
L'enseignement de tamazight
entre la volonté de son élaboration
et les facteurs de son blocage

Mohand Akli Salhi

Département de langue et culture amazighes

Université de Tizi-Ouzou

Cette année, l'enseignement de tamazight, en Algérie, comptabilisera sa douzième année d'expérience. L'introduction de cet enseignement s'est faite dans la précipitation et connaît encore certaines insuffisances. Les raisons qui expliqueraient ces insuffisances sont multiples et touchent à tous les niveaux allant du volet organisationnel, y compris la formation pédagogique ou autre, au volet politique, voire même idéologique.

Un certain nombre de textes abordant cet enseignement met l'accent, parfois uniquement, sur les aspects négatifs de ce dernier. Plus que ça, le discours de ces textes ressemble curieusement à une tendance à annihiler les efforts et le travail réalisés. Des facettes de ce discours sont inscrites dans l'argumentaire même de ce colloque.

En somme, certains « bilans » proposés en dressent un tableau noir. C'est comme s'il n'y a aucun point positif dans le travail effectué jusqu'à présent et qu'il faut comprendre, par conséquent, qu'il est temps de faire table rase et de recommencer l'entreprise sur d'autres bases.

Malheureusement, ces bilans ne prennent en considération ni le contexte organisationnel (formation universitaire¹, programmation pédagogique², inefficacité des instances chargées de ce dossier³, etc.) ni l'aspect évolutif de cet enseignement. La situation actuelle de cet enseignement ne ressemble aucunement à celle de ses débuts : les manuels scolaires utilisés maintenant sont nettement meilleurs que ceux de la première génération ; certains points liés à l'aménagement de la langue, notamment ceux relatifs à l'écriture, connaissent des évolutions notables et certains aspects didactiques sont désormais pris en charge, etc.

1. Après une dizaine d'année d'existence, il est utile de faire une évaluation de la licence en langue et culture amazighes. Nous pensons, pour notre part, qu'il est temps de procéder à la réforme (contenu, organisation des modules, langue(s) d'enseignement, etc.) de cette licence dans le but de la penser dans la perspective d'une démarche globale relative à l'enseignement de tamazight en général. Nous pensons tout particulièrement, entre autres, à l'intégration de nouveaux modules tels que *terminologie* et *pédagogie*.

2. Il faut penser notamment au volume horaire et sa gestion dans l'emploi du temps des enseignements.

3. Par inefficacité, nous faisons référence au manque de coordination entre le Haut commissariat à l'Amazighité et le Ministère de l'Éducation Nationale et à l'inactivité des départements composant le Centre National Pédagogique et Linguistique et d'Enseignement de Tamazight. Par ailleurs, cette disparité institutionnelle pose inévitablement le problème des prérogatives des uns et des autres.

Loin de nous lancer dans une louange démesurée de cet enseignement tel qu'il est pratiqué de nos jours, il est à signaler que ses avancées et ses acquis doivent être capitalisées. Nous osons croire que, malgré le contexte politico idéologique défavorable qui se traduit pratiquement, entre autres, par des blocages d'ordre administratifs⁴ et par une gestion tâtonnante⁵, l'espoir est tout de même permis. C'est dans cet esprit que nous inscrivons cette communication.

Nous devons aviser, il est toujours bon de le rappeler, *qu'il ne s'agit absolument pas ici de stigmatiser une quelconque approche critique de l'enseignement de tamazight*⁶. Il s'agit seulement de convier les esprits à plus de méthodologie et d'argumentation afin de baliser le débat et de fonder, d'une manière objective, les contributions sur des analyses de corpus et/ou sur des enquêtes de terrains.

Il est également utile de rappeler que l'avenir de cet enseignement est fonction, entre autres, du bras de fer engagé entre, d'un côté, la volonté de sa construction, en se proposant de l'asseoir sur des bases par des solutions et propositions concrètes, pratiques et précises et une démarche progressive et, de l'autre, les tentatives, inconscientes ou pas, de blocage qui se traduisent par des développements généraux, des recommandations non prises en considération par leurs auteurs même et des souhaits, généralement, individuels formulés à demi mot mais qui, parfois, se donnent l'apparence du discours scientifique.

Cette communication tentera donc de localiser et de relever un facteurs bloquant, à notre sens, le déroulement adéquat et le suivi de cet enseignement : le discours critique *néгатif*, à l'égard de ce qui est réalisé dans le cadre de cet enseignement⁷. Il s'agit ici, précisément, de la critique de la critique de l'enseignement de tamazight. Pour se faire, nous nous proposons de soumettre à l'analyse deux « textes bilans ». Le premier est un texte portant l'intitulé suivant : *EXPERTISE du manuel scolaire*

4. Nous pensons particulièrement à l'ouverture et la gestion rationnelle des postes budgétaires.
5. Cette gestion n'obéit à aucune logique recevable. En effet, un enseignant qui assure un enseignement de tamazight pour une classe se voit l'année d'après confier une autre classe alors que celle qu'il a déjà encadrée est laissée sans enseignant. De même, il y a une coupure néfaste dans l'enseignement de tamazight dans le passage du cycle primaire au cycle moyen. Il est plus impératif de penser à une carte scolaire propre à l'enseignement de cette langue qui prendra en charge la gestion territoriale et humaine (élèves, enseignants et inspecteurs) de cet enseignement.

6. Nous avons nous-mêmes consacré trois études sur l'enseignement du texte littéraire dans lesquelles nous avons tenté de localiser les lacunes. Nous y avons également proposé des solutions alternatives (voir SALHI 2005, 2006a, 2006b).

7. D'autres facteurs sont également à prendre en considération comme la formation et la recherche universitaires, notamment en Algérie, décalées par rapport aux besoins de l'institution scolaire, le contexte politique et administratif dans lequel se réalise cet enseignement et le manque flagrant de coordination entre les structures chargées du dossier de l'enseignement de la langue tamazight.

de *TAMAZIGHT* (4^{ème} année moyenne). Le deuxième est, quant à lui, l'appel à communication de ce propre colloque.

La critique proposée ici est accompagnée de certaines mentions à quelques aspects positifs de cet enseignement. Nous pensons, entre autres, particulièrement à l'enseignement du texte littéraire qui s'inscrit dans une perspective pédagogique intéressante, à une amorce de la progression pédagogique notamment dans l'enseignement assuré au collège et, enfin, à la maîtrise des règles d'écriture par les apprenants.

Avant d'entamer cette discussion, il y a lieu d'abord de mentionner deux faits d'une importance capitale.

Le premier est que la modeste histoire de l'enseignement de tamazight dans l'école publique algérienne a connu trois étapes. La première va de la rentrée scolaire 1995-1996 jusqu'à la fin de l'année 1997. Cette étape se caractérise, sur le plan organisationnel, par la formation hâtive des enseignants, l'absence totale des manuels scolaires, le tâtonnement administratif dans la gestion et le suivi des classes pilotes et, sur le plan proprement pédagogique, par un enseignement volontariste et d'orientation grammaticale. A un autre niveau, on a observé que durant cette première étape, il y a eu transition, quelque peu difficilement assurée, de la notation dite *tamâamrit* vers la notation usuelle à tendance phonologique. La deuxième étape est à situer de la rentrée scolaire 1997-1998 à la fin de l'année 2001. Durant cette étape, plusieurs faits sont à relever. Il s'agit, entre autres, de la confection des manuels par les enseignants, organisés en commissions, suite à leur rejet systématique des « manuels » officiels, l'arrivée timide des enseignants diplômés en langue et culture amazighes⁸, l'amorce d'un enseignement basé sur les textes (donc moins grammatical), mais orienté plutôt vers l'approche thématique (avec tout de même une tentative d'enseignement typologique des textes) et la stabilité progressive de l'écriture (meilleure assimilation de la notation usuelle à tendance phonologique suite à une large diffusion des documents de synthèse, de 1996 et de 1998, de ce qui est appelé communément les recommandations de l'Inalco). Il y a lieu, ici, de relever que les « manuels » officiels de cette période n'obéissent à aucune logique pédagogique. En fait, ils sont des recueils de textes en plusieurs variantes transcrits en trois graphies (latin, arabe et tfinagh). La troisième étape, de 2001 à nos jours, se caractérise, quant à elle, par la mise à la disposition des enseignants de nouveaux manuels assez bien faits (en tous cas meilleurs que les précédents) et qui marquent une nette rupture avec les outils de travail des deux premières étapes, la stabilité et l'homogénéité de la notation usuelle, l'utilisation de l'approche par compétence dans l'enseignement (pour une lecture critique de cette

8. La première promotion d'enseignants issue des départements de langue et culture amazighes, respectivement de l'université de Béjaïa (une douzaine d'enseignants) et de l'université de Tizi-Ouzou (une vingtaine d'enseignants), est sortie en été 2001. Le recrutement de ces enseignants n'a pas été à la hauteur des attentes dans la mesure où, essentiellement, les postes budgétaires avaient fait défaut.

utilisation, voir BERDOUS, 2006). Pour la première fois dans l'histoire de cet enseignement, il y a eu des manuels où, entre autres, un travail de didactisation des savoirs, une amorce de progression pédagogique assez réussie et une conception des programmes sont grandement prises en charge⁹. A titre d'exemple :

« dans l'enseignement du narratif, on a mis l'accent, en 3^{ème} année, sur la structure triadique (début – transformation – fin) et sur le fonctionnement actantiel du récit. On s'est attaché en fait à décrire le déroulement narratif du récit, de mettre en lumière le rôle que joue chaque personnage dans l'histoire. C'est ainsi que les séances d'enseignement sont organisées suivant le moment du récit : commencement – milieu – fin. Chaque moment est expliqué, exemplifié et constitué par la suite l'objet d'un exercice de production écrite. On s'est attelé également à expliquer la valeur narrative du schéma actantiel (tel que dégagé par Greimas) et à définir les actants.

Par ailleurs, l'enseignement du descriptif prend forme dans l'explication des modalités notamment du portrait et du paysage.

L'enseignement du texte littéraire de la 4^{ème} année s'inscrit dans la continuité de celui de la 3^{ème} année. On y reprend la même perspective en l'augmentant de nouveaux éléments (type et position du narrateur, présentation des personnages et de l'espace, constitution de l'intrigue, etc.). Le tableau donné en annexe présente la structuration de l'enseignement du récit.

Pour mieux encadrer l'objet de l'enseignement de chaque séance et de mieux circonscrire son objectif, les auteurs des deux manuels ont prévu une rubrique intitulée *ad cfu\$* dans laquelle ils définissent, catégorisent et spécifient l'objet de la séance (ou du cours). Cette rubrique est marquée typographiquement par un encadré de couleur différente. Tout le contenu de cette rubrique constitue des règles à assimiler, à pratiquer et à reproduire » (SALHI, 2006a).

Le deuxième fait important est relatif aux bilans de l'enseignement de la langue amazighe. A notre connaissance, la quasi-totalité des bilans réalisés et **rendus publics** sur cet enseignement concerne uniquement les deux premières étapes (voir entre autres : KAHLOUCHE 2000 ; NABTI et TIGZIRI, 2000 ; LACEB, 2002). Tenter de généraliser ces bilans sur l'ensemble de l'expérience de cet enseignement c'est nécessairement commettre la maladresse de passer sous silence les avancées, aussi timides soient-elles, apportées dans les nouveaux manuels. C'est, nous semble-t-il le cas, entre autres, de l'argumentaire de ce colloque. Les manuels scolaires proposés à partir de 2001, notamment ceux de l'enseignement moyen et

9. Il y a lieu cependant de souligner que le grand effort dans la confection de ces nouveaux manuels réside, notamment, dans les manuels de 3^{ème} et 4^{ème} années moyennes. Ce qui indique, à notre sens, que les concepteurs de ces manuels prennent conscience, au fur et à mesure de l'évolution de la réalisation de leur tâche, des lacunes observées dans les premiers manuels et tentent d'apporter les correctifs jugés adéquats.

précisément les manuels de 3^{ième} et 4^{ième} années, ont apporté non seulement un plus indéniable, qui se formalise entre autres dans l'élaboration et l'encadrement assez significatifs des cours, la didactisation de la matière à enseigner et la structuration des exercices, mais ils ont également pris en charge, à un degré appréciable, le fait que cet enseignement est un enseignement de langue maternelle. Les objectifs de ces manuels ne ressemblent en rien à ceux des premiers manuels réalisés durant les deux premières étapes de l'enseignement de tamazight. Ces derniers ressemblent curieusement à ceux de l'enseignement d'une langue étrangère (voir en particulier le manuel de la 7^{ième} année (*Lmed tamazight*) de 1997 réalisé par le Ministère de l'Education Nationale et le Plan d'action de ce même Ministère concernant le dossier amazigh du 7 avril 1996).

L'EXPERTISE du manuel scolaire de Tamazight (4^{ième} année moyenne) est un document datant de mai 2007. C'est une expertise faite pour le compte de l'Institut National de la Recherche en Education (INRE), organisme sous l'égide du Ministère de l'Education Nationale (MEN) (voir l'entête de ce document). Il comporte 7 pages (couverture comprise). Cette expertise s'articule en quatre points présentés comme suit :

Introduction : rédigée en un peu plus d'une demie page (page 1).

Points positifs : segmentés en trois sections. Le tout en 10 lignes (le reste de la page 1).

Points négatifs : organisés en six sections (non-conformité du manuel avec le programme – Le référent socioculturel – l'enseignement de la morpho-syntaxe – Les exercices – les références bibliographiques – les erreurs [d'écriture] glissées dans le manuel). L'ensemble de la critique est développé en quatre pages (pages 2 à 5).

Conclusion : rédigée en dix lignes (page 6).

Parmi les faits qui nous ont, personnellement, interpellé, ceux-ci (les autres points sont tellement périphériques) :

1- La rapidité et la légèreté avec lesquelles sont traités les points positifs du manuel de la quatrième année moyenne. On s'est contenté uniquement de les énumérer en trois points. Ces derniers sont les suivants :

1- « un grand effort dans l'élaboration de définition surtout concernant les points de langue »,

2- élaboration de « plusieurs néologismes qui sont adoptés par les élèves et les enseignants puisqu'ils répondent aux normes de création lexicale en tamazight »,

3- respect du niveau cognitif des élèves. Les exercices de l'écrit sont pensés d'une manière graduelle allant « du plus simple au plus difficile : exercice de réécriture d'abord, puis de production guidée. Par la suite, les exercices de production libre, les élèves doivent produire dans chaque type de texte étudié ».

Le (ou les) rédacteur(s) de cette expertise-évaluation ont vu juste dans ces points et ont bien fait de les mentionner. Cependant, au regard du fait que la langue amazighe n'a jamais eu, avant 2001, de manuels scolaires entièrement conçus en amazigh, il aurait fallu qu'on s'attarde un peu plus sur ces points positifs. D'autant plus que ces derniers concernent les facettes les plus importantes de la pédagogie telles que la didactisation et les moyens d'apprentissage des savoirs (linguistiques, textuels et scripturaux, etc.) (points 1 et 3) et la préparation de la langue à transmettre de nouveaux contenus (point 2).

Ces points positifs sont, à eux seuls, des preuves que ces nouveaux manuels (ceux de la 3^{ième} et 4^{ième} années particulièrement) marquent une rupture nette et importante avec les outils qu'utilisaient les enseignants avant l'avènement de cette nouvelle génération de manuels. Insister sur cette rupture ne relève en aucun cas de la satisfaction démesurée. Relever ces points positifs, mais aussi les points négatifs, les développer et les mettre en exergue, dans le but de proposer une évaluation, ne feraient que garantir l'objectivité et la crédibilité de cette évaluation¹⁰. Nous sommes amenés à penser, à contre cœur, que le (ou les) rédacteur(s) de cette expertise, en se contentant seulement d'énumérer les points positifs, agissait (aient) dans le sens de démontrer que le manuel n'est pas bien conçu¹¹. Sinon comment expliquer qu'au niveau de la partie réservée aux points négatifs, on s'attarde à apporter la moindre preuve et le moindre exemple (par ailleurs largement discutables) qui mettraient en relief les aspects jugés négatifs de cet enseignement ? On peut nous rétorquer que cette mise en accent se justifierait par le fait qu'on cherchait à localiser les lieux où il y a problème dans la perspective d'apporter des correctifs et des améliorations. C'est louable et même noble comme démarche. Il y a lieu de signaler que ce

10. L'objectivité et la rigueur scientifiques, ainsi que le devoir moral, exigent de l'universitaire de mettre l'index sur les lacunes de cet enseignement, de critiquer les soubassements et les articulations de certains choix et options mais également de proposer des solutions concrètes et réalistes. La même objectivité et la même rigueur scientifique, ainsi que le même devoir moral, veulent que les données qui font avancer cet enseignement soient mises en valeur et reconnues comme telles.

11. La position initiale du (des) rédacteur (s) de cette expertise est à assimiler à un parti pris biaisant l'objectivité et la crédibilité de l'évaluation proposée (voir le passage souligné (en italique), par nous, dans la citation donnée en note n° 11).

« souci » est inscrit dans le texte de l'expertise¹². Malheureusement, rien de cela dans l'expertise : aucune proposition ou option alternative n'y inscrit.

2- Les griefs formulés dans cette expertise au manuel de la 4^{ième} année moyenne sont, pour le moins, inattendus de la part d'un (ou des) expert(s). Qu'on en juge. Il est reproché à ce manuel de ne pas respecter les directives du programme¹³. Les reproches sont subdivisés en quatre points. Ces derniers sont, entre autres, les suivants :

1- « Le manuel de lecture de la 4^{ième} année moyenne préconise l'enseignement et l'apprentissage des types de narrateurs, alors que dans le programme, seulement, l'enseignement et l'apprentissage de la structure du texte narratif est envisagé (sic) ».

2- « Le programme envisage un enseignement pour deux catégories à savoir les amazighophones et les arabophones, dans le manuel seulement les kabylophones sont concernés par cet enseignement ».

3- « le programme de la 4^{ième} année moyenne envisage l'installation des compétences dans quatre domaines différents à savoir le domaine de l'oral, de l'écrit, de la lecture et de l'écriture. Mais dans le manuel on insiste surtout sur les compétences dans le domaine de l'écrit à travers l'apprentissage et l'enseignement de la typologie des textes (narratif, argumentatif). »

4- « le texte argumentatif n'est qu'approximativement abordé. Lire deux textes argumentatifs ne permettrait pas à l'élève de maîtriser la structure de ce type de texte : c'est insuffisant ».

La rédaction de ces griefs indique de prime abord que son (leur) rédacteur(s) n'est (ne sont) pas au fait des principes de base de la didactique et de la pédagogie. Sinon, comment peut-on ignorer le fait qu'un manuel ne doit être destiné qu'à un type de public (ici le public natif de la langue) (point 2)? Est-il, scientifiquement et pédagogiquement, possible de proposer un seul manuel destiné à la fois aux natifs et aux non natifs de la langue ? C'est parce que les concepteurs de ce manuel ont bien noté cette aberration dans le programme, qu'ils ont apporté, d'une manière

12. Il est écrit dans la dite expertise ceci : « *Pour une première expérience dans l'élaboration des programmes et des manuels, il doit avoir sûrement des insuffisances qu'il faudrait améliorer et des perfectionnements à apporter pour permettre à cet enseignement d'aller de l'avant* » (p. 1).

13. Il est très important de souligner ici que le programme et le manuel sont confectionnés par deux groupes de travail distincts.

stratégique, les correctifs nécessaires en proposant un manuel destiné aux apprenants natifs de la variété amazighe où l'enseignement est réel et grandissant¹⁴.

A un autre niveau, on peut remarquer que l'auteur (ou les auteurs) du reproche, exposé dans le point 3 relatif à l'installation de la compétence de l'oral (car préconisée dans le programme), semble (ent) oublier qu'il s'agit dans ce manuel d'un enseignement de langue maternelle destiné à des apprenants adolescents, qui, rappelons-le, maîtrisent le code oral de leur langue (SABRI 2004, HADDADOU, 2005). Cette attitude s'explique, à notre sens, par le fait que et les concepteur du programme d'enseignement et l'auteur (les auteurs) de cette expertise n'arrivent pas à ce démarquer de la didactique des langues étrangère (arabe classique, français, anglais), seule opérante dans l'école algérienne jusqu'à l'avènement de la problématique de l'enseignement de la langue amazighe. A cela s'ajoute le fait que la langue amazighe, en général, est essentiellement orale. Par conséquent, l'acquisition du code écrit est une priorité à ne pas omettre ; bien au contraire, il faut renforcer l'apprentissage de l'écrit. Dans son étude sur les compétences écrites des élèves du collège, BERDOUS (2005, p. 309) conclut que

« l'élève a également des compétences discursives qui lui viennent de l'oral, qu'il faudrait exploiter à l'écrit (...), il faudrait travailler avec des textes oraux et montrer à l'élève ce qu'il faut garder à l'écrit et ce qu'il faut changer, et passer ainsi, petit à petit, à l'écrit qui ne serait pas une simple transcription de l'oral ».

Par ailleurs, il y a lieu également de relever que l'écriture et la lecture ne constituent que les deux faces d'une même pièce. Vouloir les séparer (cela est suggéré dans le reproche n° 3) c'est tenter d'instaurer une dichotomie artificielle et inféconde entre deux facettes d'un même acte.

« Apprendre à lire (mais aussi à écrire) un texte narratif, c'est avant tout développer la compétence narrative (et linguistique) de l'élève, c'est lui apprendre à développer un comportement actif vis-à-vis du texte à lire ; cela ne peut se réaliser qu'avec une interaction entre le texte donné à lire et l'élève qui, en formulant des hypothèses de lecture et en attribuant du sens au texte, sera appelé à écrire de nouveaux textes » (SALHI, 2005, p. 289).

14. Il est utile de rappeler que le groupe chargé de confectionner les manuels scolaires est composé de kabyles, de chaouis, de mozabites et de targuis. Ce sont seulement les éléments kabyles qui travaillaient les manuels pour répondre à une demande sociale effective. La preuve est que les autres variantes chaouie, mozabite, terguie et chenouie ne disposent pas de manuels officiels. Il y a lieu également de se poser des questions sur les critères retenus pour la constitution des groupes (GSD) chargés de traduire les programmes en manuel.

Il est important de mentionner à ce niveau que le manuel de la 4^{ième} année moyenne prend en charge le couple écriture/lecture d'une manière remarquable. En témoignent les définitions et les types exercices liés aux types de textes (fait observable aussi bien dans le manuel de la 3^{ième} année que dans celui de la 4^{ième} année).

Quant au premier reproche, relatif au fait que le manuel élargit l'enseignement de la structure narrative du texte aux types de narrateur, il est tout de même étonnant de constater l'étroitesse « théorique et méthodologique » avec laquelle l'auteur (les auteurs) de cette expertise définit (définissent) la structure du texte narratif. A moins qu'on considère que le rôle du narrateur (que ce soit comme type ou comme position) est nul dans la structure du texte (?). Il est à mentionner, à propos de ce point, que le manuel de la 4^{ième} année constitue une continuité de l'enseignement du récit (notamment le déroulement narratif) déjà amorcé dans le manuel de la 3^{ième} année moyenne. C'est, à notre sens, le souci de ne pas répéter le même enseignement deux années de suite et de graduer l'apprentissage du récit qui a dicté ce « rajout ». Ceci dit, ce dernier ne contredit en rien le programme.

En page 3 de cette expertise, il est reproché au manuel de la 4^{ième} année moyenne le fait que « les points de langue abordés dans ce manuel sont nombreux et pointus » et que « certaines leçons, à l'instar de la leçon de « *isem anammal n usentel* » p. 32, sont très compliquées même pour l'enseignant lui-même et ne sont d'aucune utilité pour les autres apprentissages ». Ces affirmations auraient gagné en pertinence si elles étaient argumentées et démontées à partir de faits didactiques précis. Malheureusement, on se contente, pour ce point également de jeter le discrédit sur l'ensemble du manuel à partir de considérations sommaires, par ailleurs discutables, faites à propos d'un seul exemple. Le(s) rédacteur(s) de cette expertise aurait (aient) dû se donner la *lourde* tâche de commenter et de critiquer chaque cours consacré aux points de langue et/de littérature. A un autre niveau, doit-on évacuer l'enseignement d'un point de langue sous prétexte qu'il est compliqué ? Ne doit-on pas, une fois cette supposée complexité constatée, tenter de le didactiser pour le rendre plus accessible aux apprenants ? Un lecteur avisé de la page 32 du manuel, où la leçon sur l'indicateur de thème (*isem anammal n usentel*) est insérée, peut constater le grand effort dans la définition de ce fait de langue et les deux exercices, dont le deuxième relève de l'écrit. Cette définition constitue une synthèse acceptable (au regard du niveau des élèves de la 4^{ième} année moyenne et de l'état de la recherche consacrée à ce point (voir CHAKER, 1996, pp. 87-95)). Elle prend en charge et les aspects de la morpho-synthaxe et ceux de la prosodie caractéristiques de ce point de langue. Ce dernier, qualifié de complexe et d'inutile à l'enseignement, est pourtant caractéristique de la langue amazighe. En plus des effets d'ordre stylistique qu'il permet, ce point est, dans une communication réelle, probablement porteur de latitudes sémantiques qui le distingueraient, la morpho-syntaxe aidant (antéposition verbale, anticipation ou thématization), de l'expansion référentielle (complément explicatif, complément référentiel ou « sujet lexical »).

On voit là, et de ce qui a précédé, la légèreté d'approche avec laquelle la critique du manuel de la 4^{ième} année moyenne était menée. C'est cette légèreté d'analyse et cette approximation argumentaire, ainsi que les raccourcis et le parti

pris initial du (des) rédacteur(s), qui font de cette expertise un document loin de l'objectivité et de la rigueur nécessaires à la démarche scientifique et attendues d'une expertise.

Nous avons mentionné plus haut, à deux reprises, que des facettes de ce que nous avons qualifié de discours critique *négalif* sont inscrites dans l'argumentaire de ce colloque. En effet, dans ce dernier, on dénie toute compétence aux formateurs, on n'accorde aucun intérêt et crédibilité au travail d'aménagement linguistique réalisé jusqu'à présent et on déclare que les manuels pédagogiques sont mal faits (voir l'appel à communication de ce colloque). Pourtant, dans le même argumentaire, on affirme qu'il n'a, jusqu'à présent, aucune « étude d'impact de l'enseignement » de la langue amazighe en Algérie. A défaut de cette étude, tant attendue et qui devrait porter, entre autres, sur les profils des enseignants, l'état actuel de l'aménagement linguistique de l'amazigh et la validité des manuels, comment, dans ce cas précis, s'autoriser un tel discours ? Ne serait-il pas, scientifiquement, plus raisonnable d'asseoir ces affirmations sur des enquêtes de terrains et/ou des analyses de corpus ?

Il est vrai que l'introduction de l'amazigh dans le système scolaire algérien s'est faite, en 1995, dans la précipitation et sans étude préalable et consultation large (et c'est bien mentionné dans le document en question). Cependant, depuis cette date, des rencontres (colloques, séminaires et journées d'études) sur l'aménagement linguistique (Inalco, 1993, 1996, 1998 ; Tizi-Ouzou, 2000 ; Béjaïa, 2001, Agadir, 2006 ; Barcelone, 2007) et des débats sur l'enseignement de la langue maternelle (Tizi-Ouzou, 2003) sont organisées ; des études ponctuelles intéressantes, d'une manière directe ou indirecte, l'institution scolaire sont réalisées. Les débats sur l'écriture usuelle, par exemple, sont très avancés à tel enseigner, qu'au niveau de la pratique sociale (littérature, presse, enseignement) suivant le choix graphique (les caractères latins) et l'option adoptée (écriture à tendance phonologique), une stabilité orthographique avancée est observée et observable. Des tentatives d'amazighization des enseignements, aussi bien à l'université de Béjaïa qu'à l'université de Tizi-ouzou, sont, depuis l'ouverture de la licence en langue et culture amazighe, en train être menées. Toutes ces actions donnent naissance à une dynamique. C'est dans cette dynamique que l'enseignement de l'amazigh trouve ces sources d'élaboration. Nier toute cette dynamique équivaut à une tentative, délibérée ou pas, de nivellement par le bas, qui ne se justifie pas scientifiquement et qui est, par ailleurs, humainement régressive.

A un autre niveau, il semblerait que cet appel à communication stigmatise tout le travail de recherche sur la langue et la littérature amazighes car effectué en dehors du cadre institutionnel algérien. La réalité nous démontre quotidiennement, qu'à quelques exceptions près, l'aménagement concret de la langue amazighe demeure une préoccupation de groupes sociaux indépendant institutionnellement¹⁵. Même à

15. Plusieurs faits démontrent la volonté de garder cette dynamique d'aménagement à la périphérie des institutions de l'Etat : projet de création d'un laboratoire de recherche consacré à la problématique de l'aménagement et de l'enseignement de l'amazigh, plusieurs fois

l'université, le travail réalisé (amazighization, propositions terminologiques, réflexion sur l'écriture, etc.) relève des initiatives d'ordre individuel et/ou groupal sans encadrement institutionnel. Qu'on le veuille ou pas cet aspect de la recherche hors-institutionnelle est une donnée importante et caractéristique des études amazighes en général. Ne pas la prendre en considération relève, à notre sens, de la cécité intellectuelle. Par ailleurs, ce qui est, pour le moins, étonnant, à ce niveau, c'est cette tentative de rentabilisation d'une injustice sociale et historique (marginalisation institutionnelle de la langue amazighe) pour justifier le rejet de tout ce qui est réalisé, même par des individus et/ou des groupes scientifiquement qualifiés, en dehors des institutions officielles.

Ce que nous avons qualifié de discours critique *négatif* fonctionne comme un facteur bloquant l'évolution de l'enseignement de la langue amazighe. Ce discours se formalise par l'option de nivellement par le bas qui cherche, coûte que coûte, à présenter un bilan sombre de l'expérience de l'enseignement de la langue amazighe, à nier à cet enseignement toute amélioration et réalisations positives, à stigmatiser tout le travail d'aménagement (que ce soit, entre autres, au niveau de la graphie et du système d'écriture ou au niveau de la terminologie) déjà réalisé en dehors du cadre institutionnel.

Ce discours se donne parfois l'apparence d'un travail universitaire et scientifique. Mais à le voir du plus près, il relève plus d'une manipulation de savoir que de discours scientifique.

Ce manque de scientificité et cette manipulation de savoir nuisent gravement aussi bien à l'évaluation de l'expérience de l'enseignement de la langue amazighe qu'à l'avenir de ce dernier car, rappelons-le, les autorités publiques (le Ministère de l'Éducation Nationale, par exemple) sont appelées, en absence d'autres expertises ou de contre-expertises, à prendre des décisions, sur la base de ce qu'on leur propose comme évaluation et expertise, engageant ainsi cet enseignement dans un avenir pour le moins hypothétique.

Bibliographie

Adlis-iw n tmazi\$st : aseggas wis 3 n Ulmud Alemmas, ONPS, 2005.

Adlis-iw n tmazi\$st : aseggas wis 4 n Ulmud Alemmas, ONPS, 2006.

BERDOUS N., « Quelles compétences écrites en tamazight ?, *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement : le cas de la langue amazighe*, (dir. Marielle Rispaïl en collab. Avec Nora Tiziri), l'Harmattan, Paris, 2005, p. 295-310.

engagé, n'est pas accordé jusqu'à présent, non inscription (à une date récente, 2008) de la langue amazighe comme domaine de recherche dans le canevas de recherche du CNEPRU, retard dans l'installation du Centre National Pédagogique Linguistique et d'Enseignement de Tamazight (CNPLET) créée officiellement en 2003, retard dans la mise en place de l'académie de la langue amazighe, etc.

_____, « Programmes de l'enseignement de tamazight au collège : approches et méthodes », *Tamazight langue nationale en Algérie : Etat des lieux et problématique d'aménagement*, Alger, 2006, p. 137-150.

CHAKER S., 1997, *Manuel de linguistique berbère II. Syntaxe et diachronie*, ENAG, Alger.

_____, 2005, « Le berbère : de la perspective linguistique à l'enseignement d'une langue maternelle », *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement : le cas de la langue amazighe*, (dir. Marielle Rispaïl en collab. Avec Nora Tiziri), l'Harmattan, Paris, pp. 167-175.

DUMORTIER J-L., 1989, *Ecrire le récit*, De Boeck-Duculot, Louvain-la Neuve, Bruxelles, Paris.

DUMORTIER J-L., PLAZANAT Fr., 1990, *Pour lire le récit*, De Boeck-Duculot, Bruxelles, Paris, Louvain-la Neuve.

FOSSION A., LAURENT J.-P., 1981, *Les lectures nouvelles : linguistique et pratiques textuelles*, de Boeck, Bruxelles; J. Duculot, Paris.

HADDADOU M., 2005, « La compétence lexicale des enfants d'âge scolaire : le cas du berbère », *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement : le cas de la langue amazighe*, (dir. Marielle Rispaïl en collab. Avec Nora Tiziri), l'Harmattan, Paris, pp. 321-328.

LACEB M.O., 2002, « Evaluation de l'expérience de l'introduction de tamazight dans le système éducatif. Etat des lieux », *Tamazight face aux défis de la modernité*, HCA, Alger.

KAHLOUCHE R., 2000, « L'enseignement d'une langue non aménagée au statut indéfini : le berbère en Algérie », *Mémoires de la société de linguistique de Paris (Les langues en danger)*, Nouvelle série : tome VIII, pp.158-168.

NABTI A. et TIGZIRI N., 2000, *Etude sur l'enseignement de la langue amazighe : bilan et perspectives*. Etude réalisée pour le compte du HCA, Alger.

PAPO E., BOURGAIN D., 1989, *Littérature et communication en classe de langue : Une initiation à l'analyse du discours littéraire*, Hatier, Paris.

RISPAÏL M. (dir. en collab. Avec N. TIGZIRI), 2005, *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement : le cas de la langue amazighe*, l'Harmattan, Paris.

SABRI M., 2004, *La langue maternelle (perler kabyle) chez l'enfant de 5 ans : analyse phonématique, syntaxique et lexicale*, Mémoire de Magister, Univ. de Tizi-Ouzou.

SALHI M.A., 2005, « Le texte narratif dans l'enseignement du kabyle : étude de deux manuels de lecture », *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement : le cas de la langue amazighe*, (dir. Marielle Rispaïl en collab. Avec Nora Tiziri), l'Harmattan, Paris.

_____, 2006a, « Didactique du texte littéraire en amazigh. Etude des manuels de 3^{ième} et 4^{ième} années du cycle moyen en Algérie ». A paraître dans les actes du colloque international *L'amazigh : de la description à l'enseignement*, Agadir.

_____, 2006b, « Néologie (métalangage) et enseignement de la littérature berbère (kabyle) », communication présentée au 4. *Bayreuth-Frankfurter-Leidener kolloquium zur Berberologie*, Frankfurt, du 22 au 23 septembre 2006. A paraître.

VIGNER G., 1979, *Lire : du texte au sens : éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, CLE international, Paris.