jusque là, et que leur tâche est devenue moins pénible par rapport aux années précédentes où ils devaient eux-mêmes structurer leurs cours et tracer leurs objectifs.

Cependant, ces mêmes enseignants ne sont pas tous d'accord concernant la définition du concept « compétences ». Leurs réponses divergent en fonction de leurs profils et de leur expérience sur le terrain.

L'un des enseignants (E5, voir tableau P.2) a défini le concept compétences « *comme les moyens à mettre en œuvre pour atteindre un objectif* ». Cet enseignant a exercé durant dix ans comme instituteur à l'école primaire avant de rejoindre tamazight. Il a accumulé une longue expérience dans l'enseignement avec la pédagogie par objectifs, il lui a été très difficile de s'en détacher aussi facilement et adopter l'approche par compétences.

Les licenciées en tamazight, tout comme les autres diplômés Comme E2, E3, E6, E7 (voir tableau ) qui ont commencé leur carrière récemment et n'ont pas à leur solde une longue expérience sur le terrain, ont déclaré carrément qu'il n'y a pas de différence entre objectif et compétences.

Par contre, E1 (voir tableau) estime qu'il y a une grande différence entre les deux concepts : « *avec l'objectif on ne dépassait pas le stade de la reconnaissance d'un texte, mais maintenant (avec l'approche par compétences) il ne s'agit pas uniquement de reconnaître mais de produire un texte similaire (...) la compétence d'écrit, il faut que l'élève arrive à écrire mais pas uniquement à écrire un texte, mais avoir une autonomie, demain, je donne tous les moyens et toutes les compétences qui se rattachent à l'écrit comme le type de texte, la description...demain si l'élève est confronté à un problème, on lui demande d'écrire une lettre, il devient autonome, c'est une compétence qu'on va installer chez l'élève* ».

Nous remarquons que la divergence dans la conception de l'approche par compétences est de taille. Comme nous venons de le voir, certains enseignants ne sont pas sortis de l'ancienne méthode d'enseignement, ils réfléchissent en terme d'objectifs. Bien que d'autres estiment qu'il y a une grande différence entre les deux approches et que l'approche par compétences permet à l'élève d'acquérir des savoir-faire nécessaires à sa réussite à l'école et hors l'école.

#### **IV- Conclusion**

Comme nous venons de le voir, l'enseignement de tamazight est passé, dans un temps recors de l'enseignement purement grammatical, à l'enseignement thématique, à l'enseignement de techniques discursives. Actuellement on parle dans les programme de tamazight de l'enseignement avec « l'approche par compétences », de la « pédagogie de projet. »... Des concepts qui sonnent à la mode certes, mais qui ne sont pas de toute évidence facile à assimiler par les enseignants qui sont de surcroît de niveau différents.

La lecture du programme de tamazight et les entretiens que nous avons réalisés avec quelques enseignants, nous ont permis de voir que l'approche par compétence introduite pour structurer les programmes et les apprentissages en tamazight est loin d'être définie. Le concept de « compétences » est souvent employé comme un simple substitut du concept « objectif », alors qu'ils renvoient, comme nous l'avons vu, à deux réalités théoriques différentes. Ce constat nous emmène tout naturellement à déduire qu'il y a non adéquation de la conception théorique des programmes et de la pratique pédagogique sur le terrain. Ce qui nous met en droit de comprendre que même si l'approche structurant les programmes de tamazight est nouvelle, les pratiques pédagogiques des enseignants n'ont pas changé pour autant en fonction de cette nouvelle approche.

Les nouveaux programmes de tamazight sont d'un grand apport, non seulement, ils ont comblé un grand vide en matière d'outils didactiques en tamazight, mais ils ont aussi permis un meilleur rendement de la part de l'enseignant et une meilleure participation de la part de l'élève, selon les dires des enseignants que nous avons interviewés.



Par ailleurs, il faut tout de même signaler que l'enseignement de tamazight, tel qu'il est conçu maintenant, présente la langue amazighe comme une langue standardisée, ayant une norme écrite, à l'instar de l'arabe, du français...Mais le terrain offre une autre réalité, parfois difficile à gérer pour les enseignants, qui affrontent quotidiennement les problèmes de la variation linguistique au sein même d'un même parler ; le problème de l'orthographe, le problème la norme écrite à enseigner...

Peut-on faire en sorte que tamazight est une langue comme toutes les autres langues enseignées en Algérie et aller de l'avant ? Ou bien faudrait-il repenser l'enseignement de tamazight pour prendre en charge toutes les spécificités qu'offre l'enseignement de toute une langue minorée, non standardisée comme tamazight.

L'entrée par « *les compétences* », avec tous leurs corollaires, même si elle est plus féconde que l'enseignement par objectifs des anciens programmes, ne peut renouveler ou améliorer l'enseignement de tamazight, si elle n'est pas accompagnée d'un travail important de formation auprès des enseignants, et si elle ne prend pas en charge la situation linguistique et le statut politique de cette langue.

Par Nadia BEDROUS  
Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou

### **Références bibliographiques :**

- 1) BOUHADIBA. F., 2004 : « *Eléments de réflexion sur l'approche par compétences et son implémentation en Algérie* », RML n° 03, Editions DAR EL GHERB, Algérie.
- 2) BRONCKART. J.P., BULEA. E. et POULIOT. M., 2005 : *Repenser l'enseignement des langues. Comment identifier et exploiter les compétences*, Ed Presses universitaires de Septentrion. France.
- 3) JONNAERT P., MASCIOTRA D., 2003 : « *Difficultés rencontrées dans l'utilisation du concept de compétence dans le programmes d'études* », CIRADE, UQAM, Montréal, décembre.
- 4) Le Ministère de l'Education Nationale, 1997/1998 : *Lmed tamazight*, Editions, Edition Office nationale de l'enseignement de la formation à distance. Alger, tome I.
- 5) Guide d'accompagnement de programmes de la deuxième année moyenne, 2003, Editions Office national de l'Enseignement de la Formation à Distance, Alger, décembre.
- 6) Programmes de la 2<sup>ème</sup> année moyenne, Programme de la langue amazighe, 2003, Edition Office nationale de l'enseignement de la formation à distance. Alger, décembre.