

Le conte amazigh dans les pratiques scolaires :

Enquête auprès d'enseignants de tamazight en Algérie

*The Amazigh Folktale in School Practices:
A Survey of Tamazight Teachers in Algeria*

Wahid LAMRI*,

Centre de Recherche en Langue et Culture
Amazighes- CRLCA (Algérie),
w.lamri@crlca.dz

Mohand Seghir BENBERKANE,

Centre de Recherche en Langue et Culture
Amazighes- CRLCA (Algérie),
m.benberkane@crlca.dz

Hassiba KHERBOUCHE, Centre de
Recherche en Langue et Culture Amazighes-
CRLCA (Algérie),
h.kherbouche@crlca.dz

Rezkia MESRANE, Centre de Recherche
en Langue et Culture Amazighes- CRLCA
(Algérie),
r.mesrane@crlca.dz

Zineddine BACHI, Centre de Recherche
en Langue et Culture Amazighes- CRLCA.
Université de Batna 1 (Algérie),
zineddine.bachi@univ-batna.dz

Date de soumission : 20.01.2026

Date d'acceptation : 10.04.2026

Date de publication : 20.04.2026

**Ex
PROFESSO**

Volume 11 / Numéro 01 / Année 2026

* - Auteur correspondant.

Résumé

La présente étude analyse l'intégration et l'exploitation du conte amazigh dans l'enseignement de tamazight au sein des trois paliers du système éducatif algérien.

Pour cerner cette question, nous avons interrogé des enseignants exerçant dans plusieurs wilayas du pays via un questionnaire explorant les dimensions pédagogiques, didactiques, linguistiques et culturelles de leurs pratiques.

Dans le but de mettre en lumière l'usage de ce patrimoine oral ancestral, nous avons analysé les facteurs pouvant influencer son intégration, tout en tenant compte du niveau des apprenants, de l'expérience et de la formation des enseignants, ainsi que des objectifs, méthodes et supports mobilisés pour garantir une didactisation efficace.

Mots-clés : Conte amazigh, Enseignement du tamazight, Didactisation, Patrimoine oral, Pratiques pédagogiques.

Abstract

This study examines the integration and use of Amazigh folktales in the teaching of Tamazight across the three levels of the Algerian education system. To address this issue, we surveyed teachers working in several wilayas through a questionnaire exploring the pedagogical, didactic, linguistic, and cultural dimensions of their classroom practices. In order to highlight how this ancestral oral heritage is used, we analyzed the factors likely to influence its integration, taking into account learners' levels, teachers' experience and training, as well as the objectives, methods, and teaching materials employed to ensure effective didactization.

Keywords: Amazigh folktale, Tamazight teaching, Didactization, Oral heritage, Pedagogical practices.

Url de la revue :

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/484>



INTRODUCTION

Depuis les premiers récits transmis dans les cercles familiaux jusqu'aux formes contemporaines de narration, le conte s'impose comme l'une des expressions culturelles les plus anciennes et des plus universelles de l'humanité. Sa fonction dépasse largement le registre du divertissement, car il constitue un outil de transmission intergénérationnelle, un réservoir de valeurs collectives et une matrice de l'imaginaire. Sa structure narrative, fondée sur des séquences logiques, des répétitions et des formules mémorables, lui confère une efficacité particulière dans la socialisation des enfants et dans la construction de leur rapport au monde.

Dans les sociétés amazighes d'Afrique du Nord, où l'oralité a longtemps dominé et où l'écrit ne s'est imposé que tardivement, le conte s'est affirmé comme un instrument privilégié de reproduction culturelle et linguistique. Il n'est pas seulement un témoin du passé ou un fragment de folklore ; il agit comme un langage vivant qui organise les expériences, soutient la créativité et nourrit les pratiques sociales. En décrivant l'importance de la littérature orale amazighe, notamment dans le processus de stimulation des facultés intellectuelles, Yacine T. (2011) soulignait que « un large pan de cette littérature [...] est consacré à *tiherci* ou la ruse positive ». Le conte amazigh a pu survivre en traversant des époques et passer de l'oral à l'écrit, et de la sphère familiale à l'école. Pour Lacoste-Dujardin C. (1974), « la littérature orale maghrébine » se distingue « par sa qualité remarquable et sa richesse, et [...] grâce à cela qu'elle demeure encore vivante ».

Cette vitalité du conte amazigh a également suscité l'intérêt scientifique dès la fin du XIX^e siècle. À l'époque coloniale, plusieurs instituteurs et chercheurs français, aux côtés de figures locales comme Si Amar Saïd Boulifa et Belkacem Ben Sedira, entreprirent de collecter et de transcrire ces récits. Leur objectif premier n'était pas la sauvegarde culturelle, mais l'étude linguistique et ethnographique en vue de l'élaboration de grammaires et de manuels pédagogiques. Des travaux récents, comme celui de Berdous (2025), rappellent d'ailleurs le rôle pionnier de Boulifa dans la mise au point de méthodes d'enseignement du kabyle inspirées de la méthode directe, inscrivant ainsi le conte et la langue amazighe dans une histoire longue de didactisation¹ et de résistance culturelle. Plus récemment, des travaux comme l'Anthologie du conte amazigh d'Algérie de Rachid Bellil (CNRPAH, 2017) ont permis de réunifier, valoriser et réapproprier ce patrimoine en le plaçant au cœur d'une politique de sauvegarde du patrimoine culturel immatériel. Dans cette dynamique de réappropriation et de revitalisation du patrimoine narratif amazigh, des initiatives contemporaines ont vu le jour pour restituer au conte sa profondeur culturelle et linguistique d'origine. Kamal Bouamara, dans son recueil *Tamacahut-izw lwad lwad* (2020), s'inscrit pleinement dans cette démarche. Son travail ne se limite pas à la simple compilation de récits : il opère un véritable retour aux sources en traduisant et en restituant des contes anciens de Kabylie qui avaient été collectés et

¹ Dans le cadre de cette recherche, la notion de didactisation est entendue comme le processus de transformation d'un objet culturel ou linguistique, en l'occurrence le conte amazigh, en un objet d'enseignement structuré, adapté aux objectifs pédagogiques et aux caractéristiques des apprenants. Cette transformation implique une sélection, une adaptation et une mise en forme du contenu narratif, afin de le rendre exploitable dans des activités d'apprentissage visant le développement de compétences linguistiques, culturelles et cognitives. Une didactisation efficace suppose ainsi l'articulation de plusieurs dimensions complémentaires : linguistique (travail sur le lexique et les structures), culturelle (transmission de valeurs et de référents identitaires), cognitive (compréhension et structuration du récit) et socio-affective (engagement et motivation des apprenants).

transcrits en langues étrangères, notamment en français ou en allemand, par des auteurs tels qu'Auguste Mouliéras (1855–1931) et Leo Frobenius (1873–1938). Par ce processus de retraduction et de réappropriation, Bouamara redonne à ces textes leur ancrage culturel premier et cherche à les soustraire à une forme d'exil symbolique, en les réinscrivant dans leur matrice linguistique et identitaire kabyle. Ainsi, le conte amazigh apparaît non seulement comme une pratique sociale vivante, mais aussi comme un objet scientifique et politique, traversé par des enjeux de transmission, de mémoire et d'identité.

La fonction éducative et de transmission du conte a également été reconnue à l'échelle internationale. L'UNESCO, dans sa Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel (2003), a insisté sur l'importance d'intégrer les traditions orales dans les politiques éducatives, en particulier pour la protection des identités minoritaires. La transmission orale, et notamment le conte, est alors envisagée comme une ressource de premier ordre pour le développement d'une pédagogie ancrée dans les réalités culturelles locales. Au-delà de son efficacité cognitive, le conte joue un rôle décisif dans les contextes de pluralité linguistique ou d'insécurité culturelle. Il permet de réconcilier le monde scolaire avec l'univers domestique, de relier les savoirs formels aux savoirs communautaires, et d'introduire dans la salle de classe des éléments de l'expérience vécue par les enfants. Dans ce cadre, le conte apparaît comme une passerelle, capable d'articuler apprentissage scolaire et mémoire collective, acquisition linguistique et affirmation identitaire.

L'Algérie constitue un terrain singulier pour examiner ces dynamiques. Depuis l'introduction officielle de tamazight dans le système éducatif au début des années 2000, et sa consécration ultérieure comme langue nationale et officielle, un progrès notable a été accompli dans la reconnaissance linguistique et culturelle. Cependant, cette reconnaissance s'inscrit dans un processus historique plus long, amorcé dès la rentrée scolaire de 1995-1996 à la suite du boycott en Kabylie, moment fondateur qui a marqué le passage d'une revendication identitaire à une politique linguistique institutionnelle. L'étude de Sadouni et Meksem (2021) éclaire particulièrement cette évolution : à partir d'entretiens menés auprès d'élèves kabylophones, les auteurs montrent que l'enseignement du tamazight a contribué à transformer les représentations sociales et linguistiques de la langue. Autrefois marginalisée, elle est désormais perçue comme un marqueur identitaire positif, porteur de savoirs linguistiques, culturels et historiques. Les élèves interrogés, par Sadouni et Meksem, manifestent une motivation élevée pour son apprentissage, contredisant ainsi les discours qui en minimisent la portée ou l'utilité. Ces résultats, fruits de deux décennies d'enseignement, témoignent d'une appropriation croissante du tamazight scolaire comme langue de savoir et de fierté, tout en appelant à une généralisation de son enseignement à d'autres régions et à une implication accrue des parents dans ce processus de valorisation.

Cependant, cette avancée politique s'accompagne de défis majeurs. Les enseignants se trouvent confrontés à une pénurie de ressources pédagogiques adaptées, à une faible didactisation des répertoires oraux, à des processus de normalisation linguistique encore inachevés et à un décalage manifeste entre les manuels scolaires disponibles et les pratiques culturelles locales des élèves. Ces défis, qui freinent l'intégration effective des traditions orales comme le conte amazigh dans les pratiques scolaires, trouvent écho dans plusieurs études récentes sur l'enseignement de tamazight. De manière générale, la recherche converge vers un même constat : malgré la reconnaissance institutionnelle de la langue, sa didactisation

reste incomplète et son ancrage culturel insuffisamment exploité. Bouzidi (2020) montre par exemple que le conte, en arabe algérien comme en amazighe, possède un fort potentiel identitaire et pédagogique, capable de renforcer la construction d'une citoyenneté enracinée dans les valeurs locales ; pourtant, son usage demeure marginal et souvent perçu comme accessoire. Cette sous-valorisation est accentuée, comme le note Sabri (2018, 2019), par des incohérences dans les manuels et une absence de différenciation méthodologique dans les classes hétérogènes, ce qui limite l'acquisition équilibrée des compétences orales et écrites. Au-delà de la sphère scolaire, d'autres travaux soulignent que le conte joue un rôle décisif dans la préservation de la langue et de la mémoire collective. Houadfi (2021) met en évidence, à travers l'exemple des Aurès, la contribution essentielle des récits maternels et des contes dans la transmission de tamazight, notamment au sein des familles où les femmes demeurent les principales gardiennes de l'oralité. Enfin, plusieurs auteurs appellent à une réhabilitation du patrimoine oral dans les programmes, non seulement pour sa valeur linguistique, mais aussi pour son pouvoir de médiation interculturelle. Douis et Bouari (2017) montrent ainsi que l'intégration de contes kabyles dans les manuels peut favoriser une appropriation culturelle plus authentique, tandis que Sini et Ait Hamou Ali (2025) insistent sur la nécessité d'adapter ces formes à la modernité (par le théâtre, les médias ou les productions artistiques) afin d'assurer leur transmission et leur vitalité.

Le conte, bien qu'il représente une ressource abondante et profondément ancrée dans les traditions amazighes, demeure donc largement marginalisé dans l'enseignement formel. Son usage reste occasionnel, rarement structuré, et souvent laissé à l'initiative personnelle des enseignants plutôt qu'à une orientation institutionnelle explicite. C'est précisément dans cet écart entre le potentiel du conte et sa faible intégration dans l'école que se situe la problématique de la présente recherche. Comment ce patrimoine oral est-il mobilisé dans les classes de tamazight aujourd'hui ? De quelle manière les enseignants perçoivent-ils sa valeur didactique et culturelle ? Dans quelle mesure leur formation initiale, leur expérience professionnelle ou leur contexte d'exercice influencent-ils la fréquence et la qualité de son intégration ? Autrement dit, il s'agit d'examiner si le conte est véritablement considéré comme un levier d'apprentissage ou s'il demeure un simple complément ponctuel aux pratiques traditionnelles d'enseignement. L'hypothèse sous-jacente à ce questionnement est que, malgré une perception largement positive de sa pertinence pédagogique, l'usage du conte reste minoritaire et peu institutionnalisé, et que son exploitation varie fortement selon le profil des enseignants, le niveau scolaire et l'environnement géographique dans lequel ils exercent.

Pour répondre à ces interrogations, cette recherche s'appuie sur une enquête empirique menée auprès d'un échantillon de soixante-quatorze enseignants de tamazight répartis dans plusieurs wilayas du pays, représentant aussi bien des zones urbaines que rurales, et couvrant les trois cycles d'enseignement (primaire, moyen et secondaire).

I. MÉTHODOLOGIE

L'approche méthodologique adoptée dans cette recherche s'inscrit dans une perspective descriptive et analytique propre à la didactique des langues en contexte plurilingue. Elle vise à recueillir et analyser des données empiriques sur la manière dont les enseignants de tamazight intègrent le conte amazigh dans leurs pratiques pédagogiques. L'objectif est d'obtenir un panorama représentatif des usages déclarés,

des perceptions et des contraintes, afin de mieux comprendre les dynamiques en cours et d'identifier des leviers pour une didactisation plus systématique de ce patrimoine oral.

I.1. Sélection et caractéristiques de l'échantillon

Le choix d'un échantillon de soixante-quatorze enseignants répond à une volonté de diversité et de représentativité. La sélection s'est faite de manière raisonnée afin de couvrir un spectre large de contextes éducatifs et sociolinguistiques.

Les participants exercent dans quinze wilayas du pays, incluant des zones de forte implantation amazighophone (Kabylie, Aurès, Mزاب) notamment Béjaïa, Tizi-Ouzou, Bouira, Boumerdes, Batna, Ghardaïa, mais aussi des régions moins centralement associées à l'usage quotidien de tamazight, comme certaines localités du Sud ou des Hauts Plateaux (Tébessa, Blida, Adrar, Mila). Cette répartition géographique permet de comparer des contextes où la langue jouit d'un enracinement social fort avec d'autres où son enseignement repose davantage sur la politique éducative que sur les pratiques communautaires.

L'échantillon intègre également des enseignants relevant des trois cycles scolaires (primaire, moyen et secondaire) afin d'examiner comment l'usage du conte varie selon l'âge des apprenants, la complexité des programmes et les objectifs pédagogiques assignés à chaque niveau. La prise en compte de l'ancienneté professionnelle et de la formation initiale en tamazight constitue un autre critère essentiel : elle permet d'évaluer dans quelle mesure l'expérience ou la spécialisation influencent la place accordée au conte en classe.

Au-delà des caractéristiques propres à cet échantillon, il convient de replacer ces données dans un contexte plus large de l'enseignement de tamazight en Algérie. Selon les statistiques officielles du ministère de l'Éducation nationale pour l'année scolaire 2024-2025, tamazight est enseignée à près de 534 520 élèves répartis sur les trois cycles, et assurée par environ 3 959 enseignants spécialisés. Son enseignement est assuré dans 52 wilayas au primaire et 32 autres au moyen et d'une manière minime dans le secondaire en touchant 17 wilayas.

Cette présence, bien qu'importante, demeure inégale selon les régions : la Kabylie concentre la majorité des effectifs, tandis que d'autres wilayas ne proposent le tamazight qu'à titre facultatif ou dans un nombre limité d'établissements. Ces chiffres traduisent à la fois les avancées réalisées depuis l'introduction de tamazight à l'école en 1995 et les défis persistants liés à la généralisation de son enseignement.

Ainsi, l'échantillon retenu s'inscrit dans une réalité nationale marquée par un double mouvement : d'une part, une institutionnalisation croissante de tamazight dans le système éducatif ; d'autre part, une forte variabilité régionale qui conditionne l'expérience des enseignants et leurs choix pédagogiques, notamment dans l'usage du conte.

I.2. Outil et passation du questionnaire

Le recueil de données a été assuré à travers un questionnaire en ligne conçu via Google Forms, diffusé par différents canaux numériques. Nous avons partagé le lien du formulaire au sein de réseaux professionnels d'enseignants, ainsi que par courrier électronique auprès de contacts directs, garantissant ainsi une diffusion ciblée et adaptée au public visé.



I.3. Conception du questionnaire

Le questionnaire a été conçu comme l'outil principal de collecte des données. Il s'organise en trois sections complémentaires :

a) **Informations générales** : cette partie recueille des données sociodémographiques et professionnelles (âge, sexe, wilaya et localité d'exercice, niveau d'enseignement, ancienneté, formation initiale). Ces variables contextuelles offrent un cadre pour analyser la diversité des profils et identifier des corrélations possibles avec les pratiques déclarées.

b) **Pratiques pédagogiques liées au conte** : cette section explore la fréquence d'utilisation du conte, les modalités de son intégration (lecture, narration, adaptation, discussion), les types de récits privilégiés (contes traditionnels, contes modernes ou versions adaptées) et les objectifs assignés (développement lexical, apprentissage grammatical, expression orale, sensibilisation culturelle).

c) **Approches didactiques et perspectives** : enfin, la troisième partie invite les enseignants à exprimer leur perception du conte comme ressource éducative, à identifier les obstacles rencontrés (manque de ressources, absence de formation, contraintes curriculaires), et à formuler des suggestions pour une meilleure exploitation du patrimoine oral amazigh dans l'enseignement de tamazight.

Le questionnaire a été élaboré de manière à combiner :

a) **Des questions fermées** (à choix unique ou multiple) permettant de quantifier la fréquence des pratiques, l'évaluation de l'utilité pédagogique du conte et l'identification des obstacles rencontrés ;

b) **Des questions ouvertes** offrant aux enseignants la possibilité d'exprimer librement leurs représentations, de détailler leurs expériences et de proposer des pistes d'amélioration.

Cette complémentarité méthodologique visait à obtenir à la fois une vision statistique globale et un aperçu qualitatif riche des attitudes et pratiques.

I.2. Analyse des données

L'analyse des données a été menée en deux étapes complémentaires. Dans un premier temps, les fonctionnalités de Google Forms ont été mobilisées pour assurer un traitement statistique initial : génération de diagrammes, histogrammes et pourcentages permettant d'identifier rapidement certaines tendances générales et d'effectuer des comparaisons selon des variables comme le niveau scolaire, l'ancienneté ou la zone géographique.

Dans un second temps, nous avons procédé à une interprétation systématique de ces résultats. Les réponses aux questions fermées ont été examinées de manière comparative, tandis que les réponses ouvertes ont fait l'objet d'un regroupement thématique manuel destiné à organiser les citations des répondants autour de catégories pertinentes (usages pédagogiques, obstacles, perceptions, propositions). Cette démarche a permis d'articuler l'apport des outils numériques de traitement automatique à une analyse qualitative approfondie, garantissant une exploitation complète et cohérente des données recueillies.



I.5. Limites et précautions méthodologiques

Comme toute recherche reposant sur un questionnaire, cette étude comporte des limites qu'il convient de reconnaître. Les données recueillies reflètent des déclarations et non des observations directes : elles traduisent donc autant des pratiques effectives que des intentions pédagogiques ou des représentations idéalisées. De plus, l'échantillon, bien que diversifié, ne prétend pas à une représentativité exhaustive de l'ensemble des enseignants de tamazight en Algérie.

Cette limite soulève la question de la validité écologique des résultats obtenus, dans la mesure où les pratiques déclarées peuvent différer des pratiques effectivement mises en œuvre en classe. En effet, les enseignants peuvent être enclins à présenter des usages conformes aux attentes institutionnelles ou à leurs propres représentations idéalisées de l'enseignement. Ce décalage potentiel entre discours et pratique invite à interpréter les résultats avec prudence et à considérer ces données comme révélatrices avant tout de tendances, de perceptions et d'intentions pédagogiques. Dans cette perspective, des investigations complémentaires fondées sur l'observation directe des pratiques de classe ou sur des dispositifs d'analyse vidéo permettraient de trianguler les données et de renforcer la robustesse empirique des conclusions.

Cependant, la richesse des profils mobilisés, la diversité géographique couverte et la complémentarité entre données quantitatives et qualitatives renforcent la validité interne de l'enquête. Les résultats obtenus permettent de dégager des tendances significatives et d'ouvrir des pistes de réflexion didactique, même si des recherches futures, basées sur des observations de terrain et des études longitudinales, seront nécessaires pour confirmer et approfondir les constats formulés ici.

Par ailleurs, la question de la généralisabilité des résultats mérite d'être discutée de manière plus nuancée. Bien que l'échantillon mobilisé présente une diversité géographique et professionnelle appréciable, certaines catégories d'enseignants peuvent demeurer sous-représentées, notamment ceux exerçant dans des zones où l'enseignement de tamazight est marginal ou récemment introduit. De même, la participation volontaire à l'enquête peut induire un biais de sélection, les enseignants les plus sensibles à la question du patrimoine oral étant potentiellement plus enclins à répondre. Ces éléments invitent à considérer les résultats comme indicatifs de tendances significatives plutôt que comme strictement représentatifs de l'ensemble de la population des enseignants de tamazight en Algérie. Des recherches futures, reposant sur des échantillons élargis ou stratifiés, permettraient de consolider ces résultats.

II. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

II.1. Usage déclaré du conte amazigh dans l'enseignement de tamazight

L'analyse des réponses révèle une adoption massive du conte amazigh comme outil pédagogique. Sur les 74 enseignants interrogés, 72 affirment recourir au conte dans leurs cours de tamazight, soit 97,3 % de l'échantillon. Seuls 2 enseignants (2,7 %) déclarent ne jamais y avoir recours. Ces chiffres témoignent d'une reconnaissance



quasi-généralisée du conte comme ressource éducative, tant sur le plan linguistique que culturel.

Cependant, cette forte proportion d'enseignants déclarant utiliser le conte ne doit pas être interprétée comme une intégration systématique ou uniforme. L'examen de la fréquence d'utilisation nuance sensiblement cette première lecture. Parmi les 72 enseignants concernés :

- a) 25 (33,8 %) en font usage fréquent,
- b) 40 (58,1 %) l'utilisent de manière occasionnelle,
- c) 7 (9,5 %) le mobilisent rarement.

Autrement dit, le conte est bien reconnu mais demeure le plus souvent un outil complémentaire et non une composante structurante des pratiques pédagogiques. L'utilisation « occasionnelle » domine nettement, suggérant que le conte est mobilisé selon les opportunités, l'inspiration de l'enseignant, ou les besoins ponctuels de la classe, plutôt que selon une planification didactique systématique.

Cette observation corrobore une tension classique relevée en didactique : l'existence d'un écart entre la valeur attribuée à une ressource (ici, le conte amazigh, perçu comme riche culturellement et pédagogiquement) et son usage effectif en classe. Cela peut refléter à la fois des contraintes externes (programmes, manuels, absence de formation) et des facteurs internes (habitudes, représentations, degré de confiance dans l'oralité comme support d'apprentissage).

Ce décalage entre la reconnaissance de la valeur pédagogique du conte et la faiblesse de son intégration effective peut être éclairé par plusieurs cadres théoriques issus de la didactique et des sciences de l'éducation.

D'une part, la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1985) permet de comprendre les transformations qu'opère un savoir culturel lorsqu'il est introduit dans le système scolaire. Le conte amazigh, en tant que patrimoine oral, relève initialement d'un « savoir savant » ou social, qui doit être reconfiguré en « savoir à enseigner », puis en « savoir enseigner ». Or, cette transformation suppose des opérations de sélection, de structuration et d'adaptation qui ne sont pas toujours explicitement prises en charge par les dispositifs curriculaires ou la formation des enseignants, ce qui peut expliquer son usage limité ou non systématique.

D'autre part, les travaux relatifs aux représentations sociales (Jodelet, 1989) des enseignants montrent que les pratiques pédagogiques ne dépendent pas uniquement de prescriptions institutionnelles, mais également des croyances, des valeurs et des conceptions que les enseignants se font des objets d'enseignement. Dans ce cadre, le conte peut être perçu comme un support culturel riche, mais aussi comme un outil peu légitime dans des contextes marqués par des exigences académiques fortes, notamment dans les cycles supérieurs.

Enfin, les théories de l'innovation pédagogique et de la résistance au changement (Fullan, 2007) apportent un éclairage complémentaire. Elles montrent que l'introduction ou la généralisation de pratiques nouvelles (même reconnues comme pertinentes) se heurte souvent à des routines professionnelles, à un manque de formation ou à des contraintes institutionnelles. Ainsi, l'intégration du conte amazigh peut être freinée non pas par un rejet explicite, mais par l'absence de conditions favorables à son appropriation didactique.



L'ensemble de ces approches permet de dépasser une lecture strictement descriptive des résultats et d'inscrire les pratiques observées dans une dynamique plus large, où interagissent contraintes structurelles, représentations professionnelles et processus de transformation des savoirs.

II.2. Influence du niveau d'enseignement

L'analyse croisée selon les cycles scolaires montre des différences notables. Les enseignants du primaire déclarent utiliser le conte avec une fréquence sensiblement plus élevée que leurs collègues du secondaire ou du moyen. Les données révèlent une surreprésentation des enseignants du primaire dans les catégories « usage fréquent » et « usage occasionnel ».

Cette tendance peut s'expliquer par les caractéristiques propres au conte : narration simple, structure répétitive, dimension imaginaire et affective, autant d'éléments qui s'accordent particulièrement bien aux besoins des jeunes apprenants en phase d'acquisition initiale. Cela souligne la pertinence du récit narratif comme support privilégié d'apprentissage linguistique au stade élémentaire. À l'inverse, dans le secondaire, l'usage du conte est plus rare. Les enseignants justifient souvent cette réserve par le caractère jugé « enfantin » du conte, considéré comme inadapté à des adolescents. D'autres évoquent les exigences du programme (examens, progression grammaticale, préparation au baccalauréat) qui réduit l'espace accordé à des supports non institutionnalisés. Ces perceptions contribuent à marginaliser le conte dans les cycles supérieurs, bien qu'il puisse être exploité différemment, par exemple comme objet de réflexion sur les valeurs, les structures narratives ou l'identité culturelle.

Ainsi, l'usage du conte apparaît comme socialement situé : légitime au primaire, toléré au moyen, marginalisé au secondaire. Cette hiérarchisation pose la question d'une didactique adaptée par cycle, capable de renouveler les modalités d'exploitation du conte selon l'âge et les compétences visées.

II.3. Influence de l'ancienneté professionnelle

Un autre facteur différenciateur est l'ancienneté des enseignants. Les résultats indiquent que ceux ayant plus de 10 ans d'expérience déclarent un usage plus régulier du conte. À l'inverse, les enseignants débutants (moins de 5 ans d'expérience) recourent moins souvent à ce support.

Cette tendance peut s'interpréter de plusieurs manières. D'une part, l'expérience confère une plus grande liberté vis-à-vis des prescriptions officielles : les enseignants chevronnés se sentent davantage autorisés à adapter les programmes et à introduire des ressources complémentaires comme le conte. D'autre part, leur familiarité avec les formes orales traditionnelles locales, acquise par socialisation, facilite leur mobilisation pédagogique.

À l'inverse, les jeunes enseignants semblent moins enclins à recourir à l'oralité, préférant s'appuyer sur les supports écrits ou les manuels. Ce constat souligne l'importance d'une transmission intergénérationnelle des pratiques pédagogiques et d'une valorisation institutionnelle du patrimoine oral, afin d'éviter que le renouvellement du corps enseignant ne conduise à une marginalisation progressive du conte.

II.4. Freins et contraintes

Malgré la reconnaissance du conte, plusieurs enseignants signalent des obstacles qui en limitent l'usage. Ces freins se répartissent en trois catégories principales :

a) Contraintes matérielles et pédagogiques : Les enseignants ne signalent pas une absence totale de ressources (le patrimoine oral regorge de contes transmis par la mémoire communautaire, et certains corpus existent déjà sous forme d'écrits ou de recueils). Cependant, ce matériau reste souvent fragmenté, dispersé et peu didactisé. Plusieurs répondants déplorent le manque de recueils standardisés, de manuels illustrés ou de corpus audio-visuels explicitement adaptés aux différents niveaux scolaires. Cette absence d'outils pédagogiques opérationnels réduit la possibilité d'un usage régulier, structuré et institutionnalisé du conte en classe.

Plusieurs enseignants expriment cette difficulté de manière explicite. L'un d'eux souligne par exemple : « Nous connaissons beaucoup de contes, mais nous ne disposons pas de supports prêts à l'emploi pour les exploiter en classe ». Ce type de discours met en évidence un décalage entre la richesse du patrimoine disponible et l'absence de dispositifs didactiques structurés. Il confirme que la difficulté ne réside pas dans l'accès au contenu, mais dans sa transformation en outil pédagogique opérationnel.

b) Contraintes formatives : manque de formation spécifique à la didactisation du conte. Plusieurs répondants déclarent ne pas savoir comment « transformer » un récit oral en activité pédagogique planifiée.

Cette difficulté apparaît clairement dans les propos des répondants : « Je raconte parfois des contes, mais je ne sais pas comment les intégrer dans une séquence pédagogique ». Ce témoignage illustre une absence de formation spécifique à la didactisation de l'oral, qui conduit à un usage spontané mais peu structuré du conte. Il met en lumière la nécessité d'un accompagnement pédagogique ciblé.

c) Contraintes institutionnelles : programmes officiels peu explicites, absence de directives claires, surcharge horaire.

Certains enseignants évoquent également le poids du cadre institutionnel : « Le programme est déjà chargé, il est difficile d'ajouter des activités supplémentaires ». Ce type de réponse révèle que l'intégration du conte est souvent perçue comme périphérique plutôt que comme une composante légitime des apprentissages. Cela contribue à maintenir son statut d'outil complémentaire.

Ces difficultés traduisent une tension entre une valorisation symbolique du conte (en tant que patrimoine) et une exploitation concrète en classe (soumise à des conditions pratiques et institutionnelles). En ce sens, l'usage du conte reflète les dilemmes plus larges de l'enseignement des langues minorées : comment passer de la ressource culturelle à l'outil didactique opérationnel.

Ces trois dimensions (matérielles, formatives et institutionnelles) structurent l'ensemble des freins mentionnés par les enseignants. Toutefois, l'analyse des réponses au questionnaire montre que certains aspects méritent un examen plus détaillé, dans la mesure où ils éclairent de manière concrète la manière dont les enseignants s'approprient ou non le conte dans leurs pratiques pédagogiques. C'est notamment le cas des ressources disponibles et de la formation des enseignants, qui apparaissent comme deux déterminants majeurs de l'usage effectif du conte en classe.



Nous revenons donc sur ces deux points afin de mieux saisir la diversité des pratiques et les écarts observés.

II.4.1. Ressources disponibles et supports pédagogiques

L'analyse des réponses des enseignants met en évidence une grande diversité de sources mobilisées pour l'exploitation du conte amazigh en classe. La question étant à choix multiple, les enseignants pouvaient sélectionner plusieurs options, ce qui explique que la somme des pourcentages dépasse 100 %.

Les recueils publiés en tamazight constituent la ressource la plus fréquemment citée (78,4 %), suivis de près par la transmission orale familiale et communautaire (71,6 %) ainsi que par les manuels scolaires (70,3 %). Ces résultats indiquent que, contrairement à l'idée d'une dépendance quasi exclusive à l'oralité, les enseignants disposent déjà de supports écrits et institutionnels, qu'ils intègrent dans leurs pratiques.

Les ressources numériques (45,9 %) et les traductions ou adaptations (41,9 %) apparaissent également comme des canaux significatifs, traduisant une appropriation contemporaine et créative du patrimoine narratif. Enfin, une minorité d'enseignants déclarent produire eux-mêmes des contes (12,2 %).

Ces constats nuancent l'idée d'une « pénurie » de contes : si des difficultés subsistent en matière de disponibilité de corpus didactisés, les enseignants puisent dans un répertoire varié, combinant oralité, écriture, supports scolaires et ressources numériques. Cette pluralité de sources témoigne d'une adaptation pragmatique des enseignants, mais elle souligne également l'absence de cadre de référence partagé qui pourrait garantir une exploitation homogène et didactiquement structurée du conte de chaque enseignant.

II.4.2. Formation des enseignants et préparation didactique

L'enquête a mis en évidence une donnée particulièrement révélatrice : près de 73 % des enseignants interrogés déclarent n'avoir bénéficié d'aucune formation spécifique à l'exploitation du conte dans l'enseignement du tamazight. Seule une minorité (environ 27 %) mentionne avoir été sensibilisée à ce type d'approche, souvent de manière ponctuelle dans le cadre de stages, de séminaires régionaux ou d'échanges informels avec des collègues.

Cette absence de formation systématique confirme l'idée que l'usage du conte repose avant tout sur l'initiative personnelle des enseignants plutôt que sur une politique éducative institutionnelle. Autrement dit, les enseignants qui mobilisent le conte le font généralement en s'appuyant sur leurs propres expériences, leur culture familiale ou communautaire, voire leurs compétences personnelles en narration.

Cette situation soulève deux constats majeurs :

a) **Un potentiel largement sous-exploité :** Le conte est reconnu par la majorité comme un support riche et motivant, mais faute de formation, il est souvent utilisé de manière intuitive, sans véritable didactisation. Les enseignants racontent une histoire, suscitent l'attention et l'émotion des élèves, mais peinent parfois à en tirer des activités systématiques sur le vocabulaire, la grammaire, la compréhension écrite ou orale.

b) **Un risque d'hétérogénéité pédagogique :** En l'absence de lignes directrices, l'exploitation du conte varie considérablement d'un enseignant à l'autre.



Certains l'intègrent régulièrement comme outil central, d'autres l'utilisent sporadiquement comme « pause récréative ». Cette diversité d'usages, si elle reflète une richesse, entraîne aussi une inégalité entre les élèves selon la classe ou l'établissement fréquenté.

Du point de vue critique, on constate donc un décalage entre le potentiel du conte et son exploitation effective, faute de formation spécifique. Ce constat souligne le rôle des médiateurs culturels dans l'apprentissage : un outil culturel comme le conte ne devient éducatif qu'à condition d'être intégré dans une démarche pédagogique réfléchie.

II.5. Approches pédagogiques mobilisées

Interrogés sur la manière dont ils exploitent le conte en classe, les enseignants décrivent une variété de pratiques, mais qui restent souvent rudimentaires. La séquence typique consiste à raconter un conte, puis à poser aux élèves des questions de compréhension ou à les inviter à répéter certains passages. Cette pratique, bien que stimulante pour l'écoute et la mémorisation, demeure centrée sur la réception passive plutôt que sur une construction active du savoir.

Certains enseignants (environ 20 %) déclarent aller plus loin en intégrant le conte dans des activités créatives : mise en scène théâtrale, réécriture en langue standardisée, comparaison entre versions locales, ou encore production de nouveaux contes par les élèves. Ces démarches plus innovantes témoignent du potentiel didactique polyvalent du conte : développement de la compétence orale, enrichissement lexical, structuration grammaticale, mais aussi éducation interculturelle et formation esthétique.

Cependant, la majorité des enseignants semblent encore cantonner le conte à une fonction de divertissement pédagogique, utilisé pour « capter l'attention » ou « détendre la classe », plutôt que comme un véritable levier d'apprentissage structuré. Cette tendance met en lumière une pédagogisation incomplète du conte : reconnu comme intéressant, mais rarement transformé en séquence didactique complète.

II.6. Fonctions attribuées au conte par les enseignants

Enfin, l'analyse des réponses aux questions ouvertes montre que les enseignants attribuent au conte plusieurs fonctions éducatives complémentaires :

- a) **Fonction linguistique** : développer la compréhension orale, enrichir le lexique, améliorer la prononciation et l'expression orale.
- b) **Fonction culturelle et identitaire** : transmettre un patrimoine, renforcer le sentiment d'appartenance à la culture amazighe, sensibiliser à des valeurs traditionnelles.
- c) **Fonction cognitive** : stimuler l'imaginaire, développer la mémoire, structurer la pensée narrative.
- d) **Fonction socio-affective** : créer une atmosphère de plaisir, motiver les élèves, renforcer la cohésion du groupe classe.

Ces représentations montrent que les enseignants perçoivent le conte comme un outil pluridimensionnel, à la croisée de la linguistique, du culturel et du socio-affectif. Toutefois, si ces potentialités sont reconnues, leur exploitation effective reste souvent partielle. Le conte est perçu comme « utile », mais rarement traité comme un objet complexe mobilisable de manière intégrée dans le curriculum.



Les résultats de cette enquête mettent en évidence une tension structurante entre, d'une part, la reconnaissance largement partagée du potentiel pédagogique du conte amazigh, et, d'autre part, les difficultés concrètes liées à son intégration dans les pratiques de classe. Cette tension ne peut être réduite à un simple manque de moyens : elle renvoie à une articulation complexe entre contraintes institutionnelles, formation des enseignants et statut des savoirs culturels dans l'école.

Ainsi, le conte apparaît comme un objet didactique en transition, oscillant entre patrimoine valorisé et ressource pédagogique encore insuffisamment institutionnalisée. Cette situation invite à repenser les modalités d'intégration des contenus culturels dans l'enseignement de tamazight, en dépassant une approche ponctuelle au profit d'une structuration plus explicite et progressive de leur exploitation pédagogique.

III. PERSPECTIVES DIDACTIQUES : EXEMPLES D'EXPLOITATION DU CONTE AMAZIGH

Afin de répondre aux besoins exprimés par les enseignants et d'illustrer concrètement les possibilités de didactisation du conte amazigh, il est possible de proposer quelques pistes d'exploitation pédagogique adaptées aux différents niveaux d'enseignement.

Au cycle primaire, le conte peut être mobilisé comme support de compréhension orale et d'expression. L'enseignant peut, par exemple, raconter un conte court, puis inviter les élèves à reformuler certaines séquences, à identifier les personnages ou à mimer des actions. Ce type d'activité favorise l'acquisition du lexique et le développement des compétences orales dans un cadre motivant.

Au cycle moyen, le conte peut être utilisé pour travailler la structure narrative. Les élèves peuvent être amenés à reconstituer l'ordre des événements, à identifier les éléments constitutifs du récit (situation initiale, élément perturbateur, résolution), ou à proposer des variantes. Cela permet de développer des compétences en compréhension écrite et en production.

Au secondaire, le conte peut faire l'objet d'une analyse plus approfondie, notamment en lien avec les valeurs culturelles et les représentations sociales qu'il véhicule. Les élèves peuvent comparer différents contes, analyser les figures symboliques ou discuter des messages implicites. Cette approche permet d'articuler apprentissage linguistique et réflexion critique.

Ces exemples montrent que le conte amazigh peut constituer un support didactique polyvalent, à condition d'être intégré dans une démarche pédagogique structurée et adaptée aux objectifs d'apprentissage.

CONCLUSION

L'enquête conduite auprès de 74 enseignants de tamazight issus de plusieurs wilayas d'Algérie met en lumière une tension structurante dans l'usage du conte amazigh à l'école. D'un côté, une reconnaissance quasi unanime du conte comme ressource éducative légitime, de l'autre, une intégration effective qui demeure limitée, occasionnelle et rarement systématisée. Cette contradiction illustre un phénomène bien documenté en didactique des langues minorées (Boukous, 2012) : la valorisation symbolique du patrimoine oral ne garantit pas sa didactisation.



L'analyse des réponses confirme ainsi que le conte joue un rôle central dans l'imaginaire pédagogique collectif, notamment au cycle primaire où l'oralité constitue un vecteur privilégié d'apprentissage. Pourtant, seuls un tiers des enseignants déclarent en faire un usage régulier. Cette réserve s'explique par deux obstacles majeurs : le manque de ressources didactiques adaptées (recueils, supports visuels et scénarios pédagogiques standardisés), et l'absence de formation spécifique à l'exploitation pédagogique du patrimoine oral. La maîtrise d'une langue ne suffit pas à assurer son enseignement : elle doit s'accompagner de compétences didactiques précises, aujourd'hui largement laissées à l'initiative individuelle.

Les données révèlent également que l'ancienneté joue un rôle différencié : les enseignants les plus expérimentés semblent plus enclins à mobiliser le conte, sans doute en raison d'une autonomie accrue vis-à-vis des prescriptions institutionnelles et d'une familiarité plus profonde avec la tradition orale locale. Ce résultat invite à reconsidérer le poids des savoirs culturels informels dans les pratiques pédagogiques, tout en ouvrant la voie à des complémentarités avec les approches plus technologiques ou multimodales souvent portées par les jeunes enseignants.

Au-delà des contraintes, les bénéfices reconnus du conte sont nombreux : enrichissement lexical, amélioration de la compréhension orale, sensibilisation interculturelle. Ces atouts confirment l'intérêt d'une pédagogie enracinée dans les formes narratives locales. Toutefois, faute d'institutionnalisation claire dans les curricula, les manuels et les dispositifs d'évaluation, le conte reste cantonné à une place marginale, tributaire des initiatives personnelles.

Ces résultats invitent à envisager une véritable ingénierie didactique de l'oralité, fondée sur trois axes :

- a) La production de corpus pédagogiques gradués et contextualisés,
- b) La mise en place de formations continues ciblées sur l'exploitation du patrimoine oral,
- c) La création de dispositifs de mutualisation des pratiques entre enseignants.

Enfin, plusieurs perspectives de recherche se dégagent : l'observation directe des pratiques de classe, l'analyse des perceptions des élèves, et des études comparatives avec d'autres langues minorées permettraient d'approfondir la réflexion sur les conditions d'une pédagogie de l'oralité dans des systèmes éducatifs multilingues.

Ainsi, loin d'être un simple héritage folklorique, le conte amazigh apparaît comme un levier stratégique pour penser une éducation plurilingue enracinée dans les cultures locales, capable de conjuguer transmission du patrimoine et apprentissage scolaire.

En définitive, cette recherche met en évidence le potentiel important du conte amazigh en tant que ressource pédagogique, tout en soulignant les limites qui encadrent son exploitation effective dans les pratiques de classe. Parmi ces limites, il convient de rappeler que les résultats reposent principalement sur des données déclaratives, issues des réponses des enseignants, ce qui peut introduire un décalage entre les pratiques rapportées et les pratiques réellement mises en œuvre. Par ailleurs, bien que l'échantillon mobilisé soit diversifié, il ne permet pas de prétendre à une représentativité exhaustive de l'ensemble des enseignants de tamazight en

Algérie. Ces éléments invitent à considérer les résultats comme des indicateurs de tendances et de perceptions, plutôt que comme une description complète des pratiques effectives. Ils soulignent également la nécessité de prolonger cette investigation par des approches méthodologiques complémentaires, notamment fondées sur l'observation directe des situations d'enseignement-apprentissage.

Dans cette perspective, il importe de préciser que le présent article s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche plus large, intitulé : « Le conte comme vecteur d'apprentissage et d'expression culturelle : Exploration et exploitation didactique de *Tamacahut* dans les manuels scolaires de la langue amazighe en Algérie », mené au sein du Centre de Recherche en Langue et Culture Amazighes (CRLCA). Les résultats présentés ici constituent ainsi une première étape exploratoire. Des travaux en cours, reposant sur des observations de terrain et l'analyse de séquences pédagogiques, visent à approfondir la compréhension des pratiques effectives des enseignants et à confronter les discours aux réalités de la classe.

À terme, ces prolongements permettront non seulement de renforcer la validité empirique des analyses, mais aussi de proposer des modèles de didactisation plus ancrés dans les pratiques réelles, contribuant ainsi à une meilleure intégration du conte amazigh dans l'enseignement du tamazight.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Berdous, N. (2025). Enseigner le kabyle à l'époque coloniale: Pratiques didactiques, enjeux politiques et figures pionnières. *Aleph*, 12(3), 489–507. <https://aleph.edinum.org/14089>
2. Boukous, A. (2012). Revitalisation de la langue amazighe : défis, enjeux et stratégies. Rabat, Maroc: Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM).
3. Bouzidi, A. (2020). Le conte algérien des deux langues arabe et amazighe comme agent identitaire. *Multilinguales*, (12). <https://doi.org/10.4000/multilinguales.4467>
4. Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné (2e éd.). Grenoble : La Pensée Sauvage.
5. Douis, M., & Bouari, H. (2017). Le conte kabyle dans les manuels scolaires algériens de français langue étrangère: Quel(s) apport(s)? *Synergies Algérie*, (25), 67–77. https://gerflint.fr/Base/Algerie25/miloud_halima.pdf
6. Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York : Teachers College Press.
7. Houadfi, L. (2021). Transmission orale et héritage culturel: La part des contes dans la survivance du tamazight. *Mosaïque*, (16). <https://doi.org/10.54563/mosaïque.248>
8. Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris : PUF.
9. Lacoste-Dujardin C. (1974). Littérature orale populaire maghrébine. Le conte en berbère : l'exemple du conte kabyle. *Annuaire de l'Afrique du Nord*, Editions du CNRS, Vol. 12, p. 249-257.
10. Sabri, M. (2018). Les manuels de langue amazighe: Quels objectifs pour quel enseignement? *Revue des Études Amazighes*, 2(1), 129–144. <https://revues.imist.ma/index.php/REA/article/view/12121>
11. Sabri, M. (2019). L'enseignement de la langue amazighe dans des classes hétérogènes. Quelle(s) approche(s) pédagogiques(s) utiliser? *Timsal n Tamazight*, 11(1), 79–106. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/102947>
12. Sadouni, I., & Meksem, Z. (2021). Tamazight à l'école algérienne. Quelles représentations linguistiques a engendrées sa pratique d'enseignement-apprentissage de 1996 à 2017? *Aleph*, 8(2), 89–114. <https://asjp.cerist.dz/en/article/161381>



13. Sini, C., & Ait Hamou Ali, R. (2025). Devenir des produits de l'oralité kabyle: Les enjeux d'une incertitude. *Langues & Discours*, 2(3), 8–24. <https://journals.univ-tlemcen.dz/LD/index.php/LD/article/view/2>
14. UNESCO. (2003). *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*. Paris, France: UNESCO.
15. Yacine T. (2011). *L'art de dire sans dire en Kabylie*. *Cahiers de littérature orale* [En ligne], 70 | 2011, mis en ligne le 17 mars 2013, consulté le 17 avril 2024. URL : <http://journals.openedition.org/clo/1271> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/clo.1271>.

POUR CITER L'AUTEUR :

Lamri, W., Benberkane, M., Kherbouche, H., Mesrane, R., Bachi, Z., (2026), « Le conte amazigh dans les pratiques scolaires : Enquête auprès d'enseignants de Tamazight en Algérie», *Ex Professo*, V 11, N 01, pp. 49- 64, Url : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/484>