

†ΣΙΓΗ ΗΗΞ ΙΟ. Σ
†.Θ∶†ΣΙ Ι ΣΓ.Η

*The school we want
for future generations*

Table des matières

Introduction	11
La charte du Think Tank	13
La Plate Forme : L'école que nous souhaitons pour les générations futures	21
L'enseignement de Tamazight dans l'école Marocaine : que faut-il reprendre? par Dr. HADDACHI.....	25
Creativity-supporting education in the Amazigh Culture Dr. Abdellah Elhaloui.....	45
L'Enseignement colonial et débuts de «la question» berbère. Par Mustapha Qadery.	55
Annexe.....	69
La liste des invités à la session du think tank.....	71
Programme de la rencontre.....	73



Introduction

Ce livre est le deuxième d'une série de publication du think tank « Amazigh Intelligent think tank » (AIT think) qui est une institution scientifique fondée par la fédération nationale des associations Amazighe au Maroc FNAA pour être une force de réflexion et d'influence en mettant l'intelligence collective au service des causes nationales. La première publication été sur le projet de société du mouvement culturel Amazigh.

Dans ce livre, vous trouverez toutes les études qui ont été présentées et discutées à la journée d'étude organisée par l'institution à Marrakech le 23 mai 2015 sous le thème « quelle école nous souhaitons pour les générations futures ? ».

Après la crise ou de traumatisme subi par le système éducatif dans sa globalité au Maroc et qui a durée depuis l'indépendance à ce jour; après l'échec de tous les plans nationaux de sauvetage partant de ceux édités par les conseils supérieurs de l'enseignement créés chaque décennie jusqu'au plan d'urgence édité par le ministère de l'enseignement; et après les mutations sociales et culturelles profondes qui ont transformé le Maroc ces dernières années avec l'émergence du mouvement culturel amazigh, le think tank a jugé qu'il ne suffit pas de constater et de critiquer une réalité et de dénoncer les travers engendrés par les décisions prise en haut lieu dans des domaines aussi fondamentaux que celui de l'éducation et de l'enseignement.

Sur ce, il a invité un groupe de chercheurs et de spécialistes dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement qui ont fait un diagnostic précis et ont proposé des solutions ciblées. L'ensemble a été débattu par un auditoire diversifié d'intellectuels et de spécialistes dans le domaine.

Vous trouverez l'ensemble des recherches présentées avec un enregistrement vidéo résumé. C'est une contribution de « Amazigh Intelligence think tank » comme force de proposition vive dans le pays.

La Fédération national des associations Amazigh au Maroc
11 Octobre 2015

La charte du Think Tank

1. Préambule :

Depuis déjà plusieurs décennies, la revendication identitaire amazighe en Afrique du Nord s'est inscrite dans le cadre des combats démocratiques. C'est une revendication qui sous tend une identité en construction qui couvre un territoire très vaste qui s'étend de Siwa en Egypte jusqu'aux Iles Canaries et englobe une grande partie des pays subsahariens. Elle s'inscrit aussi dans une histoire millénaire faite de luttes et de combats pour la sauvegarde et le développement des spécificités identitaires amazighes, fondées sur des valeurs pérennes que sont la démocratie, la coexistence, la laïcité et les libertés d'expression et de croyance. Valeurs qui sont aujourd'hui l'apanage des sociétés démocratiques qui avancent vers des lendemains prometteurs.

2. Vision :

Conscient que le Maroc vit actuellement une phase importante de mutation et de transformation dictée principalement par le contexte international et par les mouvements de contestataires citoyens au niveau local ;



Conscient que le mouvement culturel Amazigh a beaucoup participé à ces mutations. Il a notamment fait tomber des « idéaux » qui sont restés durant plusieurs décennies des constantes de la pratique politique dont certaines ont été érigées au stade de la sacralité ;

Conscient que la valeur du Maroc reste toujours son capital humain fondé et forgé par une histoire et une identité plusieurs fois millénaire ;

Conscient que la phase actuelle a encore besoin plus qu'avant d'orientations stratégiques basées sur une réflexion approfondie qui tienne compte du capital immatériel qui est l'histoire, l'identité, les valeurs ... ;

Conscient que pour y participer efficacement il faut rompre avec le stade de l'intelligence et le travail individuels ;

Conscient que l'intelligence collective, résulte des interactions multiples entre des acteurs de différentes tendances politiques et culturelles ;

Sur cette donne est venue l'idée de créer un think tank qui porte le nom de «Amazigh intelligence think-tank (AIT)» (le groupe d'intelligence collective Amazighe (AIT)) et qui est un espace d'expression libre, d'échange d'idées, de dialogue et d'intelligence collective.



Un forum qui, à travers ses rencontres régulières entre des femmes et des hommes d'horizons divers, de tendances et de sensibilités différentes, a pour ambition de :

- drainer des énergies,
- conforter la réflexion sur les problématiques auxquelles est confronté le combat amazighe, particulièrement au niveau national,
- renforcer les liens de ce combat avec les valeurs historiques de la civilisation nord- africaine que sont la démocratie, la coexistence, la tolérance, la laïcité et les libertés d'expression et de croyance individuelles et collectives.

Il s'agit de rencontres qui tentent d'accompagner les mutations rapides que connaît le Maroc, dans un contexte international des plus troubles. Cet accompagnement se matérialise par la proposition d'une pensée qui :

- fait des valeurs citées plus haut ses piliers fondateurs,
- trace et résume en clair ses objectifs,
- élabore une stratégie efficiente, fruit d'analyses approfondies,
- apporte des solutions bien réfléchies à cette société en mutation.



Il est aussi question de prolonger le combat identitaire amazighe qui, à travers ses

acteurs (activistes, créateurs, société civile...), a contribué à démystifier des discours monolithiques et anachroniques et renforcé le processus de démocratisation de la société en interpellant les décideurs et l'Etat pour qu'ils assument leur responsabilité.

Le think-tank AIT, aspire aussi au renforcement des échanges et peut faire recours à des experts et à des professionnels dans des domaines précis. C'est en fait un laboratoire de production d'idée, de démarches, de modes de lutte pacifiques et de stratégies.

3. Impacter la société civile et la politique publique

Les travaux réalisés feront l'objet de synthèses et de recommandations à même d'apporter des solutions aux problématiques débattues. Ils porteront sur divers secteurs : politique, culturel, économique, social, artistique ...et interpellent les décideurs pour les inviter à adapter leurs politiques publiques aux aspirations de la société.

Il est à rappeler que ce think-tank est une structure à but non lucratif, indépendante de l'État et de toute autre structure. Sa mission principale est la production systématique des analyses, des études, des rapports et des propositions de solutions à des problématiques dans les secteurs cités plus haut. Sans oublier aussi qu'il a le devoir de dresser des ponts de dialogue avec ses homologues nationaux et internationaux ainsi que les décideurs nationaux et internationaux.



En outre, il va contribuer à la politique publique en :

- fournissant un réservoir d'experts, d'intellectuels et de talents.
- générant des idées originales et des options politiques efficaces
- constituant «un lieu où les décideurs peuvent débattre d'idées et tester de nouvelles approches».
- proposant des issues aux conflits nationaux et internationaux.
- adaptant les idées et concepts existantes aux « besoins et contraintes de l'évolution du pays »
- formulant politiquement les aspirations du peuple
- Anticipant les crises et les conflits sociaux, économiques et politiques.



4. La réussite du think tank AIT

Sa réussite ne sera garantie que lorsqu'il œuvre constamment à l'élargissement de son équipe à plus de membres d'horizons divers: faire asseoir le businessman, l'intellectuel, le politicien et le rebelle, ensemble, autour d'une même problématique en vue de trouver une solution, fruit d'une intelligence collective.

Etre un think tank est une vocation fondée sur des convictions, et non un statut juridique. Ce think tank, fondé par les efforts multiples dont, principalement le soutien logistique de la Fédération Nationale des Associations Amazighes, prend aujourd'hui la forme traditionnelle et millénaire Amazighe qui est le comité du village ou «l'Agraw». Néanmoins, ses membres sont libres d'adopter la forme juridique qu'ils jugent la mieux adaptée pour mieux impacter par leurs idées.

5. Adhésion au think tank AIT

AIT est une initiative non partisane qui cherche la qualité, la diversité et l'équilibre de ses membres. Il est membre du groupe toute personne, femme et homme, de :

1/ profil :

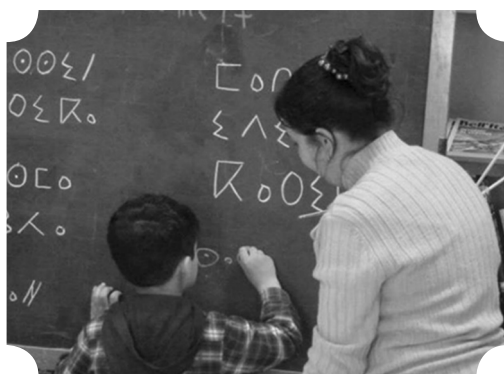
- Penseur (analyste, philosophe...) & écrivain
- Spécialiste (Juriste, économiste, diplomate, historien, linguiste, anthropologue, sociologue, docteur, ingénieur ...)
- Acteur de la société civile
- Acteur économique (businessmen, banquier...)
- Politicien

2/ qui :

- respecte la différence
- doté d'ouverture d'esprit
- ne limite pas la liberté d'expression
- jouit d'un degré d'expérience dans le domaine Amazighe avec toutes ses composantes
- a participé activement dans les affaires de promotion de l'amazighité
- a contribué potentiellement aux travaux d'AIT

La Plate Forme :

L'école que nous souhaitons pour les générations futures



Le Samedi 23 Mai 2015 à 15 heures à Marrakech
Organisateur : FNAA

Le sentiment commun de notre fierté d'être Amazighs Marocains implique notre volonté de participer à la construction de la société de demain telle que nous la voulons pour les générations futures.

Nous constatons avec bonheur, que Les masses de jeunes générations prennent d'avantage conscience de leur identité linguistique et culturelle. Leur sentiment d'attachement à la terre de leurs pays accompagne chez des centaines de milliers de nos jeunes, leur perception consciente de la gestion idéologique faite par l'état de la diversité culturelle et linguistique. La marginalisation et le déni identitaire qu'ils constatent met les citoyens devant la nécessité de trouver des alternatives. Pour l'instauration, dans les faits, d'un réel état de droits. Ils ont besoin de perspectives ouvertes sur l'avenir, sur une société qui réponde à leurs ambitions légitimes.

Nous savons aussi qu'Il ne suffit pas de constater et de critiquer une réalité et de dénoncer les travers engendrés par les décisions prise en haut lieu dans des domaines aussi fondamentaux que celui de l'éducation et de l'enseignement.

Depuis la création de Amazigh Intelligence think-tank, Nous avons toujours cherché à mettre en place les conditions favorables qui nous permettront de rassembler nos compétences et de mener une réflexion collective qui aboutira à la synthèse de notre conception dans différents domaines.

Nous avons pris l'engagement, de développer la réflexion autour de problématiques relatives à des axes que nous considérons

comme prioritaires dans notre projet, d'apporter des alternatives.

Par la publication et la promotion des résultats de cette réflexion collective, espérons contribuer concrètement dans le débat public national autour des problématiques fondamentales dont les enjeux impliquent le devenir de toute la nation.

Le domaine de l'éducation et de l'enseignement, constitue sans doute l'espace privilégié où sont mise en jeu les orientations et les choix des finalités éducatives dont les implications à moyen et long terme sont déterminants de l'identité et de la place de notre pays dans le concert des nations.

La réflexion collective qui aura lieu à Marrakech, le 23 mai 2015, portera sur le système éducatif.

40 chercheurs et spécialistes du domaine de l'enseignement et des personnalités représentant des organismes de la société civile agissant dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement seront invités à mener cette réflexion que nous comptons poursuivre sur 4 sessions prévues dans le programme du think tank amazigh (AIT think-tank) en 2015.

Les axes de réflexion proposés à titre indicatif à cette session :

- Orientations générales et finalités éducatives du système éducatif
- Organisation des cycles de l'enseignement,
- Langues d'enseignement et langues enseignées,

- Place de la culture nationale dans les contenus d'enseignement,
- Les contenus d'enseignement, les valeurs humaines qu'ils doivent véhiculer
- Le rôle de l'enseignement de l'histoire dans la consolidation de l'identité nationale,
- Aménagement de l'établissement scolaire et de la vie scolaire,
- Organisation générale de l'université
- La recherche scientifique,

Merci de votre collaboration. FNAA
Amazigh intelligence think tank (AIT)
28 Avril 2015

L'enseignement de Tamazight dans l'école Marocaine : que faut-il reprendre?

par Dr. HADDACHI

Résumé :

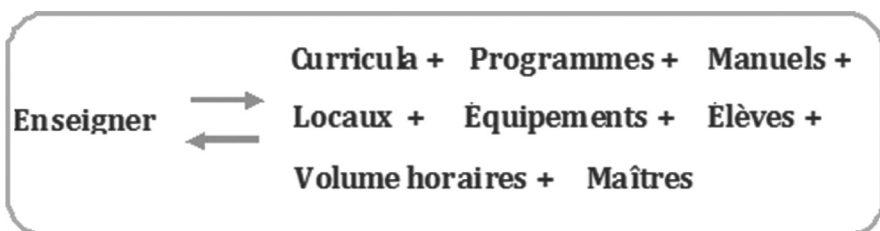
L'enseignement de la langue Amazighe, dans l'école marocaine, a débuté avec de la rentrée scolaire 2003/2004. Cela fait déjà 12 ans. Comment les décideurs ont-ils conçu l'introduction de l'enseignement de la langue Amazighe dans l'école marocaine? Quels objectifs avaient-ils tracés pour ledit enseignement? Qu'est-ce qui a été fait depuis? La généralisation de l'enseignement de la langue Amazigh est-elle réalisable dans les conditions de l'approche adoptée ?

Nous avons essayé de comprendre ce qui a été fait et de focaliser ce qui n'a pas permis d'atteindre les objectifs fixés pour ce projet, et de voir dans quelle mesure une issue de reprise de la gestion de ce dossier est-elle possible ?

A. INTRODUCTION

L'acte d'enseigner s'articule autour de la carte scolaire, donnée incontournable lors de la planification de l'acte en question. Elle constitue un tableau de bord, une feuille de route pour gérer l'année scolaire et permet de maîtriser la situation pour exercer

l'acte d'enseigner. Elle se présente telle une « équation chimique » à équilibrer.



Si l'équation est non équilibrée l'acte d'enseigner en souffrira selon ce qui manque, selon ce qui n'est pas complet ou selon ce qui n'est pas adéquat.⁽¹⁾

Les institutions qui interviennent dans l'acte d'enseigner sont nombreuses et ont chacune, vis-à-vis de cette tâche, une mission et des attributions précises qui normalement doivent agir en synergie pour rendre optimal le rendement de l'action et réaliser les objectifs à concrétiser. Une projection sur l'enseignement de la langue Amazighe nous amène au constat qui implique les institutions étatiques suivantes dans sa réalisation.

Ainsi, le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) est responsable de l'élaboration, la gestion et l'application de la carte scolaire pour enseigner chaque matière retenue pour l'être. Ses attributions couvrent également le recrutement des ressources humaines, leur formation initiale, leur formation continue et leur gestion. Il est responsable des curricula, des programmes, des manuels, des locaux, des équipements, des élèves et du rendement réalisé.

1 Voir liste des abréviations à la fin de cet article

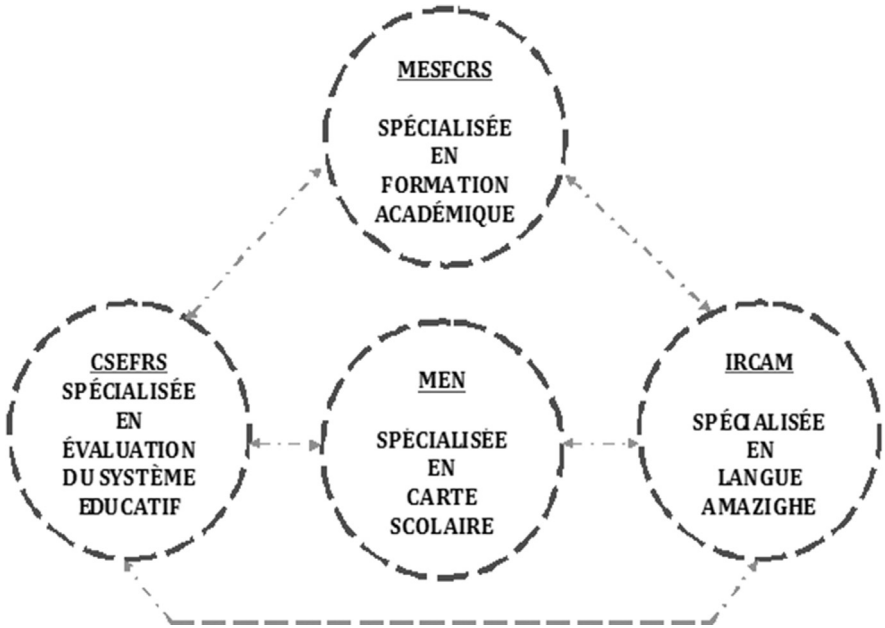
De son côté le Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (MESF-CRS), a les attributions de la formation académique, de délivrer des diplômes et de faire de la recherche scientifiques dans des domaines et sur des sujets divers.

Quant au Conseil Supérieur de l'Enseignement et la Recherche Scientifique (CSEFRS), ses attributions couvrent, entre autres, avis, études, évaluations. Il dispose d'une Instance Nationale de l'Évaluation (INE) et il est doté d'un Programme National d'Évaluation des Acquis (PNEA)⁽²⁾.

Les attributions de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM), en rapport avec l'enseignement de la langue Amazighe sont définies dans les articles 2 et 3 du Dahir n° 1-01-299, qui est à la base de la création de cette institution.

2 Voir articles 11 et 12 de la loi 105.12

Le schéma suivant donne un aperçu sur ces institutions, leurs rôles et rapports.



B. COMPRENDRE CE QUI A ÉTÉ FAIT

a. Au niveau du MESFCRS

Une première action avait consisté en l’ouverture dans quelques Facultés des Lettres et des Sciences Humaines (FLSH) de filières d’Études Amazighes et de masters. Ces études couvrent les domaines de la langue, de la littérature et de la civilisation amazighe. Les champs disciplinaires quant à eux couvrent la linguistique amazighe, la littérature amazighe, l’histoire et la civilisation puis la didactique. Le parcours de formation des études amazi-

ghes offre deux options en l'occurrence la médiation culturelle et la didactique.

Les objectifs de la formation dispensée, dans les facultés où de telles filières ont été ouvertes, se déclinent comme suit :

- Offrir une formation de base dans le domaine des études amazighes,
- Répondre aux attentes pédagogiques actuelles en matière d'enseignement de la langue amazighe,
- Ouvrir de nouvelles perspectives au niveau de la recherche et de l'enseignement de la langue amazighe,
- Contribuer { une meilleure ouverture de l'université sur son environnement socio-économique et socioculturel.

La logistique ayant accompagnée l'ouverture de ces filières fait ressortir au niveau des RH un faible rythme de couverture des besoins, comme en témoigne, par exemple, la réservation d'un seul poste budgétaire par an à la FLSH de Fès comme à celle d'Agadir.

Pour les effectifs étudiants par option, le tableau suivant donne une idée de la situation ayant prévalu au niveau des FLSH du MESFCRS concernées par les filières des études amazighes.

FLSH	7/8	8/9	9/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15
AGADIR FA	0/118	0/110	49/146	88/93	102/247	128/283	147/220	120
AGADIR MA	22 LCA	7* LCA		38 VDAL		47 VDAL		18 VDAL
OUJDA FA	105	89	76	62	53	60	60	
OUJDA MA								
FÈS FA		89	131	39/270	69/255	121/49	126/42	127
FÈS MA						24 LLA	15 LLA	19
RABAT FA					22 LCA	17 LCA		
RABAT MA								

Source:<http://www.enssup.gov.ma/index.php/stat/statistiques-universitaires>, prof responsable de la filière pour Fès Sais. Ircam, enseignants en exercice à Nador et Marrakech.

b. Au niveau du MEN

Le MEN avait décidé d'introduire l'Enseignement de Tamazight (ET) dès la rentrée scolaire 2003/2004 en vue de sa généralisation à tous les niveaux et tous les cycles de l'enseignement. Nous déclinons dans ce qui suit les étapes et les prévisions du scénario retenu par cette institution.

Étape 1: convention cadre entre le MEN et l'IRCAM relative à l'introduction de l'ET dans le système éducatif marocain.

Étape 2: planning pour l'élargissement de l'ET en vue de sa généralisation en septembre 2008 à tous les cycles (primaire, collégial et qualifiant), un scénario est retenu.

Étape 3: Formation d'un premier échantillon d'enseignants du primaire (déjà en exercice, critère: parler tamazight).

Étape 4: note 108 datée du 1er septembre 2003.

Après étude de plusieurs scénarii, le MEN en retient un seul qu'il avait détaillé dans la note d'où est tiré le document suivant.

نسبة المدارس الابتدائية التي تدرس فيها الأمازيغية من مجموع المدارس							في التعليم الابتدائي
09-10	08-09	07-08	06-07	05-06	04-05	03-04	
100%	100%	80%	60%	40%	20%	5%	الأولي ابتدائي
100%	80%	60%	40%	20%	5%		الثانية ابتدائي
80%	60%	40%	20%	5%			الثالثة ابتدائي
60%	40%	20%	5%				الرابعة ابتدائي
40%	20%	5%					الخامسة ابتدائي
20%	5%						السادسة ابتدائي
ملحوظة: تمثل 5% من المؤسسات الابتدائية حاليا حوالي 330 مدرسة.							
نسبة الثانويات الإعدادية التي تدرس فيها الأمازيغية من مجموع الإعداديات							في التعليم الثانوي الإعدادي
09-10	08-09	07-08	06-07	05-06	04-05	03-04	
100%	100%	75%	50%	25%	-	-	الأولي إعدادي
100%	75%	50%	25%				الثانية إعدادي
75%	50%	25%					الثالثة إعدادي
ملحوظة: يرتقب أن تمثل 25% من مؤسسات التعليم الثانوي الإعدادي حوالي 400 ثانوية إعدادية في الموسم الدراسي 06-2005 الذي سيشرع فيه بتدريس مادة الأمازيغية في هذا الصلك.							
نسبة الثانويات التأهيلية التي تدرس فيها الأمازيغية من مجموع الثانويات							في التعليم الثانوي التأهيلي
09-10	08-09	07-08	06-07	05-06	04-05	03-04	
100%	100%	75%	50%	25%			الدورتان 1 و 2
100%	75%	50%	25%				الدورتان 3 و 4
75%	50%	25%					الدورتان 5 و 6
ملحوظة: يرتقب أن تمثل 25% من مؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي حوالي 200 ثانوية تأهيلية في الموسم الدراسي 06-2005 الذي سيشرع فيه بتدريس مادة الأمازيغية في هذا الصلك.							

Doc. n° 1

Des notes administratives encadrant, orientant et réajustant l'enseignement de la langue amazighe, sont émises par le MEN depuis 2003. Nous en donnons un aperçu chronologique.

ANNÉE	MOIS	NOTE	SUJET
2003	07		Planning de généralisation de l'ET en 2008
2003	09	108	intégration de l'ET dans les cursus scolaires
2004	07	82	organisation de séances de formation en pédagogie et didactique de la LA
2005	08	90	organisation de l'ET et formation de ses enseignants
2006	03	184	usage des manuels et des guides pédagogiques
	09	130	organisation de l'ET et formation de ses enseignants
2007	10	133	intégration de l'ET dans les cursus scolaires
2008	09	116	organisation de la généralisation l'ET
2009			
2010			
2011			
2012			04/127 ; 07/952 ; 09/2308
	11	4094	Au sujet de l'enseignement de la langue amazighe dans les établissements privés
2013	03	1753	arrêt des besoins en enseignants de la LT
	09	14368	au sujet de l'affectation des sortants section amazigh
2014			
2015			

Sur les espaces sociaux les réactions, des enseignants semble-t-il, sont très significatives. Nous en rapportons deux au sujet de la note 130 du mois de septembre 2006.

- أقتراح على الإخوة الدفاتريين الاطلاع على المذكرة رقم 130 حول تنظيم تدريس اللغة الأمازيغية وتكوين أساتذتها.
- كيف يمكن تعميم تدريس اللغة الأمازيغية لجميع المستويات في حين لا تتوفر المؤسسة ولو على استاذ واحد ينطقها؟
- كيف يعقل في حالة إسناد تدريسها لأستاذ اللغة العربية يجب عليه التحلي عن النشاط العلمي والإجتماعيات والتربية الفنية لصالح أستاذ اللغة الفرنسية؟
- كيف يعقل في حالة إسناد تدريسها لأستاذ اللغة الفرنسية يجب عليه التحلي عن مادة الرياضيات لصالح أستاذ اللغة العربية
- كيف.....؟؟ و كيف.....؟؟ كيف.....؟؟

14-09-2008 , 00:26

- فعلا أخي هناك إرتجالية كبيرة في إدماج الأمازيغية حيث يجب أن تكون هناك أولا إرادة حقيقية تتمثل في الحماية القانونية لهذا الإدماج.

Au niveau du recrutement et la formation initiale des RH spécialisées de l'enseignement de la langue amazighe, alors que les ressources académiquement qualifiées en langue amazighe avaient fait défaut, le MEN s'était appuyé sur ses propres RH déjà en exercice en y faisant recours { toute personne parlant l'amazighe(!). Il avait donc fallu attendre 2012, année où l'université { ce qu'il semble avait livré sa première promotion de diplômés en langue amazighe pour se mettre concrètement à former des enseignants qualifiés pour prendre en charge l'enseignement de la langue amazighe dans l'école marocaine. Le tableau suivant nous rapproche de la réalité de ce qui a été entrepris à ce propos.

CRMEF	3/4	4/5	5/6	6/7	7/8	8/9	9/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15
AGADIR										30	20	32
MAR- RAKECH										20	20	31
MEKNÈS										37	20	32
OUJDA										0	20	32
TOTAL										87	80	125

L'impact de cette approche sur le terrain est reflété par l'exemple suivant : Une école scindée en deux vue sa taille, comme c'est le cas dans d'autres { travers le pays lorsque la taille en effectifs devient lourde à gérer, a donnée naissance à deux écoles (nous les appellerons A et B pour l'illustration) qui ne sont séparée que par un mur. Un enseignant spécialisé de l'enseignement de la langue amazighe a été affecté dans A et un autre dans B (tous les deux issus de la promotion 2103, l'un licencié en études Amazighes avait été formé à Agadir et y termine un master en langue amazighe et l'autre, licencié en chimie, avait été formé à Marrakech, tous les deux parlent tamazight mais chacun une variante différente). Le premier enseigne tamazight à 8 groupes sur les 04 que compte l'école A et l'autre enseigne 8 groupes sur 8 que compte l'école B à raison de 3 heures par groupe par semaine chacun soit 24 heures par semaine pour chacun des enseignants. Cet exemple n'est pas le seul qui fait état d'un problème de couverture, d'égalité des chances et de la qualité de la formation académique de base.

En 2012, le MEN avait lancé une étude (AO n° 23/amazigh/2012) ayant pour objet :

« ÉTUDE DIAGNOSTIQUE SUR L'ÉTAT DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE AMAZIGHE ET LES PERSPECTIVES DE SON DÉVELOPPEMENT ET SON AMÉLIORATION »

L'article 2 du Cahier des Prescriptions Spéciales (CPS) est clair et une lecture entre les lignes donne un constat foudroyant sur l'état de ce qui avait été fait au sujet l'enseignement de la langue amazighe dans l'école marocaine depuis septembre 2113, date de son lancement.

L'article 2, en question, se présente comme suit :

- « -Dresser un état des lieux de l'enseignement de la langue amazighe (acquis et écarts par rapport aux objectifs).
- Arrêter une liste exhaustive des contraintes qui entravent la réalisation des objectifs tracés.
- Dégager des pistes concrètes pour surmonter les difficultés qui s'opposent à son développement compte tenu des objectifs qui ont été définis.
- Évaluer les formations initiales et continues.
- Proposer des scénarii réalistes de généralisation, traductibles en plans d'action réalisables.
- Arrêter une liste d'indicateurs susceptibles d'aider les décideurs dans la hiérarchisation des plans d'action et la priorisation des interventions. »

c. Au niveau de l'IRCAM

Cette institution avait de son côté tissé des relations de collaboration avec le MEN et le MESFCRS. Ainsi elle avait assuré l'encadrement dans certaines filières des études amazighes, elle avait participé { l'encadrement des formations des enseignants de la langue amazighe organisées par le MEN, comme elle produit des manuels scolaires pour l'enseignement de la langue amazighe et fait plusieurs publications. La motivation de certains enseignants et inspecteurs fait partie des actions entreprises par l'IRCAM qui suit de très près et évalue, selon ses moyens, relations et approches l'enseignement de la langue amazighe assuré par le MEN.

d. Au niveau du CSEFRS

Parmi les actions de cette institution, en rapport avec l'enseignement de la langue amazighe, nous relevons les données suivantes :

Dans une étude intitulée « Étude évaluative des curricula des cycles primaire et secondaire collégial », réalisée en 2007, figure la recommandation significative suivante :

« ... motiver { l'apprentissage des langues nationales par la standardisation de la langue amazighe et la modernisation de la langue arabe. »

Et dans un autre document intitulé « Rapport sur l'état et les perspectives du système d'éducation et de formation au titre de l'année 2008 », nous avons relevé :

« ...l'introduction de l'enseignement de l'amazighe dans le système national étant encore trop récente et limitée pour être évaluée. ... »

Source: <http://www.csefrs.ma/pageFr.aspx?id=217>

C. CE QUI N'A PAS MARCHÉ

Parmi ce qui n'a pas été bien réussi, il faut citer en premier le scénario retenu par le MEN (voir doc. n°1), qui, semble-il, n'avait pas été soumis, par ses concepteurs, aux règles fondamentales de l'élaboration de la carte scolaire. Le document en question laisse, en suspens, à ce sujet des interrogations de taille. A mois que le but ayant motivé l'adoption d'une telle approche, par les spécialistes de la carte scolaire, nous échappe, il était évident dès le départ, tel qu'il était conçu, voué { l'échec pour les connaisseurs des règles élémentaires de la carte scolaire. La gestion de la généralisation de l'enseignement de la langue amazighe, prévue par le MEN n'a pas effectivement abouti.

L'IRCAM de son côté, avait joué un rôle, dans le projet de l'intégration de l'enseignement de la langue amazighe dans le système éducatif marocain, qui n'avait pas été ni clairement défini ni précisé à son départ. Les chercheurs universitaires qui ont rejoint l'IRCAM avaient réduit les moyens et les chances de la création et du développement de filières et de départements d'études amazighes { l'université. Et puis, et surtout, cette institution ayant fait

de la standardisation⁽³⁾ de la langue amazighe son dossier numéro un, n'avait-elle pas sous-estimé l'incidence de la standardisation sur la langue amazighe, sur son enseignement, sur les enseignants et les élèves ? Pire, à ce jour aucune évaluation de cette incidence n'avait été entreprise.

Une simple discussion, relevée au fond d'une classe de cours dans la province de Fguig, par un encadrant a retenu ce constat dressé par l'un des élèves qui partager son avis avec son voisin de table : « **tamaziotu n pdd nin ayu!** »⁽⁴⁾ . Les critiques dévoilant ce qui n'avait pas marché ne manquent pas et circulent largement, mais venant de responsables de cette institution, elles posent des interrogations multiples. En voici quelques unes:

« 1)

- Non application des notes ministérielles;
- Disparité dans la gestion du dossier amazighe au niveau des académies;
- La discontinuité dans les écoles.
- Disparité dans l'horaire alloué { cet enseignement;

3 « L'IRCAM a pour mission principale de standardiser la langue amazighe, et de mettre au point des procédés pédagogiques qui puissent accompagner la standardisation ; mais il n'est pas le maître d'œuvre en matière d'enseignement et d'organisation scolaire. Tous les documents qu'il produit pourraient rester lettre morte d'une façon ou d'une autre. Ajoutez à cela qu'une véritable cabale journalistique est montée contre lui, cabale dont font le jeu beaucoup de jeunes Amazighes manipulés et mal informés. Il est évident que bien des idéologues souhaitent son échec et agissent en conséquence, grâce à des relais bien répartis dans les structures administratives et dans l'appareil scolaire et universitaire. N'oublions pas que l'amazighité revient de loin. Elle est combattue en sous-mains. » (M. Chafiq)
Source: http://www.amazighworld.org/news/index_show.php?id=266

4 « ça, c'est le tamazight de quelqu'un d'autre! »

- Formations « bricolages »;
- Affectation provisoire des enseignants de l'amazighe;
- Outils didactiques peu diffusés;
- Démotivation des enseignants et des élèves;
- Absence de suivi ; dossier négligé; aucune volonté politique.»⁽⁵⁾

« 2)

«...l'amazigh est une langue identitaire. C'est une matière enseignée, mais ne permettra pas d'enseigner certaines disciplines.»

«la darija est une langue de communication orale quotidienne, qui ne peut servir

{ l'enseignement». Mais elle «peut être d'usage au niveau du préscolaire, pour faciliter la compréhension des élèves».

«le dahir constitutif de cette instance lui assigne une fonction de consultation et de conseil. Mais encore faut-il qu'on nous consulte.»⁽⁶⁾

Pour le MESFCRS, l'ouverture de filières des Études Amazighes et la création de départements de la langue Amazighe ne se sont pas développées. En effet, les ressources humaines académiquement qualifiées en Langue Amazighe étant réduites, l'incidence sur le développement de l'enseignement de cette langue est de taille au niveau de l'université. Le manque d'un budget destiné au développement des études amazighes explique sous un certain angle l'état actuel des choses.

5 M. DEMNATI, 13 avril 2013, Publié dans: ACTUALITES, LE PARTI

6 Voir <http://www.leconomiste.com/article/967895-enseignement-de-l-amazighe-constat-dechec-de-lircam#sthash.0WQ2I3Mm.dpuf>

D. COMMENT REMÉDIER A LA SITUATION ?

Actuellement, en observant le rythme de formation des ressources humaines qualifiées et spécialisées pour l'enseignement de la langue amazighe assurée par le département responsable, nous constatons que seule 100 enseignants sont affectés en moyenne par an. À ce rythme, et à raison de 3 heures par semaine comme horaire hebdomadaire pour la matière langue amazighe, il se dégage que pour généraliser l'enseignement de cette matière { 0 000 111 d'élèves avec une moyenne de 40 élèves par classe il va falloir attendre 32 ans.

Effet 1 000 111 d'élèves se répartit en 25000 classes (de 40 élèves chacune) qui nécessitent 75111 heures d'enseignement de la langue amazighe ({ raison de 3 heures par classe par semaine), soit avec 24 heures par semaines par enseignant un besoin de 3175 enseignants. Au rythme de 100 enseignants formés par ans il faut exactement 31 ans et 9 mois soit en définitive 32 ans. Les écoles marocaines accueillent actuellement environ plus 6 000 000 d'élèves.

Il est donc impératif de se rendre { l'évidence que l'approche actuelle ne permettra jamais la généralisation de l'enseignement de la langue amazighe { tous les niveaux et cycles ni comme l'avait proposé le scénario détaillé dans le document n°1 ni comme le laisse pressentir l'approche actuelle. Il faut donc changer d'approche si la volonté d'atteindre la généralisation existe effectivement. Toute réflexion à ce sujet qui ne se fixerait pas un délai et une carte scolaire précise et flexible prenant en considération le rôle des différents intervenants dans la formation des RH sera à l'image de la précédente.

Une coordination réelle et une planification commune entre les institutions en rapport avec le dossier de l'intégration de l'enseignement de la langue amazighe dans le système éducatif marocain s'impose. En effet dans l'état actuel des choses le dossier est traité par chacune des institutions à son niveau avec les menus moyens dont elle dispose et suivant sa vision et son propre programme, ce qui ne permet pas de délimiter clairement la responsabilité des intervenants vis-à-vis de la gestion du développement de l'enseignement de la langue amazighe.

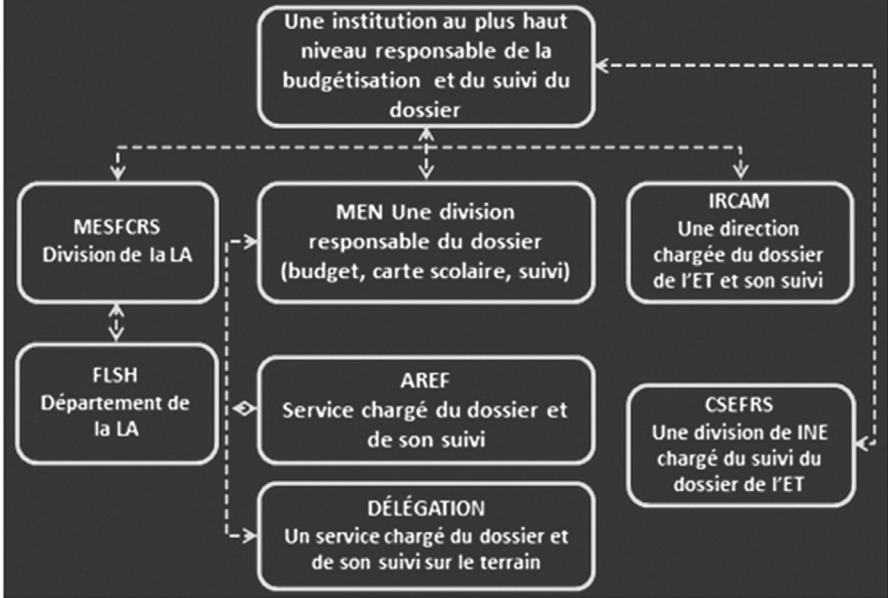
Le budget nécessaire à cet important projet, vu sa taille, n'est pas déterminé aux niveaux où il aurait dû l'être pour pouvoir traduire la volonté de prise en charge de l'intégration de l'enseignement de la langue amazighe dans le système éducatif marocain en programmes et actions.

Le montage de ce projet doit bénéficier des techniques scientifiques réservées à la conception, la réalisation et l'évaluation réservées à tout projet.

La maîtrise de la carte scolaire à court, moyen et long terme est incontournable pour l'intégration et la généralisation de l'enseignement de la langue amazighe dans le système éducatif marocain suivant les règles de l'art.

Nous proposons pour plus de synergie des actions entre les institutions concernées la structure suivante :

COMMENT REMÉDIER A LA SITUATION?



Pour conclure nous considérons que :

- Sans instance de coordination au plus haut niveau entre les institutions concernées, l'ET connaîtra les mêmes entraves s'il n'en verra pas surgir d'autres.
- Sans budget propre arrêté pour réaliser l'intégration et la généralisation de l'ET, il sera difficile de concrétiser de façon satisfaisante les objectifs visés.
- Lorsque l'intégration générale et parfaite de l'enseignement de la langue amazighe sera acquise l'instance de coordination peut disparaître du schéma de cette structure.

- Chaque institution aura acquis suffisamment d'expérience et de moyens pour faire avancer l'ET dans la bonne direction selon ses attributions.
- Pour résumer, quel que soit notre démarche, il faut avoir { l'esprit et œuvrer { ce que l'équation de la carte scolaire soit équilibrée et pour ce il faut agir simultanément en avant, en aval, à gauche, à droite, en haut et en bas pour équilibrer, ajuster, appliquer et maîtriser la progression de cet important dossier.

Liste des abréviations :

AO : Appel d'Offres

CPS : Cahier des Prescriptions Spéciales

CSEFRS : Conseil Supérieur de l'Enseignement de la Formation et de la Recherche Scientifique EA : Études Amazighes

ET : Enseignement de Tamazight FA : Filières Amazighe

FLSH : Faculté des Lettres et des Sciences Humaines LA : Langue Amazighe

LCA : Langue et Culture Amazighes

LLA : Linguistique et Littérature Amazighe MA : Master en Amazigh

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

MESFCRS : Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique

RH : Ressources Humaines

VDAL : Variation Dialectale et Aménagement Linguistique

Creativity-supporting education in the Amazigh Culture

Dr. Abdellah Elhaloui
Cadi Ayyad University

Creativity is so important for modern citizens especially in the 21st century when a citizen can maintain a quality life style only if she/he succeeds to adapt her/his educational and professional performance to a rapidly changing technological, industrial, scientific and socio-economic environment (Gregerson, M.B. 2013, Starko, A.J. 1995, Krauz, M et al. 2009).

In this essay, I will try to answer two questions:

- What are the indicators by which we detect Morocco's need for creativity-supporting educational policies?
- What is the Moroccan official stance on the existence of this need?

I- The indicators by which we detect Morocco's need for creativity-supporting educational policies

The UIS (ununesco intenational stastistics) database does not provide us with any direct, relevant information about the position of the culture of creativity and innovation in Morocco.

However, other indicators of this culture can be derived from the data which is available to us and which concerns the relationship between education and some other aspects of society such as employment and investment in R and D (Axelrod, A. 2008).

The first indicator is quantitative and has to do with the comparison between the number of students graduating from upper education and the number of senior executive positions generated every year. While there is an increasing number of senior executives in Morocco (an aggregate annual management jobs in the order of 41 000), it is estimated that the number of young people leaving the upper level is about 117 000, of whom approximately 73 000 could be active, a number almost two times higher than the number of managerial jobs available.

This means that the number of upper education graduates is increasing much more rapidly than the senior executive positions do. Putting aside a number of potential explanatory factors (such as inaccessibility to the resources required to launch a startup), we take this to partly reflect two realities:

- the reality that the profiles produced by Moroccan high education are not attractive for companies, which are typically interested in hiring individuals who can raise their profits.
- the reality that these profiles fail to launch successful startups where they can make use of what they learned in their studies.

Morocco needs a creativity-supporting education because it promises to contribute quite substantially to the students' adaptability to the market's needs.

The second indicator is qualitative. According to the “Trends in Mathematics and Science Study” (TIMSS, 2007), Morocco's performance (average achievement score of 345) is lower than the average for the overall sample of comparator countries considered (374 countries), and the country's deficit is even substantially more pronounced if the assessment does not include sub-Saharan countries for which performance measurement is based on potentially less robust estimates (average score of 412).

This problem cannot be explained in terms of Morocco's public expenditure on education, which accounts for 6.3% of Morocco's GDP in 2010. From an international comparative perspective, public spending on education is much higher in Morocco than in other countries. For instance, in other countries whose per capita GDP is between USD 1,000 and USD 10,000, public spending on education accounts for only 4.4% of GDP.

We take this to reflect at least two realities:

- that the teaching methods are not creative enough to motivate students to learn.
- that decision makers and many teachers have failed to come up with creative solutions to the learning problem in Morocco.

The Moroccan school is, therefore, in need of a creativity-supporting education to both make teaching methods more creative and foster the teachers' creative capacities to develop more efficient solutions for class-related learning problems.

The third indicator is based on comparing the gap between what Morocco spends on education and what it spends on research and development. There exists a remarkable gap between Morocco's expenditure on education and its expenditure on R and D compared to the difference between the two expenditures in developed countries like Japan and Sweden as the following chart summarizes.

	year	Expenditure on education	Expenditure on R and D
Morocco		6.59	0.73
Japan	2013	6.26	3.39
Sweden	2013	6.82	3.43

We take this remarkable difference to indicate that decision makers are hesitant to risk investing money in RandD probably because the field is not as productive as decision makers wish it to be. A creativity-supporting education promises to contribute substantially to empowering students with the qualities they need (such as curiosity, problem solving mindset, pattern-recognition capacities, etc.) to cultivate their capacity to produce, rather than just consume, knowledge.

A fourth indicator of creativity is the number of patents filed in the country. In 2006, the number of patents that were filed in Morocco was 910, more than 80% of which were filed by non-residents. When better conditions of creative research are offered, Moroccans file more patents. According to one research, 876 patent applications published under the PCT have been filed by MLA (Moroccans living abroad) inventors at international locations in the 16 years from 1995 through 2011. This large number of Moroccans filing for patents abroad illustrates the important role that research laboratories in developed countries play in stimulating creativity and invention among Moroccan scientists abroad, which again highlights the need for a creativity-supporting education in Morocco.

II- the Moroccan official stance on the need for a creativity-supportive education policy

In his inauguration speech of the first Parliamentary cycle of the legislative year 2007-2008, the king of Morocco, Mohammed VI, addressed the newly elected MPs inviting the government yet to be formed to develop an urgent plan to cope with what the king called “the real problems” of the Moroccan educational system, which he described as “the vital sector”.

To launch “the Urgent Plan” (UP) that the king called for, the government relied on the findings of a report which the Supreme Council of Education published in 2008. The essential principle of the UP is to develop a learner-based educational system where

all resources are administered to support the learner. The functional objectives of the UP are to be defined in four “reform domains”, namely:

To put into operation the compulsory character of education up to the age of 15,

- To motivate the spirit of the initiative and excellence in secondary schools and the university
- To deal with the horizontal problems of the educational system and
- To offer the means of success

Unfortunately, nowhere in the UP and the king’s speech is the word creativity mentioned, which is an indication that official decision makers are probably unaware of the need for a creativity-supportive education.

How about the 2011-constitution? The new Moroccan constitution supports the right for education but does not talk about the right of the learner to enjoy an educational system which fosters creativity and offers the conditions under which creativity values would be encouraged. Article 31 of the constitution entails that “the state, public institutions and territorial collectivities shall work to mobilize all the means available to facilitate a legal access for citizens (females and males) to the conditions enabling them to enjoy their right to ... a modern, accessible and quality education... to professional training and physical and ar-

tistic education.” The term “quality education” is promising but nothing is said about whether or not creativity standards are a part of its definition.

Although it is clearly mentioned in the National Charter of Education and Training, on which Moroccan educational policies are based, that the Moroccan educational system shall maintain the religious and national values of Morocco, that it will support the use of national and international languages and that it will be used to master sciences and advanced technologies and contribute to their progress to increase the competitiveness of Morocco in an open world, nothing is explicitly said in it about fostering Creativity and Innovation by infusing a Creativity Culture.

The one official text that explicitly calls for the necessity of cultivating creativity culture in education is the speech of the king delivered in August the 30th, 2013 which bitterly criticized the situation of education in Morocco and specified three types of problems in it: the problem of professional profiles, the problem of languages and the problem of the quality of education. The two Arabic words meaning creativity (ibtikaar and ibdaa3) are both invoked in three contexts in this speech and a clear call for allowing the youth to enjoy opportunities to be creative is made.

III- The Pradox of Creativity in Morocco

Paradoxically, the Amazigh Culture, which is a major component determining the historical Moroccan identity, is a creativity culture par excellence. In her Amazigh Arts: Women sha-

ping Berber Identity, (Cynthia 2006) Cynthia Becker shows that Amazigh women have played a major role in maintaining the Amazigh identity through a highly sense of artistic creativity. She notices that, unlike in many other cultures, Amazigh women are the makers of the greatest part of creative culture in the Amazigh tribe of Ait Khebbash on which she focused her doctoral investigation. A strong indicator of this fact, she argues, is that it's the women of this tribe not its men who make jewellery, tents, wedding parties' materials and pottery.

Since the Amazigh woman plays a prominent role in the Amazigh family in terms of authority and influence, as many researchers witness, we expect the Amazigh family to show a high level of creativity, contrary to what the above-mentioned facts clearly indicate.

We have no convincing explanation for this paradox, but we can conclude from it that the family, especially women, will probably play a significant role in spreading creativity culture in the Moroccan context.

Conclusion

A creativity-supporting education is an urgent need in Morocco, and any reform agenda that does not seek to satisfy this need would eventually reproduce the same substantial inadequacies that the Moroccan educational system has always been suffering from in its recent history. The best starting points of a creativity-supporting reform policy seem to be both school and family.

Bibliography

Axelrod, A. (2008) *Adison on innovation* Jossey Bass

Becker, C. (2006) *Amazigh Arts: Women shaping Berber Identity* Austen University Press

Gregerson, M.B. (2013) *Teaching creatively and teaching creativity* Springer

Krauz, M et al. (ed) (2009) *The idea of creativity* Brill, Leiden and Boston

Pegrum, D. (2009) *Teaching Creativity: Multimode Transitional practices* Continuum, NewYork

Starko, A.J. (1995) *Creativity in the classroom* Routledge

L'Enseignement colonial et débuts de «la question» berbère.

Par Mustapha Qadery.

Cette intervention vise à rappeler le contexte dans lequel, pendant la période coloniale dans la zone française, avait débuté la notion de «question berbère» avec la décision d'ouvrir les écoles franco-berbère. Aujourd'hui encore, tamazight demeure une «question» de façon générale et un problème pour le ministère de l'enseignement qui n'arrive toujours pas à solutionner le problème de son enseignement.

Faire d'un peuple une question c'est lui préparer une solution. Marx se posait « la question Juive » dans le contexte Européen de la fin du XIX^e siècle dans le contexte de la citoyenneté et de l'égalité des droits dans une société qui se disait chrétienne, et Hitler a fini par trouver sa «solution finale » que l'on sait à la question. Comment peut-on être une «question» chez Soi ? Auparavant, le colonialisme européen dans les Amériques et en Océanie avait fait des autochtones conquis une question solutionnée par les différents massacres qui ont permis la mise en place de nouveaux Etats dominés par les conquistadors, et jusqu'à une date récente, de nombreux chefs d'Etats d'Amérique «Latine» se rendant à Madrid si disait venir à «la mère patrie».....

Le nationalisme européen qui a émergé suite à un long processus des « révolutions » et autre « printemps des peuples » avaient

fini par construire des courants politiques qui faisaient de la religion « unique », de la langue « unique » et la race « unique » les principaux éléments fondateurs de l'identité nationale. Tout élément social qui ne correspondrait pas à ces valeurs sacralisées est objet de suspicion, de négation et de rejet voire même un ennemi qu'il faudrait faire entrer dans le canevas de « l'identité nationale », de gré ou de force, voire même de l'élimination physique ou culturelle, selon les contextes et les régimes. Les exemples ne manquent pas, et la fumeuse « solution finale » imaginée par les régimes totalitaires ne fut donc que le couronnement d'un long processus social, culturel et politique...puisque de nombreux courants de pensée et de nombreuses catégories sociales et culturelles ont approuvé voire participé à l'exécution de la solution. C'est le cas du régime de Vichy en France qui a « collaboré » et avait même pris les devants pour parachever cette «solution» importée par Hitler en France lors de son occupation. Au-delà des rares justes qui se sont mobilisés pour contrer ce phénomène, la majeure partie de la société française, notamment ses acteurs bureaucratiques se sont appliqués pour exécuter la besogne...non sans une touche volontaire qui montrait la disponibilité des courants collaborationnistes dont l'idéologie remontait aux courants nés à la fin du XIX^e siècle.

Comment donc être l'objet d'une question pour trouver une solution au problème que l'on constitue ? A quel titre peut-on être l'objet d'une question pour en accepter les conséquences de la solution imaginée et de sa réalisation ?

Au Maroc et en Afrique du Nord de cette seconde décade du XXI^e siècle on entend encore parler de cette « question berbère »

ou « amazighe », une question à la recherche de solution, et chacun selon les raisons qui lui font adopter l'existence de la question imagine ses solutions.....le génocide n'est pas seulement physique, il est aussi et surtout culturel. Éliminer un peuple par l'élimination de sa culture c'est comme l'éliminer physiquement, le transformer, l'abâtardir et en faire une chair à canon pour la lutte finale des grandes causes des solutionneurs et ainsi de suite.....

Mais comment devenir une question ?

Le temps colonial dans le cas du Maroc n'a pas encore révélé ses secrets pour comprendre le mécanisme de la dépossession de la souveraineté nationale et de la décomposition territoriale. Le Maroc fut pratiquement le dernier pays d'Afrique à être colonisé, mais aussi, et surtout celui que deux puissances coloniales se sont mises d'accords pour le partager en zones d'influences respectives. C'est ainsi que suite au traité du Protectorat, le traité de Fès, entre le sultan et la France du 30 mars 1912 que la France et l'Espagne ont signé le traité de Madrid du 27 novembre 1912 sur le partage de l'Empire Chérifien, ou plutôt ce qui en restait... puisque des territoires avaient été annexés auparavant à l'Algérie Française ou à l'Afrique Occidentale Française.....

Le Maroc et toute l'Afrique du Nord faisaient partie de ses « ennemis intimes » de la France et de l'Espagne, puisqu'ils partagent cette appartenance à la Méditerranée occidentale qui a eu une longue histoire de Conquista et de Reconquista depuis le temps de l'Empire Romain jusqu'aux Empires Maures. L'histoire est longue pour la relater ici, mais retenons que la recon-

quista ne s'était pas arrêté en Ibérie mais en Afrique du Nord. Au lendemain de la chute de Grenade, le Royaume d'Espagne s'était empressé d'occuper les ports de cette Afrique qui les gouvernaient pour empêcher une nouvelle conquista : Tanger, Ceuta, Mellilia, Oran, Alger, Bougie, Tunis.....contexte dans lequel sont apparus un Empire Ottoman conquérant et un Empire Chérifien qui s'était contenté de sauver les restes, des deux puissances du moment.

Ainsi l'Europe qui s'était débarrassé de la suprématie Maures à l'Ouest s'était trouvée menacée à l'Est par un nouvel autre Empire, l'Ottoman. Ainsi naquirent dans l'imaginaire Européen deux types de « Musulman ». Le Maure a pendant longtemps structuré l'imaginaire et les idées jusqu'à sa chute finale pour devenir le pays de «la Barbarie» comme l'indique les cartes géographiques de l'époque et les récits des voyages. « Le grand Turc » a pris sa place dans l'imaginaire européen jusqu'à sa chute finale lors de la première guerre mondiale. C'est ainsi que le Maure pendant le moyen âge européen était synonyme du « Musulman » comme le montre les langues Ibériques qui assimilent les deux. Tout Musulman ne peut être que Moro. A «la découverte» des Philippines par les portugais de l'Empire de Philippe II, ceux-ci lui ont donné le nom de leur Empereur et ont appelé les habitants de Mindanao qui furent de confession musulmane, Los Moros, nom que cette population porte jusqu'à aujourd'hui et le revendique même ! Avec l'émergence de l'Empire Ottoman, le Turc devint synonyme de Musulman pour les européens «Chrétiens» au point que Mahomet, prononciation à la turque du prophète de l'Islam était devenu un terme par lequel ce nom est reproduit

jusqu'à aujourd'hui faisaient de ses disciples des Mahométans dans de nombreuses langues européennes.

Aujourd'hui ce n'est ni le Maure, ni le Turc qui signifient Musulman dans les imaginaires collectifs globalisés, mais ce sont les Arabes ! Ce nouvel acteur de l'Islam dans l'imaginaire européen n'est pas né suite à un Empire conquérant qui a occupé l'Europe ou qui a eu affaire à elle, à l'image du Turc ou du Maure. C'est l'inverse. L'Arabe apparaît dans les langues européennes comme un élément qui pouvait offrir aux puissances européennes un moyen de porter le coup de grâce à un empire Ottoman vieillissant qui commençait à perdre ses possessions en Europe et en Afrique. D'abord à Alger en 1830, et auparavant en Egypte quand Napoléon en 1799 quand celui-ci avait porté le message de « la révolution française » pour libérer « les Arabes » du joug Turc, sans succès, puisque l'Empire Ottoman avait repris les lieux par ses armées de Janissaires avec à leur tête l'Albanais Mohammed Ali (Mehmet Ali) l'initiateur de « la renaissance arabe » !

Depuis l'épisode d'Alger, « les Arabes » vont commencer à se forger une place de choix dans la terminologie politique européenne. Napoléon III devenu Empereur et fidèle à la stratégie de ses autres cousins Empereurs ou Rois et des saintes alliances dans son élan de porter des coups aux Ottomans s'était déclaré Empereur des Français et Roi des Arabes. Il avait ainsi caressé le rêve de placer son ami « L'Emir Abdelkader » d'Algérie envoyé à Damas l'Ottomane comme vice Roi d'un Royaume arabe de Damas et d'Alger pour agir contre les Ottomans au Levant et à Tunis. La suite est connue. Damas avait attendu la première guerre mondiale pour adhérer « à la révolte arabe », conduite par Laurence le

Britannique et Brémond le Français qui ont conseillé et supporté le Chérif de la Mecque contre les Ottomans ! Tunis était tombé en 1881 entre les mains de la troisième République française, par la grâce du Chancelier allemand Bismarck pour lui faire oublier l'Alsace et la Lorraine dont la perte en 1871 avait emporté le trône de Napoléon III et ses rêves impériaux.

A Alger et à Tunis les Missions scientifiques où les savants furent mobilisés ont fini par mettre en place les canevas « scientifiques » pour exploiter les richesses des deux ex régences Ottomanes, devenues partie de l'Empire de la République. Ces missions scientifiques avaient achevés également la connaissance sur les indigènes en instaurant des « lois historiques » simplement établies pour construire le passé et l'avenir des possessions : Pays des Berbères chrétiens, possession de Rome, conquis par les Arabes qui l'ont islamisé et dominé depuis. La boucle est bouclée, puisque la présence européenne en Afrique du Nord se justifie par la récupération des biens de Rome par ses héritiers. L'autochtone éternellement soumis au conquérant ne fait que revenir à « la mère patrie » de Rome par la présence française, et plus tard espagnole au Maroc et italienne en Libye. Ernest Renan le grand historien de France, l'inventeur d'Averroès l'Arabe (alors que celui-ci est un Andalou de la période Almohade), qui fait autorité dans son domaine jusqu'à nos jours, avait scellé cette théorie dans un article publié en 1871. Qui pouvait le contredire ? Robert Montagne qui s'était illustré dans les études marocaines était même allé plus loin, en écrivant un article en anglais pour ses pairs britanniques dans les années 30 avait même écrit que les pauvres autochtones Berbères dominés par les Arabes étaient res-

tés dans l'état dans lequel les avait laissés Rome, jusqu'à l'arrivée des français !

Ce passé construit pour des vocations coloniales pour justifier l'occupation avait fini par construire une norme historique que beaucoup de perroquets continuent à perpétuer jusqu'à nos jours dans nos écoles et universités. Aujourd'hui encore, les pays d'Afrique du Nord, par le biais de leurs savants soumis ou dissidents continuent à réciter nos histoires sur la base de la succession des conquêtes étrangères....Ainsi, on ne connaît notre histoire que par la succession des Phéniciens (devenus symbole en Tunisie), des Romains, des Vandales, des Byzantins et des Arabes. Les autochtones ne sont que des spectateurs de leur histoire selon cette construction, que Renan avait qualifié d'éternellement soumis, qui ne peuvent vivre que sous l'autorité d'une puissance étrangère pour être heureux ! La boucle se boucle ainsi pour légitimer l'occupation française. Ce qui valait pour Alger ou Tunis l'Ottomanes avait trouvé la voie pavée pour continuer à Maroc cette lancée, et on avait inventé le Sultan arabe et ses tribus arabes, qui constituaient une minorité qui dominaient la majorité constituée de tribus Berbères et éternelle dissidence contre ce joug. Michaux Bellaire qui dirigeait la Mission Scientifique installée à Tanger en 1904, avait même comparé, le Makhzen dominant au Romains qui n'occupait que la côte, dans un article publié en 1908. Pourtant, à cette date, Les Berbères du Sud (comme les appelait R. Montagne dans sa thèse) venaient de déposer le sultan Abdelaziz pour le remplacer par son frère Hafid et ont constitué son armée et son gouvernement pour l'imposer aux autres régions qui ont rapidement adhéré au mouvement pour sauver le

pays d'une occupation qui a fini par aboutir ! Que dire ?

C'est ainsi que la France (et plus tard l'Espagne) s'était impliquée dans les affaires marocaines et son sort politique. En Mai 1911, l'armée française qui occupait Casablanca depuis 1907 était intervenue à Fès pour sauver le sultan des tribus Berbères qui voulaient le destituer, nous dit-on ! C'est l'année où l'armée espagnole avait occupé Larache au Nord et l'armée allemande avait voulu occuper Agadir pour répondre à l'occupation de Fès par la France. La suite est connue. Ce qui est certain, c'est que ses Berbères qui en voulaient aux Arabes, allaient avoir à faire avec la France elle-même qui s'engagea dans une guerre de conquête territoriale entamée en 1903 dans les confins algéro marocains et achevée en 1934 dans les confins Hispano Algéro Maroc Mauritanien ! Drôle de sémantique qui ont dit long sur cette guerre qui a fini par casser l'histoire et a mis en place des histoires dont les conséquences sont encore visibles dans les trois Etats nées par la grâce du colonialisme, qui avait mis en place les normes de la colonisation, selon le droit international, disait-on, établi au congrès de Berlin sur l'Afrique en 1884 – 1885. C'est pendant ce congrès que l'Espagne avait mis à pied à Dakla qu'elle nommée Villa Cisneros, au nom de ce «héros» qui avait forcé les los Moriscos et los Marranos à la conversion en Espagne lors de la reconquista. C'est à Berlin en 1884-1885 que ce principe colonial de point maritime qui donne le droit à son possesseur d'occuper le hinterland en face jusqu'au point de rencontre avec une autre puissance européenne pour tracer une frontière. Ce qui explique les frontières coloniales d'aujourd'hui devenues un principe du droit international en vigueur ! Ce qui explique aussi pourquoi

la France a occupé le Maroc à partir de Casablanca et non d'Oujda proche pourtant de l'Algérie Française, afin de se conformer aux principes de colonisation établis à Berlin à partir d'un point maritime pour avoir un hinterland conséquent. Ce qui explique aussi cette incursion espagnole dans ce domaine « Français » par la prise du Sahara par Villa Cisneros et le Nord par Ceuta, Melilla et Larache ! Question d'Hinterland encore !

Avec l'établissement des Protectorats franco espagnols, les Berbères sont devenus une « question » à résoudre pour les deux puissances ! Cela avait débuté par le problème de la résistance acharnée à l'occupation dans toutes les régions, sans exception. Cela avait débouché sur une politique indigène où les notables citadins furent acquis aux causes coloniales franco espagnoles par une série de politiques des « égards » basée sur les largesses et surtout par la fonctionnarisation des élites intellectuelles dans les organes du nouveau Makhzen d'une part et l'attribut de contrats juteux pour fournir les armées aux élites commerciales. A leurs enfants, les autorités coloniales ont créés, dès 1913 à Tétouan les écoles hispano-arabes, à Fès et Rabat les écoles franco-arabes et les collèges franco-musulmans destinés aux notables alignés pour en former la relève ! Quand les premiers notables « Berbères » ont fini par se rallier au nouveau makhzen colonial par le biais de la « politique des grands caïds » dans le cas français, la France coloniale avait décidé de créer les écoles franco berbères en 1922 et l'unique collège franco berbère en 1927. Curieusement, les Berbères concernées par cette politique sont ceux du Moyen Atlas, uniquement, et cela est révélateur de beaucoup de choses ! Les « Berbères » des autres zones françaises de l'Empire Chérifien ne

furent pas concernées par cette politique. Et that is the question, comme dirait les British ! C'est quoi la nature de cette question qui porte en elle de nombreuses questions ?

Je pense que la notion de « question berbère » est liée dans le cas du Maroc à l'enseignement et aux prémices de la décision sur la création de ses « écoles franco berbères ». Pour preuve, un article publié en 1921 par un berbérisant considéré comme berbérophile nous dit-on, Maurice Le Glay officier des Affaires indigènes et administrateur colonial qui avait occupé, en 1921 justement, la fonction de chef du Bureaux des Questions Berbères à la Direction des Affaires Indigènes de la Résidence Générale de la République Française dans l'Empire Chérifien ! C'est que les « Berbères » de la période coloniale furent une question administrative dans le contexte de leur résistance acharnée contre l'occupation, et les tentatives d'éduquer les enfants de leurs notables ralliés, à l'image des enfants des notables citadins acquis depuis le début, pour en faire des supports du nouveau Makhzen colonial. L'école est un outil d'assimilation des indigènes disait Jules Ferry qui l'avait imposée obligatoire en métropole et aux enfants des notables indigènes en Algérie et dans les autres colonies ! C'est l'école républicaine qui a contribué à la généralisation de la langue française en France au détriment des langues des régions qui furent interdites....et dont les résultats sont visibles aujourd'hui en France elles même, pays de l'universalisme nous dit-on, le seul pays d'Europe où seule une langue unique existe sur le plan légal !

L'introduction de l'école moderne en Maroc avait posé la question des contenus et des objectifs. Selon les canevas et les

normes établies par les autorités des Protectorat, les Marocains arabes avaient droit à leur école tantôt appelée arabe, tantôt musulmane, dans une confusion entretenue à dessein, qui signifie que seul les Arabes sont des vrais musulmans. Le contenu de cet enseignement fut administré en arabe et en français, sous la houlette de la direction de l'Instruction Publique et selon des menus scolaires établis par les autorités du Protectorat. C'est Ainsi que la Jahiliya, les Empires Omeyyades et Abbasides furent introduit dans les programmes pour les Arabes Marocains afin de leur enseigner leur histoire et leur littérature !!!! Menus qui sont encore en vigueur aujourd'hui dans l'école du Maroc indépendant. Les premiers nationalistes Marocains sont le fruit de cette éducation scolaire, et leur nationalisme trouve ses origines dans ces contenus scolaires de l'époque coloniale, et non pas des les origines culturelles ou sociales comme le prétend un grand historien nous dit-on !

C'est à partir de moment où on avait décidé un enseignement franco berbère que la « question » s'est posée. Quelle langue pour ses populations non arabes, dominées, qu'on voudrait assimiler à notre cause ? Ils ne sont pas Arabes, donc pas besoin de langue arabe. Leur parler est un ensemble de dialectes régionaux qui ne peuvent prétendre au statut de langue comme l'avait tranché le Pape des «études Berbères» à Alger, André Basset ! C'est ainsi que la langue française fut adopté comme langue unique d'enseignement dans ce système pour former des axillaires de l'administration et des officiers subalternes pour diriger les troupes coloniales indigènes ! De ce système sont issus ceux qui ont assimilé leur berbéricité à vocation coloniale comme ce faut le cas pour leur pairs

et compatriotes qui assimilé leur arabité à vocation coloniale. Le vers s'est ainsi installé dans le fruit. Si les prétendus « Berbères » parlaient leur berbère, les prétendus « Arabes » parlaient-ils leur arabe ? That is another question, et c'est là que se trouve le nœud de problème, jusqu'à nos jours, puisque on continue à opposer une langue maternelle et une langue non maternelle. Et c'est là que réside le début du débat faussé depuis le temps colonial et prolongé à nos jours.

Aujourd'hui tamazight est constitutionnelle, la darija ne l'est pas, pourtant cette dernière continue à être la langue de l'enseignement au nez et à la barbe des barbus et autres satellites idéologiques. Au nom de quelle loi l'instituteur utilise cette langue dans les régions amazighophones ? Historiquement, l'enseignement traditionnel se faisait dans la langue maternelle de l'apprenant, et moi-même j'ai appris l'alphabet de la langue arabe en tamazight, à l'école coranique, en une semaine ! Aujourd'hui, au bout de 6 ans de primaire, les élèves ont encore du mal à maîtriser cet alphabet simple et complexe ! Où réside le problème ?

A ma connaissance, la revendication amazighe avait focalisé sur l'égalité des chances entre darijophones et amazighophones pour réussir les études. Ce qui signifiait la nécessité d'enseigner en tamazight. Aujourd'hui on parle d'enseigner tamazight. Au lieu de résoudre un problème lié à une question, on a créée un nouveau problème pour alourdir la question par des faux débats. A ce stade de la réflexion, pour moi, tout est faux dans ces histoires des questions et de ce qui va avec ! Ajustons nos points de vue, car il y a erreur de diagnostic, et on ne peut croire aux divers remèdes basés sur les fantasmagories coloniales et postcoloniales !

Le temps historique des Imazighen fonctionnent par millénaires, et ce n'est pas les transformations d'un siècle colonial qui émècheront ceux-ci de voir clair, car cela est déjà arrivé dans le passé, et Imazighen avaient fini par prendre leurs destins en mains, en conformité avec leurs valeurs, principes et autres normes.

Annexe



La liste des invités à la session du think tank

Prénom	Nom	Ville
Abdelkrim	El Moudden	Marrakech
Abdellah	El haloui	Marrakech
Abderrahim	Chhaibi	Tzinit
Ahmed	Assermouh	Marrakech
Ahmed	Haddachie	Marrakech
Ahmed	Khanboubi	Tiznit
Ahmed	Laghzil	Marrakech
Ahmed	Arehmouch	Rabat
Ali	Amahane	Rabat
Aziza	Oubaha	Essaouira
Boubker	Karta	Agadir
Brahim	Lasri	Marrakech
Brahim	Taggounte	Marrakech
Driss	Allali	Agadir
Hamid	Lihi	Ouarzazate
Hasna	Ait Sihmad	Marrakech
Hassan	Aaouid	Marrakech
Hassan	Atwil	Ait Ourir
Hassan	Azouaoui	Rabat
Hassan	Benjakik	Marrakech
Hassan	Gounain	Amizmiz
Hassan	Oubrahime	Ouarzazate
Hassane	Bouzit	Marrakech
Hicham Fouad	Goughelt	Marrakech

jamal	Abdi	Taza
Khadija	El Mous	Marrakech
Lahcen	Amoqrane	Tinjdad
Lahcen	Boumaazah	Marrakech
Lahcen	Ouberka	Marrakech
Lahcen	Oussimouh	Rabat
Laila	Outerqis	Amizmiz
Latifa	Sarsari	Marrakech
Mbark	Bahddou	Marrakech
M'bark	Bouali	Ouarzazate
Meryem	Demnati	Rabat
Mhamed	Alillouch	Goulmima
Mohamed	Bastam	Bouyzakarn
Mohamed	Bouchdoug	Marrakech
Mohamed	El Ouazguiti	Marrakech
Mohamed	Jouchi	Marrakech
Mohamed	Merraki	Hoceima
Mohamed	Elhammouchi	Hoceima
Mounaim	Abouali	Marrakech
Mounir	Kejji	Rabat
Mustapha	Barhouchi	Meknes
Mustapha	Qadery	Rabat
Naima	Ait oubella	Rabat
Noureddine	El Hammouti	Taza
Omar	Boukrim	Hahouz Marrakech
Omar	Mourabit	
Saida	Boutadla	Marrakech
Saida	Ouchakour	Rabat
Youssef	ElKhader	Rabat
Youssef	Ouzguid	Rabat

Programme de la rencontre

<i>Début</i>	<i>Fin</i>	<i>Durée</i> <i>(hh:min)</i>	<i>Désignation</i>
Première séance : Les interventions (durée 1h:40 min)			
15:15	15:35	00:20	Mr Mustapha qadery (Enseignement colonial et débuts de «la question berbère»)
15:35	15:55	00:20	Mr Mhamed Alilouch (تدريس الأمازيغية بالمغرب بين الواقع والأفاق المستقبلية)
15:55	16:15	00:20	Mr Omar Mourabit (vers une nouvelle philosophie de l'éducation au Maroc)
16:15	16:35	00:20	Mr Ahmed Haddachi (une approche institutionnelle de l'enseignement)
16:35	16:55	00:20	Mr Abdellah El Haloui (Implanting Creativity-supporting school in Amazigh Culture)
Pause café (durée 15 min)			
16:55	17:15	00:20	Pause
Deuxieme séance : Echange & interventions de l'assistance (durée 2h:30 min)			
17:15	19:45	02:30	séance d'échanges en groupe
Evaluation de la rencontre et clôture (durée 25 min)			
19:45	20:10	00:25	Séance d'évaluation, clotture et propositions pour la 3eme rencontre
Diner en groupe			
20:10	21:40	01:30	Diner en groupe

