
Le degré de maîtrise de la graphie tifinaghe dans l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue amazighe au Maroc : étude évaluative diagnostique*

Benaïssa Ichou

ichou@ircam.ma

INSTITUT ROYAL DE LA CULTURE AMAZIGHE (IRCAM), MAROC

Résumé

Dans cet article, nous avons tenté d'évaluer le degré de maîtrise de la graphie tifinaghe dans l'apprentissage de la langue amazighe au Maroc chez les élèves de la deuxième année du cycle de l'enseignement primaire. Nous nous basons sur les résultats d'une étude diagnostique portant sur l'utilisation de cette graphie dans l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue amazighe. Ainsi, cet article présente, le contexte général de cette étude, ses objectifs, son cadre théorique et méthodologique, ses résultats, et ses retombées pédagogiques. Ce faisant, il vise à contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage de la langue amazighe dans le système d'éducation et de formation marocain.

Mots-clés : langue amazighe, graphie tifinaghe, enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture, évaluation diagnostique

Abstract

This article measures the level of mastery of the Tifinaghe writing system by second-year primary school students in Morocco. The study bears heavily on the results of an evaluative diagnosis of the use of the Tifinaghe writing system in the teaching learning of reading and writing skills in Amazigh. The article addresses the general context of the study, its objectives, its theoretical and methodological framework along with its results. The study hopes to contribute to the improvement of the quality of teaching/learning Amazigh in Moroccan schools.

* Cette étude a été réalisée au Centre de Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques (CRDPP)/Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM) sous la direction de M. Mohamed El Baghdadi, Directeur du centre, et avec la coordination de Mme. Fatima Agnaou, Coordinatrice de l'UER Didactique, et la participation des chercheurs du centre, Abdellah Bouzandag, Abdeslem Khalafi, Bouchra El Barkani, Kamal Aqua, L'houssaine El Gholb, Meryem Demnati et Mustapha Sghir.

Key words: Amazigh language, Tifinaghe writing system, teaching/learning of reading and writing, evaluative diagnosis

Introduction

La Charte Nationale d'Éducation et Formation (CNEF), adoptée en 1999, a consacré dans l'un de ses leviers la place de la langue amazighe en tant que langue nationale et véhicule de la culture amazighe, héritage commun de tous les Marocains. Dans ce cadre, l'école marocaine a été invitée à s'ouvrir sur la langue amazighe et ses variantes régionales, en l'introduisant dans les enseignements dès le préscolaire et le premier cycle du primaire. La CNEF a aussi invité les autorités éducatives et les universités nationales à s'investir pour mieux réussir le projet d'introduction de la langue amazighe dans le système éducatif marocain.

Effective depuis septembre de l'année scolaire 2003–2004, l'introduction de l'enseignement/apprentissage de la langue amazighe s'appuie sur un cadre référentiel et organisationnel qui consacre le statut de la langue amazighe en tant que langue nationale et patrimoine de tous les Marocains sans exception. L'opérationnalisation de cette introduction a été rendue possible grâce à la signature, le 26 juin 2003, d'une Convention-Cadre de partenariat entre le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ) et l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM). Notons que ce dernier a œuvré, depuis sa création en 2001, à la mise en place d'un système de graphie propre à la langue amazighe et qu'il a, par la suite, développé les outils pédagogiques et didactiques nécessaires à son enseignement et son apprentissage en tant que discipline scolaire.

Après huit années d'institutionnalisation, l'enseignement/apprentissage de la langue amazighe concerne actuellement les différents niveaux de l'enseignement primaire et soulève des interrogations relatives à ses résultats en termes d'apprentissages. C'est pourquoi l'IRCAM, avec la collaboration du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), a mené une étude diagnostique en vue d'évaluer le degré de maîtrise de la graphie tifinaghe dans l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture de cette langue. Cette étude a touché un échantillon global de 1100 élèves de la deuxième année du primaire, répartis sur six académies régionales d'éducation et de formation (AREFs).

1. Le contexte de l'étude

Depuis plus d'une décennie, le Maroc a entrepris une réforme de son système d'enseignement et de formation, visant à rehausser sa contribution à la croissance et au développement économique et social du pays. La mise en œuvre de cette réforme a été accompagnée par la mise en place de mécanismes de pilo-

tage et de supervision, en vue de réaliser les objectifs quantitatifs et qualitatifs visés. Parmi ces mécanismes figurent le Conseil supérieur de l'enseignement (CSE), dont la mission est de procéder à des évaluations globales, sectorielles ou thématiques du système d'éducation et de formation, en appréciant ses performances pédagogiques et financières par rapport aux objectifs qui lui sont assignés et en se référant aux normes internationales reconnues en la matière.

Pour ce faire, le CSE s'est doté d'instances dont l'Instance nationale d'évaluation (INE) qui a mené les études nécessaires à l'élaboration du premier rapport d'évaluation du système éducatif marocain. L'INE a aussi conduit, en étroite collaboration avec le Centre national d'évaluation et des examens (CNEE) créé à son tour au sein du MEN, des évaluations des apprentissages sur le plan national (PNEA, le Programme national d'évaluation des apprentissages, en 2009). Par ailleurs, le Maroc participe depuis 1998 aux études internationales menées par l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)¹.

C'est dans ce contexte où l'évaluation des apprentissages connaît un essor considérable que s'inscrit cette étude caractérisée par son originalité, sachant que l'enseignement/apprentissage de la langue amazighe n'a fait l'objet d'aucune évaluation depuis son introduction dans le système scolaire marocain.

2. Questions et objectifs de l'étude

Cette étude tente de donner des éléments de réponse à une question principale : quel est le degré de maîtrise de la graphie tifinaghe dans l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue amazighe chez les élèves de deuxième année du cycle de l'enseignement primaire au Maroc ?

Ayant un caractère exploratoire, cette étude a non seulement pour objectif de fournir essentiellement une réponse claire sur le degré de maîtrise de la graphie tifinaghe, mais aussi de contribuer à l'instauration et à la vulgarisation des pratiques d'évaluation dans l'enseignement/apprentissage de la langue amazighe par le biais d'outils de mesure fiables, valides, fidèles et efficaces.

3. Le cadre théorique

La présente étude s'appuie sur un cadre théorique de suivi et d'évaluation d'un programme d'enseignement, à des fins de prise de décisions d'amélioration et

¹À noter en particulier : les études Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) en 1999 (Martin, Gregory, Stemler, 2000), 2003 (Martin, Mullis et Chrostowski, 2004) et 2007 (Olson, Martin et Mullis, 2008) ; et les études Progress in International Reading Literacy Study PIRLS en 2001 (Mullis, Martin, Gonzalez et Kennedy, 2003) et 2006 (Mullis, Martin, Kennedy et Foy, 2007), dont la supervision et le suivi sont assurés par le CNEE. Voir : timss.bc.edu/.

qui implique la clarification de certains mots clés tels que : l'évaluation diagnostique, langue amazighe, graphie tifinaghe et enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue amazighe.

3.1. L'évaluation diagnostique

Le modèle de l'évaluation standardisée tel qu'il est conçu par Scallon (1986, 1999, 2004) met l'accent sur l'un des problèmes majeurs de l'évaluation des apprentissages et qui réside dans la démarche qu'il faut adopter pour arriver à une harmonisation entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Dans ce cadre, l'évaluation diagnostique joue un rôle important, car elle implique non seulement le repérage d'un problème, mais aussi la détermination des causes ou conditions sous-jacentes à ce problème. Selon Scriven (cité par Gierl, Leighton et Hunka, 2007, p. 244), l'évaluation diagnostique est bien plus qu'une évaluation superficielle.

En outre, nous considérons que le modèle de la Policy Evaluation préconisé dans Spenlehauer (cité par Mons et Pons 2009, p. 73), est très important pour mener cette étude malgré les critiques que lui font certains auteurs (Linn, 2001 ; Nichols, 2007) qui pointent du doigt le fait que les théories expliquent rarement d'une façon claire par quels processus intermédiaires l'évaluation standardisée est censée conduire vers une progression des acquis des élèves.

C'est dans cette optique que s'inscrit notre choix de l'évaluation diagnostique, telle qu'elle est conçue dans les deux modèles susmentionnés. En effet, nous avons jugé que ces deux modèles sont valables dans le contexte marocain où les applications de ces théories et approches dans leur version originale passent a priori directement des « laboratoires » au praticien. Il n'y a pas a fortiori d'actions intermédiaires (formations, recherche appliquée, cellules de réflexion, ...) à la hauteur des nouveautés dans ce domaine (Dadi 2011, p. 21). D'où l'état actuel de l'évaluation qui, conçue initialement comme une partie des solutions à apporter aux difficultés des apprentissages, est en passe de devenir une partie du problème de la qualité de l'enseignement/apprentissage.

De plus, le secteur de l'éducation au Maroc connaît des difficultés majeures dues au manque de ressources humaines et matérielles mises à disposition des bénéficiaires et des acteurs, notamment dans le domaine de l'enseignement de la langue amazighe, à l'image de ce service public qui connaît une forte concurrence de la part de l'enseignement privé, et à l'absence d'une participation effective et efficiente des différents acteurs pour garantir la réussite des stratégies adoptées et aller dans le sens des objectifs attendus.

3.2. La langue amazighe

Pour Boukous (1995, p. 8), l'amazighe actuel au Maroc est ce que l'on nomme traditionnellement le berbère dans la tradition dialectologique occidentale ou

tamazighte dans la littérature linguistique et culturelle maghrébine. D'ailleurs, dans les textes officiels, on a tendance à nommer cette langue « l'amazighe ». Elle constitue la langue la plus anciennement attestée en Afrique du Nord. Des documents archéologiques de l'Égypte ancienne font remonter l'histoire écrite de l'amazighe au second millénaire avant Jésus Christ (Boukous, 2008, p. 20).

Pour sa part, Chaker (1995) constate qu'il ne faut pas oublier que les ensembles géolinguistiques que forment les dialectes berbères actuels sont le résultat d'un processus historique de fragmentation d'une berbérophonie qui formait autrefois un continuum sur toute l'Afrique du Nord et le Sahara. Selon le même auteur, le berbère peut être considéré comme la langue « autochtone » de l'Afrique du Nord et il n'existe actuellement pas de trace positive d'une origine extérieure ou de la présence d'un substrat pré-non-berbère dans cette région. Aussi loin que l'on puisse remonter, le berbère est déjà installé dans son territoire actuel. La toponymie notamment n'a pas permis jusqu'ici d'identifier un quelconque sédiment « pré-berbère » (Chaker, 2003, p. 215).

Au Maroc, la langue amazighe est présente dans le pays sous forme de trois grandes variantes dialectales (tarifit au nord, tamazight au centre et tachelhit au sud). Malgré la subsistance de la langue sous ces différentes variantes, les locuteurs se reconnaissent en tant qu'amazighophones parlant la même langue : « l'amazighe ». Cette conscience linguistique renforce chez eux la reconnaissance identitaire.

Toutefois, la question de la norme graphique de l'amazighe se situe à l'intersection de plusieurs problématiques dont les plus importantes sont la graphie et l'identité, la standardisation de la langue et les stratégies de son implantation dans les domaines de l'enseignement, les médias, la production artistique et littéraire (Ameur et al., 2006, p. 84). De ce fait, la standardisation en tant que codification de la langue par l'explication de ses normes à la fois linguistiques et sociales, la connaissance de leur légitimité et leur imposition par les moyens des institutions dont principalement l'école, reste un facteur incontournable dans la valorisation des langues (Boukous, 1995 ; Iazzi, 1998).

Actuellement, de nouvelles fonctions ont été attribuées à la langue amazighe en tant que langue nationale, officielle et enseignée. Ces nouvelles fonctions ont fait émerger chez les chercheurs et les linguistes une nouvelle vision à caractère stratégique et global quant à son aménagement, notamment au niveau du corpus et surtout en ce qui concerne la gestion du problème de la variation et les moyens à mettre en œuvre pour capitaliser les convergences et dépasser les divergences.

Dans le même ordre d'idées, Boukous (2009, p. 13) propose des indicateurs de mise en œuvre d'une planification stratégique fondée sur une vision systémique qui intègre l'aménagement de l'amazighe en tant que processus de revitalisation de cette langue en vue de sa promotion dans la société et dans les

institutions. C'est dans ce sens qu'il considère que l'aménagement de l'amazighe est un procédé qui consolide sa valorisation dans le paysage linguistique national, tout en mettant à contribution le modèle de *reversing language shift* proposé par Fishman (1991, 2001) pour décrire et expliquer le phénomène de la résistance des langues à la dévitalisation (Boukous, 2009, p. 15).

Or, l'enseignement d'une langue est une condition *sine qua non* de sa sauvegarde et de sa valorisation. En revanche, cet enseignement ne peut être assuré qu'en présence et à l'aide, entre autres moyens, d'un système orthographique cohérent dans ses principes, basé sur une norme graphique qui permet la lisibilité des textes provenant de différents géolectes amazighes (Ameur et al., 2006, p. 92).

3.3. Graphie tefinaghe : écriture propre de la langue amazighe

Soulignons à ce propos que l'aménagement linguistique et l'introduction de l'enseignement de la langue amazighe dans le système scolaire marocain se basent sur la graphie tefinaghe. Elle est, selon Ameur et al. (2006, p. 6), l'écriture propre de la langue amazighe depuis l'Antiquité. Cette écriture est de nature alphabétique consonantique. La variation² n'est pas seulement une caractéristique de la langue amazighe, elle affecte également son alphabet, le tefinaghe. On distingue ainsi trois anciennes variantes à ce niveau : le tefinaghe oriental, occidental et saharien.

Malgré les différences qu'on peut remarquer entre ces grandes variantes de l'alphabet tefinaghe, certains chercheurs ont réinterrogé le rapport entre ces variantes et ont constaté une forte complémentarité entre elles. Selon Camps (cité dans Ameur et al., 2006, p. 37) la variante du tefinaghe dite numidique ou massyle, prédominante en Afrique du Nord, est une forme remaniée de l'écriture originelle au contact de l'écriture punique alors qu'en dehors du pays massyle les formes anciennes continuent à être employées et à évoluer jusqu'au tefinaghe actuel.

La réappropriation identitaire de cet alphabet, depuis la seconde moitié du siècle dernier, va de pair avec sa valorisation et sa modernisation, notamment à travers son utilisation dans l'éducation, les médias et la production culturelle (Ameur et al., 2006, p. 97). C'est dans cette perspective qu'un progrès substantiel a été effectué par l'IRCAM sur la base d'un héritage varié des pratiques de la transcription de la graphie tefinaghe. De ce fait, l'IRCAM a pu aménager le tefinaghe-Ircam à caractère phonologique, actuellement utilisé dans l'enseignement/apprentissage de la langue amazighe au Maroc. Composée de 33

²Lorsqu'on parle de la variation dans la langue amazighe au Maroc, on distingue trois dialectes régionaux à savoir : le tarifit au Nord, le tamazight au centre et le tachelhit au sud comme il est signalé dans la section 3.2.

graphèmes, la graphie tifinaghe s'écrit de gauche à droite, et son alphabet a obtenu l'homologation de l'ISO-Unicode en 2004.

3.4. L'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue amazighe

Le curriculum de l'enseignement de la langue amazighe couvre l'ensemble des trois cycles de l'enseignement primaire. En examinant ces programmes on constate que la méthode adoptée dans l'enseignement/apprentissage de cette langue est la méthode fonctionnelle-notionnelle relevant de l'approche communicative.

Le choix de cette approche a pour objectif de permettre à l'apprenant 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 thèmes et des sujets clairement définis par les cahiers des charges spécifiques à l'enseignement de la langue amazighe élaborés par la direction des curricula du MEN en collaboration avec l'IRCAM (Agnaou et Bouhjar, 2009).

Sur le plan opérationnel, la mise en œuvre du curriculum de l'amazighe est confrontée à plusieurs contraintes étant donné que la didactique des langues minorées est contextualisée dans l'environnement scolaire. Elle s'intéresse particulièrement à l'harmonisation des démarches d'enseignement et des processus d'apprentissage entre autres, dans l'objectif d'optimiser l'apprentissage de ces langues par les élèves (El barkani, 2010, p. 222). C'est pour cela que le curriculum de la langue amazighe vise d'abord la maîtrise de cette langue à l'oral puis à l'écrit.

Pour clarifier ces contraintes il suffit d'appliquer le triangle didactique à la situation d'enseignement/apprentissage de la langue amazighe — Savoir (la langue amazighe), Enseignant (spécialisé/polyvalent) et Élève (amazighophone/non-amazighophone) — pour relever que ces contraintes sont liées à un certain nombre de spécificités de cette langue et à son enseignement/apprentissage, des spécificités liées notamment à l'enseignant qui est soit spécialisé (n'enseignant que l'amazighe) soit polyvalent (qui enseigne l'amazighe et l'arabe ou l'amazighe et le français).

Quant aux deux autres composantes du triangle didactique, le savoir constitué des activités programmées dans l'enseignement/apprentissage de la langue amazighe (la lecture, l'écriture et les activités ludiques) et le public cible, c'est-à-dire tous les élèves marocains amazighophones et non-amazighophones, elles révèlent un certain nombre de questions d'ordre pédagogique et didactique telles que : Que peut-on apprendre lorsqu'on étudie à l'école la langue qu'on maîtrisait à l'oral avant d'y entrer ? En s'appuyant sur quelle motivation des élèves ? Sur quoi insister dans cet apprentissage ? Comment enseigner-apprendre l'écrit ? Et dans quel rapport avec la lecture ?

Pour répondre à ces interrogations, cette étude s'est appuyée sur un cadre méthodologique qui favorise la compréhension, le sens et les enjeux de l'enseignement de la lecture et de l'écriture en langue amazighe en utilisant la graphie tifinaghe. Ce cadre méthodologique essaie d'utiliser des outils qui permettent effectivement cette compréhension et qui favorisent son interprétation par le biais d'instruments élaborés pour cette finalité.

4. Le cadre méthodologique

Sur le plan méthodologique, nous avons fait appel aux différentes techniques utilisées dans le domaine de la mesure et l'évaluation. De ce fait, nous avons élaboré un dispositif constitué de deux tests. Le premier test est focalisé sur la lecture, tandis que le deuxième est axé sur l'écriture. Nous avons également élaboré un questionnaire destiné aux enseignants, une fiche de renseignements sur les élèves, et des grilles de correction.

L'échantillon de cette étude est de 1100 élèves de la deuxième année du primaire répartis sur six AREFs.

Réalisée à la fin de l'année scolaire 2009–2010 sur la base du cadre théorique susmentionné, la méthodologie adoptée dans cette étude a tenu compte des contraintes et limites associées à :

- la non-généralisation verticale et horizontale de l'enseignement de la langue amazighe³ ; et
- l'absence d'un dispositif de suivi et d'évaluation élaboré au préalable pour accompagner l'introduction et l'insertion de la langue amazighe dans le système éducatif marocain.

4.1. Présentation de l'échantillonnage de l'étude

Comme il est susmentionné, l'échantillon ciblé par l'étude compte au total 1100 élèves de la deuxième année du primaire répartis sur six AREFs, comme suit (tableau 1).

Le choix de cet échantillonnage a été fait d'une manière aléatoire tout en tenant compte des critères suivants :

1. La sélection des établissements du primaire. Il s'agit des établissements de l'enseignement public et privé selon le milieu et la région, (nous avons exclu les écoles où la langue amazighe n'est pas enseignée horizontalement et verticalement (cf. tableau 3) ;

³On entend par généralisation verticale et horizontale de la langue amazighe son enseignement obligatoire dans tous les établissements scolaires et à tous les niveaux tel qu'il est stipulé dans les textes officiels, notamment la note ministérielle 108 datée du 1er septembre 2003.

TABLEAU 1

Échantillon de l'étude réparti selon les AREFs

AREFs	Effectif	Pourcentage
Sous Massa, Daraa	276	25.1
Taza, El Hociema	269	24.5
Marakech, Tanssift, Elhaouz	158	14.4
Doukkala, Abda	149	13.5
Fés, Boulman	125	11.4
Rabat, Sale, Zemmour, Zair	123	11.1
Total	1100	100.0

TABLEAU 2

Échantillon de l'étude réparti selon la langue maternelle de l'élève

Langue de l'élève :	Effectif	Pourcentage
Non amazighophones	763	69.4
Amazighophones	322	29.2
Pas de réponse	15	1.4
Total	1100	100.0

TABLEAU 3

Échantillon de l'étude réparti selon le milieu géographique de l'école

Milieu	Effectif	Pourcentage
Urbain	710	64.5
Rural	247	22.5
Semi urbain	138	12.5
Pas de réponse	5	0.5
Total	1100	100.0

2. Tous les élèves, amazighophones et non amazighophones, des classes sélectionnées (1100 élèves du primaire) constituent l'échantillon de l'étude et représentent les trois grandes variantes de la langue amazighe comme le présente le tableau 2.

Nous constatons que la majorité des élèves composant l'échantillon de cette étude n'ont pas l'amazighe comme langue maternelle, à raison de 69,4%, et qu'on ne connaît pas le statut linguistique d'une infime proportion des élèves

(1,4%), pour cause de non réponse.

L'échantillon de l'étude est aussi représentatif au niveau du milieu (tableau 3), puisque les trois milieux (urbain, rural et semi-urbain) ont été pris en considération. Là aussi il convient de noter que près des deux tiers des élèves appartiennent au milieu urbain, que plus de 12% sont en milieu semi-urbain et que plus d'un quart sont en milieu rural.

4.2. Les instruments de l'étude

Après avoir défini l'échantillonnage de cette étude, nous avons élaboré le dispositif de collecte de données, notamment les tests, le questionnaire de l'enseignant et la fiche de renseignement adressée aux élèves, et ce selon un design bien défini au préalable. Le processus d'élaboration des tests de cette étude comprenait les étapes suivantes :

1. élaboration des cadres de référence
2. validation de ces derniers
3. production des items
4. révision des items
5. construction des tests
6. expérimentation des tests
7. analyse psychométrique
8. élaboration de la version finale des tests

4.3. Présentation des tests de lecture et d'écriture

Les deux tests de lecture et d'écriture ont été élaborés à partir d'un cadre de référence qui focalise sur les compétences visées par le programme de la deuxième année du primaire, notamment en matière de lecture et d'écriture. Après avoir élaboré les items de chaque test (le nombre des items du test de lecture est de six sous forme de questions fermées, quant à celui du test d'écriture il est de quatre dont une question ouverte), on les a soumis à une phase d'expérimentation auprès d'un échantillon très réduit, pour mesurer leur degré de fidélité et de validité.

Une fois les tests validés, et avant de procéder à l'étude principale et à l'administration des tests, un groupe d'administrateurs a été formé pour mener à bien cette tâche, tout en suivant les directives prescrites dans un guide élaboré à cette fin.

Après la phase de passation des tests, on a procédé à leur correction à l'aide des grilles de correction élaborées pour cette finalité. Après la phase de correction un masque de saisie a été élaboré sur SPSS pour le dépouillement et l'analyse des données. Le tableau 4 récapitule les domaines de contenu des deux tests ainsi que les niveaux taxonomiques qu'ils visent.

TABLEAU 4

Domaines de contenu des tests et leurs niveaux taxonomiques

Tests	Lecture	Écriture
Domaines de contenu	connaissance des mots connaissance des lettres connaissance des phrases compréhension d'une phrase	copies des lettres copies des mots copies des phrases production écrite
Niveaux taxonomiques	connaissance application résolution de problèmes	connaissance application raisonnement

4.4. Présentation du questionnaire de l'enseignant et de la fiche de renseignement sur l'élève

Le questionnaire de l'enseignant est destiné aux enseignants des élèves des écoles de l'échantillonnage de l'étude ; les informations demandées concernent, entre autres, les aspects suivants : les caractéristiques individuelles de l'enseignant, sa formation académique et professionnelle, ses pratiques de classe, les caractéristiques de son établissement. Quant à la fiche de renseignement sur l'élève, elle vise à recueillir notamment ses caractéristiques individuelles, le nombre d'années d'apprentissage de la langue amazighe, sa langue maternelle, ... Le tableau 5 décrit les domaines de contenu de ces deux instruments.

TABLEAU 5

Domaines de contenu des instruments d'évaluation

Genre du dispositif	
Questionnaire pour l'enseignant	Fiche de renseignement sur l'élève
1. Caractéristiques individuelles : âge, sexe, ± amazighophone.	Caractéristiques individuelles : • âge
2. Formation académique et professionnelle : Type de certificat, ancienneté, formation initiale et continue, satisfaction vis-à-vis du climat scolaire des établissements, vocation ou choix du métier.	• genre • ± amazighophone • ± redoublant • nombres d'années d'apprentissage de l'amazighe
3. Caractéristiques des établissements : équipement ou infrastructure, sécurité et civisme, partenariat, leadership pédagogique.	

5. Présentations des résultats de l'étude et ses retombées

5.1. Résultats

Avant de présenter les résultats de cette étude, il faut rappeler que le modèle d'analyse des données adopté est celui des statistiques descriptives. Ce dernier permet d'atteindre l'objectif fondamental de cette étude qui est la mesure du degré de maîtrise de la graphie tifnaghe dans l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue amazighe.

Dans un premier temps nous présentons les résultats de l'ensemble des items de chaque test faisant l'objet de cette évaluation comme il est affiché dans le tableau 6.

TABLEAU 6

Taux globaux des deux tests (lecture et écriture)

Statistiques	Test de lecture	Test d'écriture
N	1100	1100
Moyenne	19.48	37.35
Médiane	20.00	39.00
Mode	22	44
Écart-type	3.104	8.220
Variance	9.633	67.576
Minimum	0	0
Maximum	22	48

Le tableau 6 présente les différents types des statistiques descriptives relatives aux résultats des deux tests (test de lecture, test d'écriture) sous forme de moyenne globale. Comme on peut le remarquer, toutes les données statistiques, surtout le mode et la médiane, confirment que les apprenants ont pu réussir à plus de 80% les items des deux tests dans leur globalité.

TABLEAU 7

Résultats relatifs aux composantes du test de lecture (1100)

Degré de maîtrise	Effectif	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Connaissance de la lettre	1100	0	11	10.44	1.3
Connaissance du mot	1100	0	7	5.57	1.6
Connaissance de la phrase	1100	0	3	2.6	0.79
Compréhension	1100	0	1	0.82	0.38

Il est clair à partir des résultats susmentionnés dans le tableau 7 où sont présentés les résultats relatifs aux différentes composantes du test de lecture

TABLEAU 8

Résultats relatifs aux composantes du test d'écriture (1100)

Degré de maîtrise	Effectif	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Copie de la lettre	1100	0	24	19.88	4.2
Copie du mot	1100	0	15	12.27	3.6
Copie de la phrase	1100	0	5	3.47	1.49
Production écrite	1100	0	4	1.47	1.63

que les élèves ont une bonne maîtrise de toutes ces composantes.

Quand aux résultats du test d'écriture, et comme le montre le tableau 8, ils montrent que les différentes composantes ont été aussi acquises par les élèves, sauf la compétence relative à la production écrite qui a connu un résultat au-dessous de la moyenne. La figure 1 nous donne une idée sur le nombre des élèves qui ont pu réussir les deux tests avec leurs composantes.

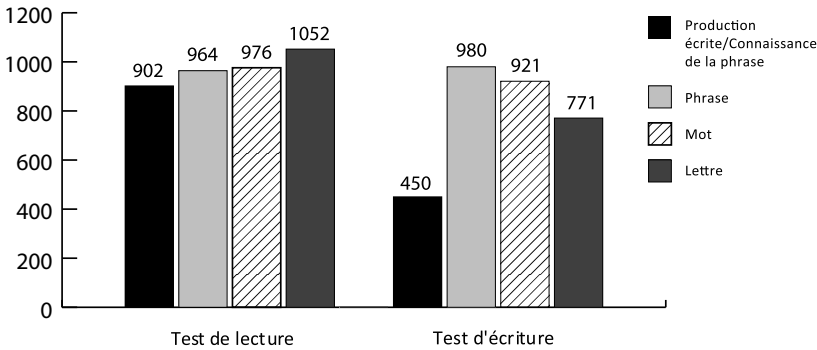


FIGURE 1

Résultats relatifs à la réussite des domaines de contenu des deux tests

Cette évaluation constitue une occasion privilégiée pour appréhender les autres déterminants de la réussite scolaire particulièrement liés aux caractéristiques des trois composantes essentielles du triangle didactique susmentionnées, particulièrement au niveau de l'enseignement/apprentissage de la langue amazighe.

Afin d'interpréter et d'expliquer ces résultats, on les a croisés avec des variables indépendantes relevées par le questionnaire et la fiche de renseignements sur l'élève telles que : les pratiques de classe, notamment, l'utilisation d'autres supports pédagogiques (les contes, les bandes dessinées, les imagiers...), les ressources numériques (cédéroms interactifs) et le type de

formation des enseignants (formation continue, formation initiale). Ces croisements ont souligné ce qui suit :

- La graphie tifinaghe ne pose aucun problème pour les élèves dans leur apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue amazighe ; et
- Il y a une relation de cause à effet très significative entre la formation initiale d'un enseignant en amazighe et le rendement des apprenants au niveau de la lecture et de l'écriture.

5.2. Retombées

Il va de soi que les retombées pédagogiques des résultats de cette étude diagnostique et exploratoire peuvent contribuer à l'amélioration de l'enseignement et des apprentissages, soit directement, en éclairant l'activité de celui qui apprend, soit indirectement, en éclairant les choix de l'enseignant(e) dont la mission est de favoriser les conditions et faciliter la maîtrise.

Ces résultats doivent servir aussi à l'application des correctifs nécessaires dans les pratiques des enseignants, notamment au niveau de l'utilisation des autres supports didactiques (il est à signaler que plus de 74% des enseignants ont répondu qu'ils n'utilisent pas d'autres supports didactiques).

Signalons que l'évaluation de l'enseignement/apprentissage de l'amazighe est plus centrée sur les conditions de la mise en œuvre que sur les curricula et les programmes proprement dit. D'où la nécessité de procéder à des évaluations systématiques des apprenants en langue amazighe et de l'enseignement/apprentissage de cette langue.

Conclusion

Dans cette étude on a essayé d'évaluer le degré de maîtrise de la graphie tifinaghe dans l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue amazighe chez les élèves marocains de la deuxième année du primaire. Cette étude vient à point nommé, et ce après huit années d'enseignement/apprentissage de la langue amazighe dans le système éducatif marocain, pour avoir une rétroaction sur les acquis scolaires des élèves concernés par l'enseignement de la langue amazighe et pour faire aussi le diagnostic de l'appropriation de la graphie tifinaghe.

Pour ce faire, on s'est référé à un cadre théorique pour clarifier un certain nombre de mots clés utilisés dans cette étude, et à un cadre méthodologique basé essentiellement sur le modèle de l'évaluation diagnostique. Cela nous a permis d'élaborer nos outils de collecte de données, à savoir les tests de mesure (test de lecture et d'écriture), le questionnaire des enseignants et la fiche de renseignements sur les élèves. Pour analyser les données recueillies on a adopté le modèle des statistiques descriptives.

Les résultats de cette étude ont confirmé, d'une manière presque absolue, que la graphie tifinaghe ne pose aucun problème aux apprenants lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la langue amazighe, et que les compétences visées par cette étude ont été suffisamment acquises par eux, compte tenu des objectifs tracés dans le programme de la deuxième année du primaire.

Enfin, les résultats de cette étude pourront servir de tremplin à l'enseignement/apprentissage de la langue amazighe, qui vient d'être érigée par la Constitution au statut de langue officielle du pays. Toutefois, la gestion actuelle de son enseignement/apprentissage connaît des incohérences liées essentiellement à son enveloppe horaire⁴ dans l'ensemble des cycles du primaire, qui ne dépasse pas dans les meilleurs des cas 612 heures, ce qui est largement inférieur aux 2500 heures qui sont un minimum pour maîtriser une langue nationale. De plus, la présence de la graphie tifinaghe dans l'environnement est très limitée.

Pour pallier cette insuffisance, il faudra créer des espaces d'immersion en langue amazighe, encourager les activités périscolaires, au sein des écoles, dans le but d'offrir aux enfants une source supplémentaire d'éveil et d'épanouissement, notamment en matière d'apprentissage de la langue dans des situations qui favorisent la prise de parole. En plus il faudra organiser des activités parascolaires qui comportent des intentions pédagogiques et éducatives permettant la sensibilisation à la culture amazighe, telles que le théâtre, les chants, les jeux, les ateliers de contes, les projets d'établissement, les projets de classe, etc., et équiper les classes en matériel approprié à l'enseignement/apprentissage de la langue amazighe (bibliothèque de classe, cédéroms interactifs, contes, histoires illustrées, imagiers) (Aagnaou et Bouhjar, 2009).

Références

- Aagnaou, F. et A. Bouhjar, A. 2009. Diagnostic de l'enseignement de la langue amazighe. Rabat, Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE).
- Ameur, M., A. Bouhjar, F. Boukhris, A. Boukouss, A. Boumalk, M. Elmedlaoui et E. Iazzi. 2006. Graphie et orthographe de l'amazighe. Rabat, L'Institut Royal de la culture Amazighe (IRCAM).
- Boukous, A. 1995. Société, langues et cultures au Maroc. Dans la série *Essais et études*, N° 8. Rabat, Faculté des lettres et des sciences humaines.
- Boukous, A. 2008. Le champ langagier : diversité et stratification. *Asinag* 1, pp. 15–37.
- Boukous, A. 2009. Aménagement de l'amazighe, pour une planification stratégique. *Asinag* 3, pp. 13–40.
- Chaker, S. 1995. Dialecte. In *Encyclopédie berbère*, 15, pp. 2291–2295.
- Chaker, S. 2003. Le berbère. In Bernard Cerquiglini (dir.), *Les langues de France*, pp. 215–227. Paris, PUF.

⁴L'amazighe est enseigné comme matière à raison de 3 heures hebdomadaires.

- Dadi, A. 2011. L'évaluation au service des apprentissages : réflexion sur quelques obstacles. *Cahiers de l'éducation et de la formation*, 4, pp. 20–28.
- El barkani, B. 2010. Le choix de la graphie tifinaghe pour enseigner/apprendre l'amazighe au Maroc : conditions, représentations et pratiques. Thèse en didactique, Université de Jean Monnet, Saint Etienne.
- Fishman, J.A. 1991. *Reversing language shift*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Fishman, J.A. 2001. *Can threatened languages be saved ?* Clevedon, Multilingual Matters.
- Gierl, M.J., J.P. Leighton et S.M. Hunka. 2007. Using the attribute hierarchy method to make diagnostic about examinees cognitive skills. In J.P. Leighton et M.J. Gierl (dir.), *Cognitive diagnostic assessment for education*, pp. 242–275. Cambridge, Cambridge University Press.
- Iazzi, E.M. 1998. Aménagement linguistique : cas de l'amazighe [berbère] marocain. *Plurilinguisme*, 16, pp. 53–88.
- Linn, R.L. 2001. The design and evaluation of educational assessment and accountability systems. CSE Technical Report 539. Los Angeles, Center for the Study of Evaluation, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Margin, M.O., K.D. Gregory et S.E. Stemler. 2000. *TIMSS 1999, Technical report : Description of the methods and procedures used in IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eighth grade*. International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Martin, M.O., I.V.S. Mullis et S.J. Chrostowski. 2004. *TIMSS 2003, Technical report*. International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mons, N. et X. Pons. 2009. Pourquoi le pilotage par les résultats ? Une mise en perspective théorique et historique de ce nouveau mode de gouvernance. In N. Mons, J.C. Emin et P. Santana (dir.), *Piloter par les résultats*, pp. 71–82. Paris, Centre national de documentation pédagogique (CNDP).
- Mullis, Ina V.S., M.O. Martin, E.J. Gonzalez et A.M. Kennedy. 2003. *PIRLS 2001, International report : IEA's study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries*. International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mullis, Ina V.S., M.O. Martin, A.M. Kennedy et P. Foy. 2007. *PIRLS 2006, International technical report : IEA's progress in international reading literacy study in primary school in 40 countries*. International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Nichols S.L. 2007. High-stakes testing : Does it increase achievement ? *Journal of Applied School Psychology*, 23, pp. 47–64.
- Olson, J.F., M.O. Martin et I.V.S. Mullis. 2008. *TIMSS 2007, Technical report*. International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Scallon, G. 1986. L'évaluation des apprentissages. In M. Hurteau M.A. Nadeau (dir.), *L'évaluation : défi des années 80*, pp. 15–46. Département de la mesure et de l'évaluation, Université Laval.

- Scallon, G. 1999. *L'évaluation formative*. Montréal, Éditions du renouveau pédagogique.
- Scallon, G. 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique.