



## Repenser la didactique de l'amazighe au Maroc

### Rethinking Amazigh Language Didactics in Morocco

Said OUDIJA

Doctorant, Laboratoire Langue, Littérature, Imaginaire et Esthétique  
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Saïs- Fès

**Résumé :** L'enseignement de la langue amazighe au Maroc, bien que reconnu institutionnellement, fait face à des défis didactiques majeurs : statut de langue minorée, oralité dominante, variation dialectale et hétérogénéité des apprenants. Cet article interroge la pertinence des choix pédagogiques actuels à travers une analyse critique des programmes et dispositifs existants. Il révèle une dépendance persistante à des modèles exogènes, conçus pour des langues standardisées, au détriment de l'oral — pourtant central dans l'appropriation de l'amazighe. La standardisation imposée, lorsqu'elle ignore les usages régionaux et les profils linguistiques, nuit à l'engagement et à l'équité. L'étude montre qu'une articulation entre la didactique des langues minorées, l'approche socio-didactique et le cadre du plurilinguisme éducatif constitue un fondement théorique pertinent pour repenser la didactisation de l'amazighe.

**Mots-clés :** Didactique de la langue amazighe; langues minorées; approche socio-didactique; variation linguistique ; didactique différenciée.

**Abstract:** The teaching of Amazigh in the Moroccan educational system, despite its institutional recognition, faces major didactic challenges: its status as a minoritized language, its predominantly oral tradition, dialectal variation, and learner heterogeneity—between native Amazighophones and Arabic-speaking pupils. This article critically examines the relevance of current pedagogical approaches through an analysis of curricula and instructional materials. It reveals a persistent reliance on exogenous models designed for highly standardized languages, which marginalizes oral competence—a core dimension of Amazigh linguistic practice. Furthermore, imposed standardization, when disconnected from regional varieties and learners' linguistic repertoires, undermines engagement and pedagogical equity. The study advocates for an integrated framework combining minority language didactics, socio-didactics, and educational plurilingualism. It proposes a differentiated didactics that distinguishes between Amazigh as first and second language, transforming linguistic diversity into a pedagogical resource rather than an obstacle. Such an approach is essential to build a coherent, inclusive, and effective Amazigh education within Morocco's multilingual reality.

**Keywords:** Amazigh language didactics; minority languages; socio-didactics; linguistic variation; differentiated instruction.

**Digital Object Identifier (DOI):** <https://doi.org/10.5281/zenodo.18450788>

## 1 Introduction

L'intégration de la langue amazighe dans le système éducatif marocain constitue l'une des réformes linguistiques et éducatives les plus structurantes des deux dernières décennies. Elle s'inscrit dans un processus institutionnel visant à reconnaître officiellement une langue longtemps marginalisée dans les politiques publiques éducatives. Toutefois, si cette reconnaissance répond à une exigence symbolique, identitaire et constitutionnelle, elle ne garantit pas mécaniquement l'efficacité des apprentissages ni la pertinence des choix pédagogiques qui l'accompagnent. Comme le montrent plusieurs travaux, l'introduction de l'amazighe à l'école confronte l'institution scolaire à une langue historiquement transmise par l'oral, caractérisée par une forte variation linguistique, investie d'une charge socioculturelle spécifique, et enseignée à un public profondément hétérogène — entre locuteurs natifs et apprenants arabophones. Or, le cadre éducatif marocain, fondé sur la standardisation, la normativité et l'évaluation formelle, peine à intégrer ces spécificités dans ses dispositifs didactiques.

La littérature spécialisée souligne que l'enseignement de la langue amazighe s'est développé dans un contexte marqué par l'absence d'une planification linguistique de corpus pleinement stabilisée. Nabti (2005 : 35) indique que « *l'enseignement de la langue amazighe s'est mis en place sans qu'une planification linguistique claire ne soit établie* », ce qui a contribué à une hétérogénéité des pratiques didactiques et méthodologiques. Cette situation a favorisé le recours à des modèles pédagogiques largement empruntés à l'enseignement de langues fortement standardisées, telles que l'arabe ou le français, sans que leur transférabilité vers une langue minorée comme l'amazighe ne soit suffisamment interrogée sur le plan didactique. Or, comme le rappelle Farhad (2018 : 137) : « *la didactique de l'amazighe concerne l'enseignement-apprentissage d'une langue longtemps cantonnée à l'oral et investie d'un statut social minoré* ». Cette spécificité impose de repenser les fondements mêmes de la didactisation de la langue, en tenant compte à la fois de ses usages sociaux effectifs, de sa variation interne, et surtout de l'hétérogénéité radicale des profils linguistiques des apprenants.

En effet, l'enseignement de l'amazighe se déploie aujourd'hui dans des classes où coexistent des élèves pour qui la langue est maternelle et d'autres pour qui elle constitue une véritable langue seconde. Cette dualité fondamentale n'est pourtant que rarement prise en compte dans les programmes, les manuels ou les pratiques enseignantes, qui imposent un même parcours à tous. L'absence de différenciation didactique conduit à une double pénalisation : les locuteurs natifs sont sous-stimulés, tandis que les non-natifs sont dépassés. Dans ce contexte, l'analyse des programmes et des manuels scolaires met en évidence une tension persistante entre les orientations officielles, souvent inspirées de l'approche par compétences, et les modalités concrètes de leur mise en œuvre, notamment en ce qui concerne la place effectivement accordée à la compétence orale, aux situations de communication authentiques, et à la gestion pédagogique de la diversité linguistique (Sabri, 2018 : 139–140).

Dans ce cadre, la problématique centrale de cet article peut être formulée comme suit : dans quelle mesure les choix didactiques actuels permettent-ils de prendre en compte les spécificités linguistiques, sociolinguistiques, culturelles et pédagogiques de la langue amazighe dans le cadre scolaire marocain ? Plus précisément, il s'agit d'interroger la cohérence entre les cadres théoriques mobilisés, les dispositifs pédagogiques prescrits et les conditions effectives d'appropriation de la langue par des apprenants aux trajectoires langagières divergentes.

À partir de cette problématique, l'article repose sur trois hypothèses principales. Premièrement, nous posons l'hypothèse que la didactique de la langue amazighe demeure largement dépendante de modèles exogènes, conçus pour des langues standardisées, ce qui limite leur efficacité dans un contexte marqué par la variation linguistique, l'oralité dominante et la pluralité des statuts linguistiques.

Deuxièmement, nous avançons que la marginalisation de la compétence orale dans les dispositifs pédagogiques, combinée à l'absence de différenciation entre amazighe-L1 et amazighe-L2, constitue un frein majeur au développement de compétences communicatives effectives chez les apprenants.

Troisièmement, nous faisons l'hypothèse qu'une approche socio-didactique, articulée à la didactique des langues minorées et au plurilinguisme éducatif, offre un cadre théorique plus pertinent pour penser une didactique amazighe contextualisée, équitable et efficace.

Dans cette perspective, cet article adopte une démarche théorique et analytique fondée sur l'examen critique des travaux scientifiques existants, des orientations pédagogiques et des supports didactiques. Il vise à contribuer à la réflexion sur les conditions d'élaboration d'une didactique spécifique de la langue amazighe, susceptible de concilier les exigences institutionnelles, réalités sociolinguistiques, finalités éducatives et justice pédagogique.

## 2 Cadres théoriques de la didactique de la langue amazighe

La didactique de la langue amazighe s'inscrit pleinement dans le champ de la didactique des langues minorées, champ qui interroge les conditions d'enseignement-apprentissage de langues dont la reconnaissance institutionnelle est historiquement récente et dont les usages sociaux sont longtemps restés en marge de l'espace scolaire. Dans ce cadre, l'enjeu didactique ne se limite pas à la transmission de savoirs linguistiques formels, mais englobe des dimensions sociales, culturelles et identitaires étroitement liées aux pratiques langagières des locuteurs. Farhad souligne ainsi que « *la didactique de l'amazighe concerne l'enseignement-apprentissage d'une langue longtemps cantonnée à l'oral et investie d'un statut social minoré* » (Farhad, 2018 : 137), ce qui implique une remise en question des modèles normatifs traditionnellement mobilisés par l'institution scolaire.

L'un des traits structurants de la langue amazighe réside dans la pluralité de ses variétés régionales. Contrairement aux langues dont la standardisation est historiquement stabilisée, la variation linguistique constitue une donnée constitutive de l'amazighe. Nabti rappelle que « *la variation linguistique est inhérente à la langue amazighe et ne saurait être considérée comme un obstacle accidentel à son enseignement* » (Nabti, 2005 : 29). Dès lors, toute approche didactique qui viserait à neutraliser cette variation au profit d'une variété unique risque de produire un décalage entre la langue scolaire et les pratiques langagières effectives des apprenants, compromettant ainsi leur engagement et leur appropriation de la langue.

Cette tension entre standardisation et variation renvoie directement à la question de la transposition didactique. Dans le cas de l'amazighe, la transposition ne peut se limiter à une sélection formelle de contenus linguistiques, mais doit intégrer les conditions sociolinguistiques dans lesquelles la langue est pratiquée. Agnaou (2010 : 41) insiste sur le fait que « *la didactique de l'amazighe ne peut être pensée indépendamment des réalités sociolinguistiques et culturelles qui structurent les usages de la langue* ». Cette position implique une conception élargie de la didactique, attentive non seulement aux structures linguistiques, mais également aux pratiques sociales, aux représentations et aux valeurs symboliques associées à la langue.

Dans cette perspective, l'approche socio-didactique constitue un cadre théorique particulièrement pertinent. En considérant la langue comme une pratique sociale située, elle permet d'analyser l'enseignement-apprentissage de l'amazighe à l'intersection de plusieurs dimensions : linguistique, sociale, culturelle et institutionnelle. Sabri (2018 : 138) souligne que « *l'approche socio-didactique permet de dépasser une vision formelle de la langue pour la considérer comme une pratique sociale vivante* ». Cette approche invite ainsi à concevoir des situations d'apprentissage contextualisées, favorisant l'interaction, la négociation du sens et la mobilisation de l'oral comme vecteur central de l'appropriation linguistique.

La centralité de l'oral apparaît alors comme un principe théorique fondamental. La langue amazighe étant historiquement transmise par l'oral, la compétence orale devrait constituer le socle des apprentissages scolaires, notamment aux premiers niveaux de scolarisation. Nabti (2005 : 33) affirme que « *la compétence d'expression orale devrait être placée au cœur de l'enseignement-apprentissage de l'amazighe* ». Toutefois, comme le montre l'analyse des dispositifs pédagogiques, cette orientation demeure largement déclarative et peine à se traduire dans les progressions didactiques et les pratiques effectives en classe.

## 3 Analyse critique des dispositifs pédagogiques de l'enseignement de la langue amazighe

L'analyse des dispositifs pédagogiques de l'enseignement-apprentissage de la langue amazighe met en évidence une tension structurelle entre les orientations didactiques affichées au niveau institutionnel et les modalités concrètes de leur mise en œuvre dans les classes. Cette tension ne relève pas d'un simple décalage opérationnel, mais traduit une difficulté plus profonde à penser la didactisation d'une langue minorée dans un cadre scolaire historiquement conçu pour des langues standardisées et fortement normées. Les dispositifs pédagogiques, et en particulier les manuels scolaires, constituent à cet égard un observatoire privilégié des choix didactiques opérés.

Les travaux de Farhad montrent que le manuel scolaire occupe une place centrale dans l'enseignement de l'amazighe, souvent en l'absence d'outils didactiques complémentaires. Il souligne que « *le manuel scolaire est fréquemment investi d'un rôle central, voire exclusif, dans l'enseignement de la langue amazighe* » (Farhad, 2018 : 138). Cette centralité confère au manuel une fonction normative, puisqu'il devient non seulement un support d'apprentissage, mais également un vecteur implicite de prescriptions pédagogiques. Dès lors, les limites du manuel ne peuvent être dissociées des limites globales du dispositif didactique.

L'un des constats récurrents concerne la difficulté à traduire concrètement les principes de l'approche par compétences, pourtant officiellement adoptée. Sabri (2018 : 139) observe que « *la progression des apprentissages demeure souvent implicite et peu lisible* », ce qui entrave la construction progressive des compétences langagières chez les apprenants. Les activités proposées privilégient majoritairement des exercices de reconnaissance, de répétition ou de manipulation formelle, qui mobilisent la langue comme objet à mémoriser plutôt que comme outil

de communication. Cette orientation confirme la première hypothèse formulée dans l'introduction, selon laquelle la didactique de l'amazighe reste largement dépendante de modèles exogènes, hérités de l'enseignement de langues fortement standardisées.

Cette dépendance méthodologique se manifeste de manière particulièrement significative dans le traitement de la compétence orale. Bien que l'oralité constitue une caractéristique centrale de la langue amazighe, elle demeure marginalisée dans les dispositifs pédagogiques. Nabti (2005 : 33) souligne que « *l'enseignement de l'amazighe continue de s'appuyer majoritairement sur des activités formelles, alors même que l'oral devrait constituer le point d'entrée privilégié des apprentissages* ». Cette contradiction entre les discours didactiques et les pratiques prescrites confirme la deuxième hypothèse de cet article, selon laquelle la marginalisation de l'oral constitue un frein majeur au développement de compétences communicatives effectives.

L'analyse met également en lumière la manière dont la question de la standardisation linguistique est abordée dans les dispositifs pédagogiques. Si la promotion d'une variété standard répond à des impératifs institutionnels de cohérence curriculaire et d'évaluation, elle tend à être mise en œuvre de manière déconnectée des pratiques langagières régionales des apprenants. Farhad (2018 : 137) met en garde contre cette orientation en affirmant que « *la promotion exclusive d'une variété standard, lorsqu'elle n'est pas articulée aux parlers régionaux, peut produire un sentiment d'étrangeté linguistique chez les élèves* ». Cette situation peut affecter l'engagement des apprenants et limiter leur appropriation de la langue scolaire, en particulier lorsque la langue enseignée ne correspond pas à leur répertoire linguistique quotidien.

Sur le plan pédagogique, cette tension entre prescriptions institutionnelles et réalités sociolinguistiques se traduit par une logique essentiellement transmissive. Les formes linguistiques sont présentées comme des objets à acquérir, souvent décontextualisés, plutôt que comme des ressources à mobiliser dans des situations d'interaction sociale. Agnaou (2010 : 43) relève que « *l'enseignement de l'amazighe tend encore à privilégier une logique de transmission au détriment d'une logique d'appropriation* ». Cette orientation apparaît en décalage avec les principes de l'approche socio-didactique, qui valorise la participation active des apprenants, la négociation du sens et l'ancrage des apprentissages dans des pratiques sociales signifiantes.

La formation des enseignants constitue un facteur transversal explicatif de ces constats. Qasem et Oussikoum (2025 : 1344) soulignent que « *la formation initiale et continue des enseignants demeure insuffisamment outillée pour répondre aux spécificités didactiques de la langue amazighe* ». Cette insuffisance contribue à la reproduction de pratiques pédagogiques héritées de l'enseignement de l'arabe ou du français, sans réelle adaptation aux contraintes sociolinguistiques propres à l'amazighe. Elle renforce ainsi l'écart entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques effectives en classe.

Dans cette perspective, l'analyse des dispositifs pédagogiques confirme l'ensemble des hypothèses formulées dans l'introduction. Les difficultés observées ne relèvent pas uniquement de contraintes matérielles ou organisationnelles, mais traduisent une insuffisante conceptualisation didactique de la langue amazighe. L'écart entre cadres théoriques, prescriptions officielles et réalités sociolinguistiques met en évidence la nécessité d'un repositionnement didactique fondé sur une approche socio-didactique pleinement assumée, capable d'articuler oralité, variation linguistique et exigences scolaires.

#### **4 Vers une didactique différenciée de l'amazighe**

L'un des défis les plus complexes de l'enseignement de l'amazighe au Maroc réside dans la coexistence, au sein d'une même classe, d'élèves aux profils linguistiques radicalement hétérogènes. Si certains apprenants ont grandi dans un environnement amazighophone, d'autres n'ont jamais été exposés à la langue en dehors de l'école. Cette dualité fondamentale — entre amazighe comme langue maternelle (L1) et amazighe comme langue seconde (L2) — n'est pourtant que rarement prise en compte dans les dispositifs pédagogiques actuels, qui imposent un même parcours à tous, indépendamment de leurs compétences initiales. Farhad (2018 : 143) souligne cette ambiguïté structurelle en posant la question suivante : « *L'amazighe est-elle enseignée en tant que langue maternelle, étrangère ou en tant que langue seconde ?* ». La réponse, implicite dans les pratiques, semble être : les trois à la fois, sans distinction.

Cette absence de différenciation didactique produit des effets pervers. D'un côté, les élèves amazighophones, déjà dotés d'une compétence orale solide, sont souvent confrontés à des contenus redondants ou infantilisants, centrés sur des apprentissages qu'ils maîtrisent déjà dans leur usage quotidien. De l'autre, les apprenants arabophones, dépourvus de toute base lexicale ou phonologique, peinent à suivre un rythme conçu pour des locuteurs natifs. Farhad (2012 : 139) observe ainsi une situation paradoxale : « *les apprenants arabophones [...] avancent et assimilent plus que les élèves amazighophones* » lorsqu'ils adoptent une transcription phonologique explicite, tandis que ces derniers, supposés « savoir », reçoivent moins de soutien pédagogique. Cette inégalité de traitement

pédagogique risque non seulement de freiner les apprentissages, mais aussi de générer un sentiment d'injustice ou d'aliénation chez les deux groupes.

Une didactique différenciée s'impose donc comme une nécessité. Elle ne consiste pas à créer deux systèmes parallèles, mais à concevoir des situations d'apprentissage modulables, capables de s'adapter aux points d'entrée variés des apprenants. Pour les locuteurs natifs, l'objectif devrait être l'alphabétisation culturelle : passer de l'oral informel à une maîtrise de la langue standardisée, enrichie par des textes littéraires, historiques et argumentatifs. Comme le rappelle Farhad (2012 : 144), « *la didactique de l'amazighe Langue Maternelle s'adresse à des élèves qui ont eu l'amazighe pour langue de première socialisation. Son objectif est de faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue amazighe, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit* ». En revanche, pour les arabophones, l'objectif relève de l'acquisition communicative : développer progressivement une compétence fonctionnelle à partir de situations authentiques, en s'appuyant sur des supports visuels, des gestes, des comparaisons interlinguistiques et des stratégies de transfert.

Cette différenciation peut s'appuyer sur les principes du plurilinguisme éducatif, tel que défini par le Conseil de l'Europe. Coste (2006 : 17) insiste sur le fait que « *les compétences langagières ne s'additionnent pas de façon isolée, mais forment un répertoire intégré dont l'apprenant dispose de manière dynamique* ». Dans ce cadre, le contexte marocain — marqué par la coexistence de l'arabe dialectal, de l'arabe classique, du français et de l'amazighe — ne doit pas être perçu comme un obstacle, mais comme une ressource cognitive mobilisable. Un élève arabophone peut, par exemple, utiliser sa connaissance du vocabulaire culturel en arabe classique pour inférer le sens de termes équivalents en amazighe, ou s'appuyer sur des structures syntaxiques partagées avec le darija pour comprendre l'ordre des constituants. Une didactique intelligente de l'amazighe devrait donc légitimer les transferts interlinguistiques, plutôt que de les interdire au nom d'une pureté linguistique illusoire.

Concrètement, cela implique une révision des manuels et des consignes. Actuellement, comme le note Farhad (2012 : 148), « *l'apprenant rifain ne peut en comprendre que trois consignes sur dix* » dans des manuels censés être « unifiés », ce qui révèle une fausse neutralité linguistique. Une alternative serait de proposer des consignes différenciées : orales et mimées pour les débutants, écrites et complexes pour les avancés ; ou encore, des tâches à niveaux multiples (ex. : raconter une histoire → niveau 1 : avec images ; niveau 2 : à partir d'un mot-clé ; niveau 3 : en intégrant des connecteurs temporels et logiques).

La formation des enseignants joue ici un rôle décisif. Comme le soulignent Qasem et Oussikoum (2025 : 1358) « *la majorité des enseignants n'ont fait qu'une formation initiale durant laquelle l'attention est focalisée généralement sur les savoirs disciplinaires et le développement des compétences linguistiques au détriment des autres compétences culturelles ou interculturelles* ». Or, enseigner une langue à la fois comme L1 et L2 exige des compétences spécifiques en diagnostic linguistique, en adaptation des tâches et en gestion de la diversité. Sans un accompagnement continu, les enseignants resteront prisonniers d'une pédagogie uniforme, inefficace pour tous.

En définitive, reconnaître la dualité L1/L2 dans l'enseignement de l'amazighe, ce n'est pas fragmenter la nation linguistique, mais au contraire la renforcer par l'équité. Une didactique différenciée, ancrée dans le plurilinguisme réel des apprenants, permettrait de transformer l'hétérogénéité en levier pédagogique, plutôt qu'en obstacle à surmonter. C'est dans cette direction que doit s'orienter la prochaine étape de la didactisation de l'amazighe : non pas vers une norme unique imposée, mais vers une pluralité organisée, respectueuse des trajectoires langagières de chacun.

## 5 Conclusion

L'analyse développée dans cet article démontre que l'enseignement-apprentissage de la langue amazighe au Maroc ne peut être réduit à une simple opération d'intégration curriculaire ou à une reconnaissance symbolique. Si la Constitution de 2011 et les politiques éducatives post-2003 ont marqué une avancée historique, elles n'ont pas suffi à garantir l'émergence d'une didactique pleinement adaptée aux spécificités linguistiques, sociolinguistiques, culturelles et pédagogiques de cette langue. Les difficultés observées relèvent moins d'un manque de volonté politique que d'une insuffisante conceptualisation didactique de l'amazighe en tant que langue minorée, orale et socialement hétérogène.

Les résultats de cette étude confirment les trois hypothèses initiales. Premièrement, la didactique de l'amazighe demeure largement tributaire de modèles exogènes, conçus pour des langues fortement standardisées, ce qui limite leur pertinence dans un contexte marqué par la variation dialectale, l'oralité dominante et l'absence d'une norme stabilisée. Cette dépendance se traduit par une prédominance de pratiques transmissives, décontextualisées et centrées sur la forme plutôt que sur l'usage. Deuxièmement, la compétence orale — bien que reconnue comme centrale dans les discours institutionnels — reste marginalisée dans les dispositifs pédagogiques réels, notamment



en raison de l'absence de supports adaptés et de la formation insuffisante des enseignants. Troisièmement, et surtout, l'absence de différenciation entre amazighe-langue maternelle et amazighe-langue seconde constitue un frein majeur à l'équité et à l'efficacité pédagogique. En imposant un même parcours à des apprenants aux compétences initiales radicalement différentes, le système scolaire risque de pénaliser à la fois les locuteurs natifs, sous-stimulés, et les apprenants arabophones, dépassés.

Face à ces constats, l'articulation entre la didactique des langues minorées, l'approche socio-didactique et le plurilinguisme éducatif s'impose comme un cadre théorique et opérationnel pertinent. Ce croisement permet non seulement de reconnaître la langue amazighe dans sa réalité vivante — variée, orale, socialement ancrée — mais aussi de transformer la diversité linguistique des classes en ressource pédagogique. Une didactique différenciée, fondée sur le diagnostic des profils langagiers, l'adaptation des tâches et la légitimation des transferts interlinguistiques, offrirait une voie concrète pour concilier exigences institutionnelles, justice éducative et appropriation authentique de la langue.

En définitive, la viabilité de l'enseignement de l'amazighe ne dépendra pas seulement de la qualité des manuels ou du volume horaire alloué, mais de la capacité du système éducatif à penser la langue non comme un objet uniforme à transmettre, mais comme une pratique plurielle à faire vivre. C'est dans cette direction — vers une didactique contextualisée, différenciée et socialement inclusive — que doit s'orienter la prochaine étape de la didactisation de l'amazighe, afin qu'elle devienne non seulement une langue scolaire, mais une langue de citoyenneté, de culture et de dialogue interne au Maroc pluriel.

## REFERENCES

- [1] Agnaou, M. (2010). La didactique de l'amazighe : enjeux et perspectives. *Revue des Études Amazighes*, 1, 39–48.
- [2] Coste, D. (2006). *Compétences plurilingues et pluriculturelles : vers un cadre de référence européen*. Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- [3] Farhad, E. H. (2012). Le cadre de la didactique de l'amazighe en question. *Iles d'Imesli*, 9, 135–151.
- [4] Nabti, A. (2005). Quelle didactique pour l'enseignement-apprentissage de la langue amazighe ? *Actes du colloque international sur l'enseignement des langues maternelles* (pp. 29–38). Tizi Ouzou, Algérie.
- [5] Omari, L. (2024). Acquérir la compétence d'expression orale en langue amazighe. *Revue Brochures Éducatives*, 16, 51–70.
- [6] Qasem, A., & Oussikoum, N. (2025). Les apports de l'approche socio-didactique à l'enseignement-apprentissage de la langue amazighe à l'école primaire marocaine. *African Scientific Journal*, 3(33), 1342–1362.
- [7] Sabri, M. (2018). Les manuels de langue amazighe : Quels objectifs pour quel enseignement ? *Revue des Études Amazighes*, 2, 129–144.