



FONDATION BMCE
EDUCATION & ENVIRONNEMENT

LES ACTES DU COLLOQUE AMAZIGH

**« *Education et langues maternelles : l'exemple de
l'amazigh* »**

Casablanca, le mardi 17 juin 2003

INVITES D'HONNEUR

**Monsieur Abdelaziz Meziane Belfquih
Conseiller de Sa Majesté Le Roi**

**Monsieur Hassan Aourid
Porte Parole du Palais Royal**

**Monsieur Habib El Malki
Ministre de l'Education Nationale et de la
Jeunesse**

PROGRAMME DU COLLOQUE AMAZIGH

Mardi, 17 juin 2003

« *Education et langues maternelles : l'exemple de l'amazigh* »

Allocution du **Dr. Leila Mezian Benjelloun**, Présidente du Pôle Amazigh et Vice-Présidente de la Fondation BMCE Bank

Allocution de **Monsieur Habib El Malki**, Ministre de l'Education Nationale

Premier thème : « Situation sociolinguistique de l'amazigh »

Modérateur : M. Alain Bentolila

- 09h00-09h20 - **M. Alain Bentolila**, Université Paris V
- 09h20-09h40 - **M. Carles Castellanos**, Université de Barcelone « *Enseignement et standardisation. Les deux urgences de l'amazigh : la langue commune et l'aménagement néologique* »
- 09h40-10h05 - **M. Mohamed Chami**, Université d'Oujda – « *Langues Maternelles et éducation* »
- 10h05-10h20 - Pause Café (15mn)

DEUXIEME THEME : « FORMATION ET OUTILS DIDACTIQUES »

Modérateur : M. Salah Benyamna

- 10h20-10h45 - **M. Ahmed Boukous**, Université Mohamed V Rabat – (*la Formation des éducateurs-animateurs*)
- 10h45-11h10 - **M. Abderrahman El Aissati**, Université de Tilburg en Hollande : « *Outils didactiques pour l'apprentissage du Tarifit : l'expérience néerlandaise* »
- 11h10-11h35 - **Mme Fatima Sadiqi**, Université de Fès – « *l'oralité en tant qu'instrument pédagogique dans l'enseignement de l'amazigh au Maroc* »
- 11h35-12h30 - Discussion
- 12h30-14h30 - Déjeuner

Troisième thème : « Programmes d'enseignement apprentissage de l'amazigh (Curriculum) »

Modérateur : Mme Noura Tigziri

- 14h30-14h55 - **M. Moha Ennaji**, Université de Fès – « *l'élaboration des programmes et des outils pédagogiques* »

- 14h55-15h20** - **M. Aghali Zakara Mohammed**, Touareg, INALCO, Paris, “**Les expériences de l’enseignement du touareg et l’usage des tfinagh dans les pays sahéliens : Mali, Niger et Burkina de 1966-2003**»
- 15h20-15h45** - **M. Rabah Kahlouch**, Kabyle, Université de Tizi Ouzzou – Algérie : “**L’enseignement de la langue tamazight en Algérie**”
- 15h45-16h00** - Pause café (15mn)
- 16h00-16h20** - Discussion
- 16h20-18h00** - **Table Ronde:** Animée par M. Ahmed Boukous
Intervenants : les trois équipes amazighes (01h40mn)

**Allocution du
Dr. Leila Mezian Benjelloun
Présidente du Pôle Amazigh et Vice-Présidente
de la Fondation BMCE Bank**

Allocution du Dr. Leila Mezian Benjelloun, Présidente du Pôle Amazigh et Vice-Présidente de la Fondation BMCE Bank

- Monsieur Abdelaziz MEZIANE BELFKIH, Conseiller de Sa Majesté Le Roi,
- Monsieur Hassan Aourid, Porte Parole du Palais,
- Monsieur Lahbib EL MALKI, Ministre de l'Education Nationale,
- Messieurs les Professeurs et Représentants du Monde Universitaire,
- Messieurs les Représentants des Médias Nationaux,
- Excellences, Mesdames et Messieurs,

Soyez les bienvenus au siège de notre Fondation, à l'occasion de ce Colloque organisé en étroite collaboration avec les Universitaires, les Linguistes et les Sociologues du Maroc et de pays amis, d'Algérie, du sud du Sahel, d'Espagne et de France, sur le thème essentiel des « Langues Maternelles et Education : l'exemple de l'Amazigh ».

Il m'échoit l'honneur de prononcer ces quelques mots introductifs pour vous exprimer la conviction que cette journée de travaux fera date, grâce à la pertinence des communications que s'appêtent à nous faire 12 conférenciers procédant de 7 universités différentes réparties dans 4 pays.

Trois thèmes vont ponctuer une journée intense de travaux.

Permettez que j'en dise l'essentiel, à travers les mots d'une non-spécialiste mais non moins militante de l'Amazigh.

- Il vous est proposé dans, le premier thème, à travers 4 importantes communications, de faire "l'état des lieux" de la situation sociolinguistique de l'Amazigh.
- En milieu de cette matinée, ce sera le second thème, nous prendrons connaissance d'exemples de systèmes de formations dispensées aux Educateurs, Animateurs et Instituteurs de l'Amazigh ainsi que les outils didactiques qui sont élaborés, aux termes d'une démarche inédite et novatrice, que ce soit dans les Medersat.Com, les écoles communautaires rurales de la Fondation BMCE Bank, ou ailleurs ainsi qu'à l'étranger, notamment en Europe avec l'exemple de la Hollande.
- Dans l'après-midi, ce sera le thème 3, les travaux s'attèleront au *Curricula*, c'est à dire, aux programmes d'enseignement et d'apprentissage de l'Amazigh, à travers l'expérience Marocaine, bien entendu mais aussi en Algérie et dans les pays du Sahel à savoir le Niger, le Mali et au Burkina.
- Notre journée se conclura par une Table Ronde où se retrouveront plusieurs intervenants de cette journée, qui tenteront de dégager les enseignements essentiels des thématiques traitées ainsi qu'ils feront part d'éventuelles recommandations, qui seront portées à la connaissance des spécialistes du monde universitaire et de la recherche et à l'opinion publique en général.

Excellences, Mesdames et Messieurs,

En vous souhaitant plein succès dans ces travaux, je voudrais, pour ma part, dire combien, en tant que citoyenne marocaine d'origine amazigh, je suis heureuse que désormais aussi bien auprès des pouvoirs publics que de la société civile, nous ayons la liberté de débattre de la situation actuelle et de l'avenir d'une langue vieille de plus de 3000 ans, une langue nourrie et préservée de générations en générations, avec amour et fidélité aux racines historiques.

A l'ère de Sa Majesté le Roi Mohammed VI, la langue Amazigh et sa culture, parties intégrantes du patrimoine de tout Marocain, trouve sa juste place dans le paysage national et, notamment, dans le paysage éducatif du Royaume.

J'ai le privilège de vivre et de contribuer à "cette histoire en marche" en participant d'une part aux travaux de l'Institut Royal de la Culture Amazigh et en dirigeant d'autre part le programme d'enseignement de la langue Amazigh dans nos écoles rurales, les Medersat.Com.

Depuis maintenant deux ans, au sein de nos écoles rurales, implantées autant dans les Régions Amazighophones que non - Amazighophones, avec l'appui décisif de compétences issues du Ministère de l'Education Nationale, notre programme permet aux enfants du monde rural d'apprendre dans leur langue maternelle, sans rupture avec leur milieu naturel et familial. Il s'agit d'un enrichissement sans précédent du système éducatif marocain, avec notamment l'utilisation du TIFINAGH.

Excellences, Mesdames et Messieurs,

Merci de votre présence et toute notre gratitude est exprimée à ce prestigieux panel d'intervenants qui contribuent au succès d'une rencontre scientifique inédite, concernant une langue belle, une langue libre de gens "libres" : les IMAZIGHEN.

J'invite Monsieur le Ministre de l'Education Nationale, Si Lahbib EL MALKI à venir à cette tribune et ouvrir les travaux de notre colloque.

Je vous remercie.

**Allocution de
Monsieur Habib El Malki
Ministre de l'Education Nationale
et de la Jeunesse**

Allocution de Monsieur Habib El Malki, Ministre de l'Education Nationale et de la Jeunesse

**Discours du Ministre de l'Education Nationale et de la Jeunesse,
prononcé le 17 juin 2003 à l'ouverture des travaux du colloque
amazighe organisé par la Fondation BMCE**

**Monsieur le conseiller de Sa Majesté
Monsieur le porte parole du palais royal
Monsieur le président de BMCE Bank
Madame la présidente de la Fondation BMCE
Mesdames et Messieurs
Mes chers collègues**

Je tiens, tout d'abord à remercier les responsables de la Fondation BMCE d'avoir associé le Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse à cette manifestation scientifique qui regroupe des compétences académiques marocaines et de pays amis qui maîtrisent les tenants et aboutissants de l'enseignement de la langue amazighe et les divers domaines de recherche qu'il suscite en Afrique du Nord, dans les pays du Sahel et ailleurs.

Notre participation effective à ce colloque se justifie, entre autres, par l'intérêt que nous portons à l'intégration de l'enseignement de la langue amazighe dans les cursus scolaires et à la recherche en la matière et par la relation de partenariat qui lie le Ministère depuis des années avec la Fondation BMCE. Notre participation à ce colloque se justifie également par la rigueur de tout ce que la Fondation a entrepris pour développer l'école communautaire en milieu rural et par la pertinence des axes autour desquels s'articule la rencontre, notamment en matière d'intégration de l'enseignement de l'Amazighe dans les cursus de l'école primaire marocaine, en matière de formation à cet enseignement, de sa pédagogie et de sa didactique en tant que langue maternelle pour les enfants amazighophones et de langue nationale pour les non amazighophones.

La problématique que ce colloque traite contribuera non seulement à une meilleure connaissance des préalables, des processus, du contexte et des outputs de l'enseignement de l'amazighe, mais surtout à la pérennisation de cet enseignement et à son ancrage définitif dans les corpus scolaires en harmonie avec les programmes des autres disciplines enseignées.

Si l'enseignement de la langue amazighe renforce l'une des principales missions de l'école, celle de la transmission des normes sociales traduisant les aspects identitaires et les invariants de la nation, cet enseignement devrait aussi faire l'objet d'une conjugaison entre l'épanouissement du génie créateur de nos élèves et enseignants et la production en littérature, arts, sciences et technologies de nos universités et de nos institutions de recherche spécialisées.

Pourquoi enseigner cette langue ? Que doit-on enseigner par cette langue ? Qui doit l'enseigner ? Les questions de ce genre ne devraient pas retenir toute notre attention, à

elles seules, parce qu'elles risquent le maintenir très bas notre réflexion. Les mêmes questions peuvent être posées pour d'autres langues et d'autres disciplines sans pour autant remettre en question leur pertinence ou douter des savoir-faire accumulés au sujet de leur enseignement. Ce qu'il faudrait, désormais, s'imposer comme défi relève surtout des questions du genre : Comment réinvestir le savoir-savant en la matière et l'expertise pédagogique et didactique d'autres disciplines enseignées pour réussir l'enseignement de la langue amazighe ? Comment réussir le dosage entre l'enseignement de cette langue et de sa culture et la charge idéologique sous-jacente, comme pour toute langue d'ailleurs, pour faire de son enseignement une source d'enrichissement des programmes et de plus grande cohésion sociale au sein de notre communauté éducative d'une manière particulière et de notre société de manière générale ? Comment faire de l'enseignement de la langue amazighe un enseignement qui revalorise le passé de notre nation et prospecte son avenir en harmonie avec les nations voisines et amies ?

Pour répondre à ces questions, il faudrait peut-être déjà situer l'enseignement de la langue amazighe dans le contexte plus large de l'enseignement des langues, contexte où tout est relatif, où la réussite partielle et l'échec partiel se côtoient et génèrent souvent des améliorations utiles. Il faudrait aussi que l'enseignement de la langue amazighe profite des expériences des autres pays pour éviter ce qui semble avoir été mal fait et adapter au contexte national ce qui a apparemment réussi.

Permettez-moi Mesdames Messieurs de souligner que ce colloque va nous permettre au Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse de trouver des réponses à nos questionnements et raffiner des réponses à de nombreuses questions que nous nous sommes posées avant et pendant la conception des préalables à l'enseignement de l'amazighe dans nos établissements scolaires et la mise en œuvre des opérations de formation des enseignants et de production des supports pédagogiques en collaboration avec l'Institut royal de la culture amazighe.

L'enseignement de l'amazighe commence dans un lot d'écoles primaires en septembre 2003 et sera progressivement généralisé aux autres niveaux d'enseignement et établissements scolaires, conformément aux grandes orientations de Sa Majesté le Roi Mohamed VI, aux principes et fondements de la charte nationale d'éducation et de formation, élaborée par la commission spéciale d'éducation et de formation (dite COSEF) présidée par Monsieur Abdelaziz Meziane Belfquih, conseiller de Sa Majesté le Roi.

Le premier millier d'enseignants du primaire, la quarantaine de chercheurs de L'IRCAM et des universités marocaines et la centaine d'inspecteurs de l'enseignement primaire sont les pionniers de cette intégration. Les quelques 300 écoles où sera enseignée la langue amazighe dès septembre 2003 porteront le flambeau d'un projet novateur et seront suivies par des milliers d'autres écoles primaires et des centaines de collèges et de lycées au cours des cinq prochaines années. Une évaluation permanente, basée sur des standards scientifiques et des critères pédagogiques, est indispensable puisque génératrice de fréquentes régulations utiles et d'améliorations conséquentes.

Pour réunir le maximum de chances de réussite, nous nous sommes liés en partenariat avec l'Institut royal de la culture amazighe, présidé par Monsieur Mohamed Chafiq, et nous avons non seulement interrogé et écouté mais impliqué nos universitaires dans toutes nos actions, mais nous avons besoin de débats scientifiques comme celui que ce colloque a prévu. Nous avons opté pour une approche progressive de la généralisation de l'enseignement de la langue amazighe pour nous assurer le temps requis pour la régulation d'éventuels dysfonctionnements, pour la formation des intervenants

pédagogiques, pour la production des supports pédagogiques et didactiques et des documents de l'aménagement linguistique de l'Amazighe ... Le Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, conscient que l'enseignement et l'apprentissage de la langue amazighe est, plus qu'une opération pédagogique, un choix de société, a opté pour une intégration progressive jusqu'à la généralisation à tous les niveaux d'enseignements et établissements scolaires, certes, mais cette progressivité ne signifie pas l'expérimentation. Un choix de société ne peut faire l'objet d'une quelconque expérimentation ! La concertation et l'écoute sont nécessaires parce qu'elles évitent la fuite en avant préjudiciable à ce projet.

Voilà, Mesdames et Messieurs, comment le Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse conçoit l'intégration de la langue amazighe dans les cursus scolaires : sa préparation, son extension jusqu'à la généralisation, les processus de son développement, les ressources humaines devant l'assurer, les appuis stratégiques institutionnels prévus, etc.

Nous souhaitons aux divers intervenants dans ce colloque beaucoup de succès, à la fondation BMCE et à ses écoles communautaires (nos écoles communautaires!) plus de réussite et d'épanouissement. Les conclusions de ce colloque seront utilisées, à bon escient, par le Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. Avec la Fondation BMCE et l'IRCAM, le Ministère fera le maximum pour continuer la réflexion sur l'enseignement de la langue amazighe et sur d'autres sujets d'intérêt commun afin de contribuer à rendre la société marocaine plus riche par sa diversité, plus unie (comme elle a toujours été!) et plus ancrée sur le socle solide sur lequel elle est bâtie.

Premier Thème :

« *Situation sociolinguistique de l'amazigh* »

Intervenants :

M. Alain Bentolila, Université Paris V

M. Carles Castellanos – Université de Barcelone

M. Mohamed Chami, Université d'Oujda



M. Alain Bentolila, Université Paris V

« Diversité et intégralité linguistiques »

L'histoire, et plus particulièrement l'histoire coloniale, a traité de façon très inégale les différentes langues du monde. Certaines ont ainsi confisqué à leur seul usage les cercles officiels de la communication, chassant du même coup d'autres langues de ces lieux de pouvoir. C'est, par exemple, le cas de l'espagnole qui domine les langues américaines, c'est évidemment le cas du français qui marginalise les langues africaines et les langues créoles et pèse encore aujourd'hui sur l'arabe au Maghreb.

Tous ces instruments de communication minorés, que l'on nomme dialectes ou patois sont en fait des langues qui ont manqué de chance. Elles partagent avec les langues dominantes les mêmes structures fondamentales et le même potentiel de communication, mais elles ont été longtemps et sont encore- confinées à un usage de proximité et de connivence. Elles portent dans leur vocabulaire et même dans leurs structures syntaxiques les traces de l'ostracisme qu'elles ont subi.

Dans la plupart de nos anciennes colonies, l'indépendance est loin d'avoir établi un semblant d'équilibre entre les langues utilisées ; si j'osais, je dirais qu'elle a rendu la situation linguistique des citoyens de ces nouvelles nations encore plus difficile, et plus improbables encore les chances pour certains d'échapper à un destin d'exclusion et de misère. Les représentants de l'ancienne puissance coloniale et les nouveaux maîtres ont souvent fait assaut de faux-semblants et de démagogie. Les premiers se sont complus dans le faux-semblant d'une francophonie de parade et de sélection sociale ; les seconds ont parfois tenté, par un coup de baguette législative, conférer autoritairement à la langue minorée une dimension nationale qu'elle ne pouvait assumer. Les uns comme les autres ont totalement négligé le sort éducatif et culturel de peuples « coincés » entre une langue maternelle socialement marginalisée et une langue dominante restée inaccessible à beaucoup. Le résultat est aujourd'hui une faillite générale des systèmes éducatifs qui aggravent les inégalités sociales et qui engendrent des taux d'analphabétisme honteux : plus de 60% au Maroc, plus de 70 en Afrique de l'ouest, plus de 90% en Haïti.

Alors, me direz-vous, que faire ? Faut-il, au nom du respect des spécificités culturelles et linguistiques, introduire brutalement à l'école des langues qui jusqu'ici ont été cantonnées à un usage de connivence et de familiarité ? Ou bien convient-il, au nom du réalisme et de l'efficacité, d'imposer le français à l'exclusion de tout autre instrument linguistique ? L'exemple de l'introduction du créole dans l'éducation haïtienne est à ce propos éclairant.

Me voici à « Koutanf » (Côte de Fer », un petit bourg à plus de dix heures de Port au Prince. J'accompagne une équipe d'étudiants haïtiens venus expliquer le sens de la réforme scolaire et convaincre les paysans de la nécessité d'apprendre à lire et à écrire en créole. Un jeune étudiant d'une vingtaine d'années, juché sur une estrade, harangue les membres de la communauté rassemblés sur l'esplanade en terre battue au centre du village. Il leur parle de la langue de leurs ancêtres ; il leur rappelle que c'est dans cette langue qu'ils se sont révoltés et libérés de l'esclavage. Il leur dit sa beauté, sa chaleur, sa musique (il insiste beaucoup sur la musique particulière du créole). IL les exhorte à se rappeler que c'est en créole que la mère parle à son enfant et qu'il est donc juste que ce soit dans cette langue que les enfants d'Haïti apprennent à lire et à écrire.

A ses côtés, nous sommes tous transportés par ses fortes paroles. Nous mêlons nos voix à celles des paysans qui répondent en chœur aux questions, toutes rhétoriques, posées par notre ami :

« Ki lang Ki bon pou piti-nou ? » (quelle langue est bonne pour nos enfants ?) à quoi l'assemblée répond sur un rythme lent et cadencé « se lang manman-nou, se lang manman-nou » (c'est la langue de nos mères).

J'étais « enchanté » (au sens littéral du terme). Persuadé de participer à l'un de ces moments privilégiés où un peuple redresse la tête et s'empare fièrement de son destin linguistique et ... social.

C'est alors qu'au premier rang se lève une femme. Elle doit avoir quarante ans. Elle en paraît soixante. Cinq enfants de trois à dix ans s'accrochent à la jupe à fleurs qu'elle a revêtue pour recevoir les visiteurs de la capitale.

- Dis-moi, dit-elle en s'adressant en créole à l'orateur, toi qui parles si bien, n'es-tu pas Pradel Loficial, le fils du marchand de graines de « Kafoujanpol » (carrefour Jean-Paul) ?
- Oui, répond notre ami avec un grand sourire, c'est bien mon père. Toussaint Loficial.
- Eh bien, Pradel, je vais te raconter mon histoire. Mon mari est mort l'an dernier. Il ne m'a laissé qu'un « jardin » (champ) pour nourrir mes cinq enfants. C'est du mil que je fais pousser. Je suis allée voir ton père pour avoir des semences. Avant de me les donner, il m'a fait signer un papier. La maladie s'est mise dans les plans et la récolte a été perdue. Alors, il est venu avec le chef de section et ils m'ont dit que la moitié de mon jardin leur appartenait désormais et que c'était écrit sur le papier.

Je regarde le visage du jeune homme. Il se décompose à vue d'œil. Illuminé, tout à l'heure par la foi et l'enthousiasme, il est devenu gris et hagard. Un silence lourd de gêne et de tension s'est installé. La femme poursuit : « Et tu sais, Pradel, en quelle langue était écrit ce papier ? Tu le sais ? C'est en français que c'était écrit ; pas dans la langue de ta mère ! Est-ce que tu crois, Pradel, que ton père écrira bientôt ses papiers en créole pour que mes enfants puissent les lire ? Est-ce que tu crois ça ?

Ainsi parlait cette femme. Sans agressivité particulière, sans réelle indignation. Elle disait simplement l'injustice et l'exploitation. Pour elle, elle les acceptait comme une sorte de fatalité. Mais elle était debout pour demander que ses enfants aient un plus de chances d'y résister. Elle nous rappelait que c'était en français qu'elle avait été spoliée et que le créole, fût-il écrit, ne constituerait pas de sitôt une arme efficace. Elle pensait aussi, sans doute, qu'il était facile aux gens de la capitale de venir vendre « l'école en créole » alors que leurs propres enfants liraient et écriraient de toute façon en français.

A l'époque, je n'ai sans doute pas compris la leçon politique qu'elle nous donnait. Mais les paroles de cette femme ont fait leur chemin dans mon esprit. C'est à elle que je dois d'avoir réalisé qu'au-delà des discours souvent démagogiques sur le respect systématique des identités linguistiques et culturelles, l'École devait mettre tout en œuvre pour distribuer de la façon la plus équitable le pouvoir linguistique : celui qui permet de se défendre contre la tromperie, les mensonges et la propagande.

C'est sans doute pourquoi je considère avec perplexité les gesticulations au sujet du statut des langues régionales et avec inquiétude de l'entrée dans l'école. Quelles transformations concrètes peut-on réellement attendre de l'entrée dans l'école du breton, du basque, du corse ou du créole ? L'avenir des élèves en sera-t-il changé ? Pas du tout si une telle décision n'est pas accompagnée par une transformation en profondeur de la communication publique. Une école en langue régionale n'a strictement aucune signification si au dehors les journaux, les tribunaux et l'administration restent les domaines exclusivement réservés à la langue française. Ce serait faire d'une telle école un isolat identitaire, et cela constituerait au mieux une erreur, au pire une tromperie. La situation linguistique ne fait que refléter la situation sociale ; inégalités pour inégalités, injustices pour injustices. Elles sont l'une comme l'autre le résultat d'une longue histoire au cours de laquelle des groupes ont imposé à d'autres un injuste pouvoir. La situation linguistique

ne peut changer que si se modifient de façon significative les rapports des forces sociales qui l'animent. En aucun cas un décret ou une charte n'aura le pouvoir d'effacer les inégalités que l'histoire a instaurées entre les langues. C'est bien mal connaître les langues que de croire que l'on peut ainsi décréter leur officialisation du jour au lendemain. Une langue minorée ne peut évoluer qu'au rythme de l'histoire du peuple qui la parle. Elle ne développera de nouvelles formes orales, elle ne déploiera son écriture que si lui sont honnêtement proposés de nouveaux défis de communication. Une langue déteste qu'on lui concède un statut de papier qui ne correspondrait pas à de vrais territoires sociaux, culturels, économiques... qu'on l'invite sincèrement à conquérir. Alors, et alors seulement, elle créera les mots capables de dire ce monde jusque-là confisqué ; alors et alors seulement, elle inventera les tournures et les structures capables de donner à ce monde nouvellement investi un sens qui sera nécessairement différent de celui imposé jusque là par la langue dominante. Si l'on n'est pas capable de transformer en profondeur les structures sociales, économiques et culturelles, il faut se garder d'introduire à l'école ces langues minorées. Cela relèverait de la supercherie ; car l'école est le lieu où l'on forme intellectuellement des enfants à affronter le vrai monde, on ne les y prépare pas à évoluer dans un décor folklorique de carton pâte. L'introduction de la langue catalane dans les écoles de l'Autonomie » est légitime ; elle est le juste aboutissement d'un processus de transformation politique, administrative et sociale. Au contraire, la création d'isolats scolaires en Bretagne, en Occitanie ou ailleurs tient d'une mise en scène qui feint de promouvoir une langue maternelle alors que la plupart des élèves découvrent avec peine une langue qui leur est étrangère.

« Enseignement et standardisation. Les deux urgences de l'amazigh: la langue commune et l'aménagement néologique »

Introduction:

La standardisation de la langue étant une condition incontournable pour l'utilisation de l'amazigh, il faut aborder les deux urgences majeures à cet égard: d'un côté, l'élaboration d'un Amazigh Commun; et d'un autre côté, l'aménagement du Lexique Néologique.

En ce qui concerne le premier aspect, l'élaboration d'une langue commune, il faut partir de la nécessité d'un Amazigh Commun dans l'enseignement, en tant que moyen de socialiser et de systématiser d'une façon scientifique les connaissances apportées au cours du processus éducatif.

D'un autre côté, on ne discute point la nécessité de l'aménagement du lexique surtout dans les aspects de néologie. Nous allons, donc, exposer aussi quelques critères généraux pour l'aménagement du lexique scientifique et technique.

I. Vers l'élaboration de l'Amazigh Commun

Tout d'abord, on doit convenir que le développement de l'enseignement amazigh demande l'existence d'une langue parfaitement standardisée. Sans une langue standardisée, c'est à dire, sans une langue précise et apte à la transmission rigoureuse des connaissances et des expériences scientifiques il ne peut pas y avoir un enseignement valable pour les populations amazighophones. Disposer d'une langue standardisée est, donc, une nécessité en même temps sociale et éducative.

Mais comment nous approcher à cette question? On sait que la langue amazighe possède une importante variété de parlers avec des niveaux d'élaboration inégaux; le processus de standardisation s'avère, donc, certainement assez complexe. Dans mon exposé je vais rappeler certains aspects de ma thèse soutenue en 1998 à l'*Universitat Autònoma de Barcelona* "Les processus de standardisation des langues, étude comparative et application à la langue amazighe".

Il faudrait, tout d'abord, exposer quelques idées générales autour de la standardisation.

I.1. Un aperçu général de la standardisation

On sait que la standardisation des langues est le résultat d'une évolution historique qui peut être due à une intervention planifiée, plus ou moins intense, selon les cas.

La formation d'une langue standard concrète (ou individuation) est le résultat, en même temps, de facteurs de proximité linguistique et de différentes forces sociales tendant à la convergence des groupes humains concernés.

D'un autre côté, l'étude des processus de standardisation des langues nous montre l'existence de quatre types de codification en fonction de leur variation géographique : codification unitaire, compositionnelle, plurielle, indépendante.

La première, ou *unitaire*, construit une seule variété codifiée à partir d'une seule variété préexistante. Ce type de codification pourrait être exemplifié par la langue française, construite fondamentalement

sur un seul parler, celui de l'Île-de-France. La codification *compositionnelle* est celle qui arrive à une seule variété codifiée en partant de plusieurs variétés précédentes. Ce serait le cas typifié par la koïné grecque, langue commune créée sur la composition de différents dialectes. La codification *plurielle* est celle qui offre plusieurs variétés codifiées compatibles avec la conception et l'emploi unitaire de la langue. Des aspects d'une codification plurielle peuvent se trouver en anglais (américain, britannique etc.), en portugais (du Portugal, du Brésil etc.), dans l'allemand (de l'Allemagne, de l'Autriche etc.). Et la codification *indépendante* est celle qui traite les variétés différentes comme des langues séparées. Ce serait le cas des langues scandinaves constituées par des parlers très proches mais qui, au lieu de constituer une seule langue codifiée, ont abouti à des langues différentes : suédois, danois, norvégien, etc.

Comme phénomène préalable à la standardisation, on peut considérer aussi un processus moins poussé qu'on pourrait nommer *homogénéisation interdialectale* et qui serait antérieur à l'écriture. Il est le résultat des contacts interdialectaux au sein d'une même aire linguistique : d'une façon générale, on peut observer un mécanisme d'égalisation interdialectale qui se produit lorsque les locuteurs des différents dialectes géographiques, afin d'être plus largement compris lorsqu'ils se trouvent devant des auditeurs d'autres parlers. Souvent il s'agit aussi d'imiter les formes des secteurs sociaux les plus prestigieux ; on entre ainsi dans certains mécanismes de la standardisation sans qu'on puisse parler de standardisation proprement dite, à cause du manque de systématisation ou de la diffusion sociale qui ne permet que le support écrit. Ce phénomène est toujours partiel car il ne consiste pas à l'adaptation totale à un autre dialecte; ce n'est qu'un certain processus d'égalisation et de sélection formelle du locuteur afin d'éviter quelques formes jugées d'une portée réduite ou manquant de prestige social, en les remplaçant par d'autres formes jugées plus compréhensibles ou prestigieuses.

La vraie standardisation est, par contre, un processus plus complexe qui tel que nous l'avons signalé auparavant, a un double but : d'un côté une sélection systématique des formes qui constituent la langue standard; et d'un autre côté, une élaboration de la langue afin de la rendre plus précise et expressive. Ce processus ne peut aboutir qu'à travers de l'implantation de l'écriture, c'est à dire, de la codification de la langue et de sa diffusion sociale.

Il faudrait enfin clarifier les différentes configurations géographiques possibles concernant la composition des dialectes d'une langue en processus de standardisation. On peut observer, par exemple, un cas de traitement de la diversité dialectale très connu comme celui de la langue basque, parlée comme le catalan des deux côtés des Pyrénées et dont le territoire appartient aux états espagnol et français. L'*euskara batua* (basque unifié) s'est construit à partir des années 60 du XXe siècle sur la base principalement de deux dialectes centraux, le labortan et le guipuzcoan, chacun avec des caractéristiques remarquables : le *labortan* ayant le prestige d'être la langue littéraire depuis le XVIIème siècle; et le *guipuzcoan* comptant sur la vitalité sociale dérivée de son poids démographique et de la fidélité linguistique de ses locuteurs. Dans ce processus, malgré l'incorporation d'aspects du lexique provenant du *biscaïen*, ce dialecte a resté placé dans une position "excentrique" vis-à-vis du processus de la composition de la langue basque unifiée.

Certains auteurs ont décrit le biscaïen comme un dialecte "latéral", tout en ajoutant que les zones latérales du territoire d'une langue sont en même temps de nature conservatrice, et aussi exposées à la pénétration d'éléments étrangers . C'est la conscience de cette « latéralité » ou « excentricité » de son parler vis-à-vis de l'ensemble de leur groupe linguistique ce qui a rendu plus acceptable et logique pour les biscaïens une standardisation faite à partir d'une composition dialectale fondée sur un poids plus grand des autres dialectes.

On peut, donc, signaler que lorsque la construction du standard est *compositionnelle*, c'est-à-dire, lorsqu'on ne prend pas un seul parler comme base pour la construction de la langue standard, il existe toujours une zone qu'on peut dénommer *aire gravilectale* qui accumule le poids des incidences linguistiques pertinentes; par rapport à cette aire peuvent se situer les différents parlers avec des caractéristiques d'excentricité. C'est le cas, en ce qui concerne la langue basque, du dialecte biscaïen, dont les relations avec le standard ne sont pas aussi fluides que le sont celles des parlers de l'intérieur de l'aire mentionnée ; dans ce cas concret d'excentricité, les usages sociaux formels

peuvent être partagés, pour le parler excentrique, entre l'usage du standard national ou l'usage d'un parastandard régional convergent.

Il faut ajouter encore que les critères principaux pour les choix des formes dans tout processus de codification standard sont : la *diasystématicité* vis-à-vis des dialectes; la *régularité* -y compris évolutive-, la *cohérence structurale*, la *fonctionnalité*, ces quatre critères étant établis à l'égard des formes générales. Et aussi l'*autonomie* ou l'*analogie*, ces critères-ci établis vis-à-vis des autres langues. Nous n'allons pas décrire en détail tous ces critères; il suffit, pour le moment, de les énoncer afin de montrer la complexité des processus de sélection des formes dans la construction d'une langue standard.

II. 2. La standardisation de la langue amazighe

Il faut surtout définir la modalité de composition la plus appropriée aux conditions de variabilité de la langue amazighe. Le choix des dialectes concernés (aire gravilectale) en est une condition première, la seconde étant la définition des deux aspects de la modalité de composition (c'est-à-dire, d'après les types d'intervention des différents dialectes, et d'après le degré de pluralité finale admise dans la langue codifiée).

On doit procéder, donc, tout d'abord, au choix du domaine géographique d'étude adéquat au recueil des matériaux fondamentaux de la langue commune, c'est-à-dire, à la délimitation de l'aire que nous avons dénommée « aire gravilectale ». Dans nos études nous avons délimité cette aire dans le domaine géographique compris entre les parlers *taqbaylit*, *tarifit* et *tacelhit*. C'est au sein de cette aire (qui comprend aussi le parler *tamazight*, entre d'autres) là où nous devons puiser l'essentiel des éléments pour l'élaboration de l'Amazigh Commun. L'exploitation des données que nous avons traitées dans notre thèse, nous a confirmé la validité de notre choix. Il nous faut avertir, en outre, que cette élection n'a été point guidée par des préjugés d'ordre politique qui auraient pu nous borner à l'intérieur d'un seul État ; en revanche, nous n'avons tenu compte que des critères strictement linguistiques nous menant vers un maximum d'étendue géographique dans les possibilités d'homogénéisation.

Dans notre hypothèse les parlers touaregs seraient, donc, considérés comme des dialectes extérieurs à cette aire, dont l'élaboration aboutirait à un standard propre régional, mais convergent avec l'Amazigh Commun. Il est indéniable, quand même, que les parlers touaregs pourraient continuer à enrichir l'Amazigh Commun surtout dans le domaine du lexique, mais il ne paraît pas probable que l'ensemble de la variété propre aux parlers touaregs puisse être intégrée totalement dans un Amazigh Commun tout en gardant pour l'ensemble le degré poussé d'homogénéité nécessaire.

Nous serions donc dans le cas de la langue amazighe devant une codification qui serait, selon nos propositions et d'un point de vue général, *compositionnelle* et en même temps *plurielle*, mais qui concentrerait les efforts de composition qui aboutiraient à l'Amazigh Commun sur une aire déterminée (aire gravilectale), comprise à l'intérieur de l'espace délimité par les domaines des dialectes kabyle, rifain et chleuh.

Pour la construction de l'Amazigh Commun on doit procéder à un choix des matériaux dans trois domaines de la langue : phonétique, morphosyntaxe et lexique. L'application de critères de standardisation à ces matériaux nous a permis de préconiser, dans notre thèse, tout d'abord l'élaboration d'une graphie standard (un aspect déjà très développé par des études précédentes) ; deuxièmement, nous avons pu élaborer des aspects importants d'une morphologie commune avec de petites variations ; et en troisième lieu, nous avons établi une certaine base d'un lexique commun pluriel mais cohérent.

L'étude phonétique réalisée a donc d'abord permis d'en déduire une graphie générale commune ; et en plus, tout en tenant compte des considérations sociolinguistiques différentes, nous avons jugé qu'il était raisonnable d'utiliser, dans des zones géographiques concrètes, outre la graphie

générale, un certain nombre d'applications particulières pour la transcription des réalisations plus divergentes appartenant, dans la plupart des cas, au parler rifain. L'ampleur de l'analyse systématique que nous avons faite des différentes variantes phonétiques nous a permis, néanmoins, de réduire l'appel à une graphie différenciée, à des phénomènes et à des cas très limités.

En ce qui concerne l'étude morphosyntaxique il faut remarquer que l'effort développé tout spécialement dans le domaine des déictiques (démonstratif, adverbe et particules verbales de direction) et aussi dans la systématisation des particules interrogatives, nous a permis d'avancer des propositions très homogènes dans des aires différents de la morphosyntaxe, ce qui constitue le vrai canevas de l'Amazigh Commun.

Quant au lexique il faut signaler que notre étude a exploré des domaines très divers. Tout d'abord les matériaux recueillis sont (plus d'un millier de termes de trois dialectes) et nous espérons qu'ils puissent être l'objet d'une exploitation intensive au-delà de la première utilisation que nous en avons faite dans notre travail. La systématisation de ces matériaux a été fondée sur la coïncidence du lexique des différents parlers dans un nombre important des éléments et aussi sur la simplification de la pluralité d'origine tout en proposant des formes préférentielles et des formes secondaires. Cette orientation nous a menés à l'élaboration pour l'Amazigh Commun d'un *lexique pluriel* qui par ses caractéristiques permet en même temps l'accomplissement effectif des fonctions communicatives et une convergence croissante entre les différentes variétés dialectales.

On peut distinguer des cas de **sélection unique** : *tisit* (miroir), *tasarut* (clé), *irden* (blé), *aman* (eau), *tiyni* (datte), *irgel* (paupière), *g^oma* (frère), *argaz* (homme), *tafawt* (lumière)... Un autre groupe est l'objet d'une **sélection plurielle simple** : *tiskert / ticcet* (ail), *ils / irs* (langue), *yelli / yedji* (fille), *ass-a / □-ass-a* (aujourd'hui), *ayyur / aggur* (lune)... Un troisième groupe, assez nombreux, correspond à une **sélection plurielle complexe** : *tameddit / tadugg^oat* (soir), *azekka / tiwecca* (demain), *imalass / ddurt / simana* (semaine), *ameksa / anilti / anitci* (berger), *ikerri / ufric / icerri* (mouton), *amzil / amzir / aheddad* (forgeron).

D'après ces études, et la considération des propositions qui se sont déjà développées dans les milieux berbérissants, on doit donc être d'accord avec le discours général qui soutient qu'il faut intégrer la variation dans la définition d'une norme et qu'il faut avancer vers une normalisation convergente, adopter des graphies compatibles, partager une néologie commune et intégrer des solutions concurrentes en matière de lexique et de graphie dans la compétence linguistique des berbérophones. *Mais nous pensons qu'il serait convenable de reconnaître ce processus comme un processus de construction d'un Amazigh Commun* (un Amazigh Commun construit fondamentalement sur la codification convergente des parlers nord-occidentaux - tarifit, taqbaylit, tamazight, tacelhit -, avec des apports divers de tous les parlers de l'aire amazighophone).

Nous rappelons que cet Amazigh Commun ne devrait pas être conçu comme une norme uniformisante mais "plurielle et convergente", c'est-à-dire, comme "un espace où l'utilisation d'une certaine multiplicité des formes n'empêche pas une intercommunication aisée et non ambiguë; en d'autres mots, qui permette une bonne intercompréhension". Il est évident que l'expansion sociale de la compétence des amazighophones dans l'emploi des matériaux linguistiques de cet "espace commun" (matériaux qui dépasseraient le bagage strict du propre parler de chacun) demande un enseignement adéquat de la langue et, à terme, une scolarisation généralisée.

Les enjeux de cette proposition devraient être assumés par la communauté berbérissante pour des raisons sociolinguistiques. Du point de vue sociolinguistique l'existence d'un Amazigh Commun est une nécessité. Si on veut avancer vers une langue amazighe qui soit socialement utile, celle-ci doit disposer d'un Amazigh Commun qui puisse remplir progressivement les fonctions de "langue standard". Sinon ce seront d'autres langues qui rempliront cette fonction et le processus de normalisation linguistique de la langue amazighe resterait bloqué.

Enfin, envisager la standardisation de la langue amazighe dans la perspective d'un Amazigh Commun serait aussi un facteur qui pourrait entraver les pressions qui seraient faites par les différentes administrations tendant à séparer excessivement les différents parlers tout en leur faisant remplir un simple rôle de particularités régionales et en poussant d'une façon exagérée leur différenciation relative.

Nous sommes conscients qu'au moment même d'avancer cette hypothèse de standardisation globale nous risquons des dangers importants, des dangers que l'expérience récente a suffisamment montrés. C'est pour cette raison que la nécessité d'une extrême prudence nous a menés à formuler le processus de création de l'Amazigh Commun selon deux niveaux fondamentaux (emblématique et véhiculaire), cette structure visant à couvrir, d'un côté les nécessités référentielles (symboliques ou emblématiques), et d'épuration, sans interférer d'un autre côté, les nécessités de communication qui seraient garanties par l'usage de la variété véhiculaire dans les activités sociales les plus générales de la vie quotidienne.

D'après les considérations précédentes sur la standardisation de la langue amazighe, on peut affirmer que le processus entamé il y a quelques décennies, devrait être conçu comme *compositionnel et pluriel*, c'est-à-dire, parvenant à une seule variété codifiée avec de petites variations (ou à plusieurs variétés codifiées qui soient parfaitement compatibles) tout en partant de plusieurs variétés précédentes. Cette pluralité de la norme résultante due non seulement à la dispersion dialectale de la langue mais aussi au manque d'un seul centre de pouvoir politique qui puisse exercer une unique fonction unificatrice. Le degré de compatibilité des différentes variétés résultant de la codification plurielle, dépendrait finalement du modèle de composition établi et aussi des conditions sociolinguistiques du processus.

II. L'aménagement néologique (scientifique et technique)

Il s'agit d'un domaine qui a besoin d'une certaine clarification. L'observation de la gradation des procédés généraux d'adaptation dans l'appropriation des termes étrangers, peut nous mener à l'établissement des procédés principaux d'appropriation des termes scientifiques et techniques.

Une distinction claire et simple est nécessaire puisque on part de *la nécessité de posséder en langue amazighe des procédés qui permettent un emploi à la fois précis et non ambigu des milliers et milliers de termes spécialisés*. Il faut aux scientifiques et aux techniciens amazighes, la possibilité d'un usage qui leur permette de faire facilement l'équivalence avec les termes internationaux et qui aboutisse à des termes d'un emploi univoque.

Les techniciens et scientifiques (et aussi les enseignants et les élèves) amazighes ne doivent pas se voir surchargés par des procédés trop complexes ou peu commodes concernant la terminologie employée dans leur activité quotidienne. La terminologie doit être à la fois précise et commode; sinon les usagers amazighophones seraient obligés de changer de langue dès qu'ils auront besoin de se servir d'un langage spécialisé.

II.1. Une première approche aux phénomènes principaux dans les contacts entre les langues

Du point de vue des contacts entre les langues, il nous faut distinguer, tout d'abord, parmi les différents procédés de création néologique en les classant en deux grands volets: **l'emprunt** et la **formation endogène** (ce second volet, comprenant l'ensemble des procédés de création de termes *à partir de la propre langue*).

Il y a plusieurs types d'emprunt qu'on va étudier dans les paragraphes suivants. Quant aux procédés de *formation endogène* on pourrait étaler à son tour, dans une certaine gradation, différents types d'adaptation allant du simple *calque* à la vraie *création* endogène (c'est à dire, la création concernant les termes nés, en principe, à l'écart des contacts). Une systématisation plus précise et simplifiée des procédés principaux est exposée dans le §II.3.

Il faut cependant, en continuant notre vision générale, rappeler les difficultés que l'*emprunt* trouve, dans son processus d'adaptation à la langue réceptrice: les résistances sociolinguistiques vis à vis de l'interférence d'autres langues, et les difficultés linguistiques (d'ordre phonétique ou morphosyntaxique) dans le passage d'un système linguistique à un autre différent. On ne peut donc, en principe, abuser du recours à l'emprunt.

Mais, d'un autre côté, la *formation endogène* a été aussi critiquée, notamment le procédé de l'expansion sémantique. Dans un travail sur le thème qui nous concerne, Miloud Taïfi (1997: 68-72) avait averti des risques encourus par l'abus du procédé d'expansion sémantique pour exprimer les notions de la vie moderne, et avait exposé les équivoques auxquels peut amener cette pratique. La fonction essentielle de la terminologie étant la désignation précise et non équivoque des concepts, l'expansion sémantique (ou emploi figuré) ne peut être, donc, non plus, appliquée d'une façon abusive. Les limitations sociolinguistiques vis à vis de la profusion des termes obtenus par formation endogène en général, ont été aussi suffisamment signalés par plusieurs autres auteurs tels que Achab, Chaker et Tilmatine.

Quels critères devrions-nous, donc, suivre dans les choix des différents procédés?

Dans notre thèse de doctorat (*El procés d'estandardització de les llengües. Aplicació a la llengua amaziga*, Universitat Autònoma de Barcelona, 1998) nous avons soutenu la nécessité de distinguer, au moins entre trois domaines dans l'innovation lexicale amazighe: l'*épuration*, l'*innovation technologique et sociale* et l'*élaboration stylistique*, puisque ces domaines correspondaient à des contextes sociolinguistiques différents et ils exigeaient, donc, des traitements différenciés.

On rappelait alors que le domaine de l'épuration lexicale (qui comprendrait les mots du vocabulaire de base actuel susceptibles de substituer les xénismes usuels, tels que «adlis» (*livre*), «tilelli» (*liberté*), «amezgun» (*théâtre*) etc.) est le plus délicat puisque doit aboutir à un emploi quotidien et massif. Le nombre des propositions susceptibles d'être utilisés devrait être, dans ce cas, forcément réduit.

D'un autre côté, on signalait que le domaine de l'innovation technologique et sociale se heurtait surtout à des difficultés d'adaptation des mots d'origine greco-latine, difficultés que l'étude de modèles précédents suivis par d'autres langues non indoeuropéennes (tels que la *langue basque*, la *langue finnoise* et la *langue hébraïque*) pourraient aider à surmonter. À ce propos nous invoquions l'excellente thèse de Sagarna dans laquelle l'auteur étudie la néologie développée dans ces trois langues citées.

Nous finissons nos considérations en concluant que *les domaines les plus problématiques* étaient les deux premiers, c'est à dire, celui qui concerne l'*épuration*, à cause de ses répercussions sociolinguistiques; et celui traitant l'*innovation technologique et sociale*, à cause de son énorme étendue. À ce sujet nous avertissions finalement que la centaine d'affixes de nominalisation systématisés jusqu'aujourd'hui (tels que ceux qui avait exposés Achab pp. 190-194) ne paraissaient pas suffisante pour couvrir d'une façon exhaustive les nécessités néologiques.

En ce qui concerne, plus concrètement, le langage scientifique et technique, une distinction pourrait aussi être faite d'après la fréquence dans l'emploi des termes, puisque il est évident que dans les langues modernes plus élaborées, on trouve des termes scientifiques et techniques qui ont un emploi général. On emploie des mots néologiques pour la désignation, par exemple, des voitures tels que l'*autobus*, le *tracteur*, le *bull-dozer*; des pièces mécaniques tels que le *cygognal*, le *cylindre*, le *carburateur* etc.; ce genre de dénominations néologiques s'étend même aux os les plus courants du corps humain tels le *cubitus*, le *radius*, le *sternum* et à certains muscles tels que les *biceps*, et encore aux formules chimiques plus divulgués tels que le *chlorambuterol*, l'*acide acétylsalicylique*, les *amphétamines* etc. Ce n'est pas un phénomène qu'on puisse généraliser pour toutes les langues, mais l'existence de cette diffusion que nous avons observée signale l'importante extension sociale des termes scientifiques et techniques, du moins dans certains cas.

Dans ce domaine, il paraît, qu'une première approche pourrait conseiller de faire appel au simple emprunt pour les cas des technicisms modernes les plus courants. On emploierait, d'ailleurs, des procédés de formation endogène pour les termes du langage technique et scientifique les plus traditionnels, tels que *roue, coque, mât, canon, charrette, navire, grue, treuil* et aussi pour les termes qui pourraient être l'objet d'un procédé métaphorique ou imagé tels que *gratte-ciel, chasse-neige* etc.

Finalement, on peut rappeler les différents procédés déjà en vigueur dans la pratique quotidienne de la langue amazighe : d'un côté nous avons le simple emprunt comme le procédé habituel d'acquisition des technicisms plus courants (*t'umubin, piston...*). Et d'un autre côté il y a tous les efforts de création néologique faits par le moyen de procédés de formation des mots en partant des lexèmes uniquement amazighes (*tasnakalt* - géographie, *asinwal* - bilingüe...). Ce second procédé (que nous pouvons dénommer plus précisément, de *formation syntagmatique*) a été peu développé en langue amazighe et on peut penser qu'il ne suffirait pas à créer tous les termes nécessaires aux besoins du langage scientifique et technique que nous avons exposé.

Il est, donc, tout à fait nécessaire de pouvoir disposer de tout un système un peu plus précis de distinction. C'est ce que nous allons développer dans les paragraphes qui suivent.

II.2. La gradation des procédés d'adaptation dans l'appropriation des termes étrangers

Pour une compréhension plus large des processus d'appropriation des termes étrangers il peut convenir d'observer les procédés suivis dans les emprunts les plus habituels. Dans tout cas d'emprunt (que ce soit un terme technique ou un toponyme), nous pouvons observer une gradation dans l'adaptation à la propre langue, selon la proximité aux locuteurs (par voisinage, par fréquence d'emploi) du terme considéré.

Nous pouvons, par exemple, observer les *différents procédés d'incorporation* employés pour différents toponymes ou ethnonymes proches et d'emploi très fréquent, le long de l'histoire des contacts internationaux. Ils subissent un procédé poussé d'adaptation; ce sont les cas de *Fransa, Italya, Bertqiz* (Portugais), etc. dont tous les phonèmes employés appartiennent au système phonétique amazighe.

D'autres toponymes, d'ailleurs, sont l'objet d'un processus d'adaptation moins poussé tels que *Europa, York* etc. dans lesquels, quoique prononcés [urupa], [yurk] on emploie, d'un côté, des graphèmes non strictement amazighes tels que <eu>, <p>, <o>; et, d'un autre côté, dans ces cas un effort trop poussé de transgraphiation n'est pas conseillé sous risque de rendre l'identification difficile (on peut imaginer la difficulté qui présenteraient des transgraphiations tels que *Urupa* ou *Uruba* et, *Yurk*). Dans ces deux derniers exemples, en transcrivant *Europa* et *York*, on suivrait un procédé courant dans les contacts interlinguistiques lorsque on se rapporte à une réalité étrangère et qui compte avec une graphie internationale établie, c'est à dire, un procédé de simple translittération.

Dans ces deux derniers exemples on s'est, donc, borné à des procédés de *translittération*, en gardant des signes qui n'appartiennent pas au système amazighe tout en réalisant quand même une prononciation suivant des règles bien précises d'adaptation à la phonétique de cette langue. Ainsi on écrirait *Europa* tout en prononçant [urupa] ou [uruba] et on écrirait *York* tout en prononçant [yurk]. Dans la translittération il ne s'agit, quand même, de laisser toujours le nom originaire intact et on éviterait les graphies incohérentes qui pourraient aboutir à des erreurs de lecture (et ainsi on n'écrirait jamais le toponyme "Barcelona" en gardant le "c", mais en faisant l'adaptation adéquate à <s>, c'est à dire: *Barselona*, ou dans un degré plus poussé d'adaptation, *Barseluna*).

On va préciser davantage, dans les paragraphes suivants, les différents procédés et degrés d'adaptation.

II.3. Procédés principaux d'appropriation des termes scientifiques et techniques

Les procédés principaux d'adaptation des termes scientifiques et techniques que nous considérons, allant des plus poussés aux moins poussés, sont les suivants :

- Formation syntagmatique (formation endogène) : TASNAKALT, ASINWAL

C'est le procédé le plus poussé d'adaptation à la langue amazighe. C'est le cas des mots formés par des affixes amazighes et qui est compris dans les volets qu'on a établis au §II.1 de *formation endogène* (c'est à dire, un procédé dont les éléments du nouveau terme appartiennent à la propre langue). Nous rappelons ici les exemples déjà cités (*tasnakalt* - géographie, *asinwal* - bilingüe...), formés à partir de racines amazighes "sn" (savoir, connaissance), "akal" (terre), "sin" (deux), "awal" (langue). Il s'agit, dans une certaine façon, de calques linguistiques puisque ces mots traduisent, presque d'une façon littérale, les différentes parties qui composent les termes "géographie" (description + terre) et "bilingüe" (deux + langue).

- Adaptation morphologique: AMUSEUM, ALUGARITM

Dans ce procédé nous avons affaire à un emprunt. On ne part pas de racines amazighes mais de racines étrangères, mais dans ce cas concret *le terme étranger est adapté à la morphologie amazighe*, en prenant le préfixe "a-" des substantifs, devant les mots et racines gréco-latines "museum" et "logarithm" tout en adaptant dans le second terme aussi <o> à <u> d'après sa prononciation amazighe.

- Transgraphiation : TILIFUN, BETRUL

Dans ce procédé, il s'agit également d'un emprunt. On part de racines étrangères (téléphone, pétrole) mais dans ce cas-ci elles ne sont pas adaptées à la morphologie amazighe comme dans le cas précédent, mais *les créations néologiques respectent les règles de la phonétique et à la graphie de cette langue*.

- Translittération : EPIDERM, MOTOR

Dans ce procédé il s'agit également d'un emprunt. On part de racines étrangères et elles sont soumises au moindre processus d'adaptation, en appliquant tout simplement des codes fixes d'équivalences, *même en gardant des signes graphiques non appartenant à la langue amazighe* ou prononcés autrement dans cette langue (dans les exemples ci-dessus, on a les graphèmes "o", "e", "p" quoiqu'ils soient prononcés [u], [i], [b]) [NOTE (1)].

En résumant, nous avons, dans un ordre croissant dans le degré d'adaptation:

(premier degré) : 1. - Translittération : EPIDERM, MOTOR

(deuxième degré) : 2. - Transgraphiation : TILIFUN, BETRUL

(troisième degré) : 3. - Adaptation morphologique: AMUSEUM, ALUGARITM

(quatrième degré) : 4. - Formation syntagmatique : TASNAKALT, ASINWAL

Les poids des différents procédés devant garder un certain équilibre, l'abus des procédés de formation syntagmatique paraît déconseillé, du moins dans un stade peu évolué d'élaboration de la langue amazighe. L'observation des solutions choisies par d'autres langues non-indoeuropéennes (comme le basque et le finnois) peuvent nous offrir des orientations remarquables.

D'après les études développées dans mon travail "Différents procédés dans la création néologique (scientifique et technique) en langue amazighe. Critères pour le choix" présenté au Centre de Recherche Berbère – INALCO en 2001, on peut arriver à établir les distinctions qui suivent.

II. 4. Critères de distinction entre les différents procédés établis

Les critères de distinction principaux entre les différents procédés décrits, allant d'un degré maximum à un degré minimum d'adaptation à la langue amazighe, peuvent être ainsi résumés :

-Degré 4, d'adaptation : La création par **formation syntagmatique (endogène)**, c'est à dire, à partir des éléments strictement amazighes devrait avoir une portée limitée. Elle devrait comprendre les noms des disciplines ou sciences principales, tels que TASNADDERT (Biologie), TASNAKALT (Géographie) etc. et aussi un nombre déterminé de mots "bien formés" à partir d'un répertoire réduit d'affixes définis avec précision, tels que ceux d'AWYAMAN (aqueduc), AMRADIS (décagone), ASINWAL (bilingue) etc [NOTE (2)].

A notre avis, il faut établir les racines basiques à employer, et aussi limiter d'une façon claire le domaine de son application dans le terrain de la néologie scientifique et technique à cause des risques d'ambiguïté qu'elle possède et aussi à cause des difficultés de pénétration sociale dans les conditions sociolinguistiques actuelles [NOTE (3)].

- **Degré 3, d'adaptation** : La création par **adaptation morphologique** devrait être aussi limitée, à cause de la nécessité d'éviter la profusion des mots ainsi "défigurés" qui en puissent rendre peu facile l'identification. Elle peut être employée dans des domaines bien délimités, par exemple pour la dénomination des éléments chimiques tels que ABISMUTUM (Bi), ALUMINIUM (Al), AKROMUM (Cr), AMERKURIUM (Hg), ANTIMONIUM (Sb), ARRADIUM (Ra), ASODIUM (Na, etc. et d'autres termes cultes tels que AMUSEUM, ALUGARITM, ASOLID, ALIKID, AMETAL, AGAZ, AGRAD, AGRAM etc., termes connaissant dans les emplois internationaux des formes latines très répandues [NOTE 4].

- **Degré 2, d'adaptation** : La création par **transgraphiation** (c'est à dire celle qui est adaptée à la graphie de la langue) doit se limiter aux termes d'emploi plus courant, puisque seul un emploi habituel peut permettre de retenir le degré de transformation qui peut se produire dans ces cas, vis à vis de la forme originaire, et d'abord plus connue du point de vue graphique : T'UMUBIN / T'UMUBIL, TILIFUN, BETRUL, ATUM, BARSELUNA, FRANSA, BERTQIZ (Portugais), etc. [NOTE 5].

-Degré 1, d'adaptation : La création par **translittération** c'est le procédé le plus commode puisqu'il permet l'obtention facile (en appliquant tout simplement des règles de translittération) de termes univoques, et avec une équivalence exacte avec les termes internationaux. Mais on doit signaler que ce procédé entraîne toujours une certaine violence vis à vis de la structure de la langue réceptrice, et il ne devrait pas être, donc, employé dans les usages courants (à moins qu'on adapte tout à fait la prononciation du terme translittéré au système phonétique amazighe, ou qu'on arrive à une vraie transgraphiation du terme). La translittération est surtout recommandée pour les dénominations scientifiques plus complexes et universelles telles que KLORAMFENIKOL, DI-FENIL-PROPIL-AMIN etc. Elle peut être aussi employée dans d'autres termes scientifiques tels que AUTOMORFISM, POLIKROMI, KARDIOLOGI, ANALOGI, ANALISI, aussi bien que pour certains toponymes tels que : EUROPA, KATALUNYA etc.

Les équivalences principales entre les graphèmes consonantiques (**Règles de translittération**), dans les cas de translittération sont les suivantes :

CH pron.[k] - - - - -> K :	KRONOMITR, KROMOSOM, AKROMUM, TEKNIK
TH [t] - - - - -> T :	ARITMETIK, TERMOMITR, ALUGARITM
PH [f] - - - - -> F	FILOLOGI, FISIOLOGI, ISOMORFISM, AMFETAMIN [amfi-]
:	
C [k] - - - - -> K	KARDIOLOGI, KUBITUS, TRAKTOR, KARBURATOR
:	
C [s] - - - - -> S	BISEPS, INSEKTISID [insiktisid], BARISENTR [barisantr],
:	ASID
X [ks/gz] - - -> KS/GZ	AKSIOM, EGZOJEN [igzujan] (exogène)
:	
Y [i] - - - - -> I :	ITRIUM (ytrium), FISIOLOGI (physio-), BARISENTR
	(barycentre)
H [œ]- - -> ÉLISION :	ELIUM [ilium] (hélium), IPODERM [ipudarm / ibudarm]

(hypoderme), OMOMORFISM (*homomorfisme*), IDROJEN
[idrujan] (*hydrogène*)

QU [k] -----> K ALIKID, AKEDUKT
:
QU [kw] -----> KW : AKWARIUM [ak^oaryum]

D'autres exemples de translittération seraient aussi : POLIEDR [puliadr / buliadr], POLIGAMI [puligami / buligami], EPIDERM [ipidarm / ibidarm], EUFEMISM [iwfimizm], POLIKROMI [pulikrumi / bulikrumi], DERMATOLOGI [dirmatulugi], ALOJEN [alujan] (*halogène*) etc.

Ce procédé de translittération permet d'adapter la plupart des termes scientifiques et techniques, même les plus complexes, tels que ASID ASETILSALISILIK, KLORAMFENIKOL, DI-FENIL-PROPIL-AMIN. etc. [NOTE (6)].

Il faut avertir que ces différents procédés ne doivent pas être conçus comme des domaines cloisonnés entre eux, mais comme pouvant évoluer à fur et à mesure des changements subis par les différentes données sociolinguistiques [NOTE (7)].

Le passage de la translittération à la transgraphiation relève seulement du degré d'utilisation d'un terme concret. C'est un phénomène connu, par exemple, le rattachement qui existe entre un emploi plus grand d'un nom quelconque et son évolution sur l'échelle d'adaptation (éventuellement du degré "1" au degré "3"). Voyez à ce sujet, dans la NOTE 5, des exemples concernant le catalan.

En ce qui concerne la stabilité sociale des procédés de formation syntagmatique (endogène) dans l'usage courant, il est évident qu'on doit supposer un certain temps de coexistence de formes endogènes telles que AWYAMAN, AMRADIS etc. à côté d'emprunts translittérés ou transgraphiés tels que AKEDUKT, DEKAGON etc. Cette coexistence peut se prolonger pendant une certaine période et sera sans doute l'usage social ce qui va déterminer la persistance de l'une ou de l'autre proposition.

Nous pensons finalement que la disposition, dans une échelle claire d'adaptation, des différents procédés d'appropriation des termes à la langue amazighe, permet d'évaluer d'une façon comparative et dynamique l'ensemble du domaine scientifique et technique étudié. L'établissement d'un éventail de possibilités d'appropriation de ce type de termes, devrait permettre aux locuteurs de la langue amazighe de s'exprimer d'une façon commode à propos de toute affaire possible dans le domaine pris en considération dans notre étude, sans être obligés à changer de langue. C'est aussi une nécessité urgente dans le domaine de l'éducation.

NOTES

(1) Dans les procédés de translittération on peut observer néanmoins des cas importants de changement vocalique. Le mot **AUTOBUS** a subi, par exemple, dans l'**hébreu moderne**, un processus clair d'adaptation vocalique, puisqu'il est écrit tout simplement "OTOBUS". On doit signaler, quand même, que la raison principale de s'être borné à la simple transcription de la prononciation courante, c'est l'emploi d'*un alphabet différent du latin*. C'est aussi le cas des transcriptions au signaire *katakana* japonais, qui sont faites *en partant de la prononciation*.

(2) Dans la Source [AA] on trouve plusieurs noms des Sciences et des Disciplines, tels que TASNIRUT – Archéologie, TASNAMD'ANT – Arithmétique, TASNADDERT – Biologie, TASNADDERT – Biologie, TASNAGLIMT – Dermatologie, TASNAKALT – Géographie, TASNAGLIMT – Géographie, TASNAGLIMT – Linguistique, TASNITRIT – Astronomie, TASNAGD'IT' – Ornithologie, TASENGAMA – Physique, TASNIDEGT – Topologie, TARUDEGT – Topographie, TASENFEKKA – Physiologie, TASENMAD'ALT – Géologie, TASNAQQART – Radiologie.

On trouve aussi d'autres néologismes (en nombre réduit). AWYAMAN - aqueduc, AZINAGHRI - sémi-voyelle, AMRIMAZIGH – berbérophone, AYENZAL - monolingue, ASINWAL – bilingüe, ANGHAGRIS – antigel, AMETCTCAKSUM - carnivore, ANGHIZI – insecticide, AMRADIS – décagone, AGTALGHIW – multiforme, WARISEM – anonyme, TAGERSIFT – Mésopotamie.

(3) D'autres langues qui ont une structure morphosyntaxique non indoeuropéenne font aussi un emploi limité du procédé de formation syntagmatique endogène: **La langue basque** par exemple emploie ARKEOLOGIA, ARITMETIKA, BIOLOGIA, DERMATOLOGIA, GEOGRAFIA, ASTRONOMIA, ORNITOLOGIA, FISIKA, TOPOLOGIA, TOPOGRAFIA, FISIOLOGIA, GEOLOGIA et aussi DEKAGONO, MULTIFORME, MESOPOTAMIA ... Dans quelques cas cette langue suit une certaine adaptation, comme dans ERRADIOLOGIA, INTSEKTIKARI (insecticide). Dans d'autres cas, encore, on a une dualité de formes: LINGUISTIKA et HITZKUNTZALARITZA; AKUEDUKTO et UBIDE (litt. chemin pour l'eau); ANONIMO et IZENGABE (sans nom) Seuls un certain nombre de termes endogènes (composés par des affixes très communs) sont employés en basque, tels que ERDIBOKAL (erdi = moitié, sémi-; bokal = voyelle), ELEBAKAR ("monolingue" : ele = parler; bakar = seul, unique), ELEBIDUN ("bilingüe" : ele = parler; bi = deux; dun = qui), HARAGIJALE ("carnivore" : haragi = chair; jale = mangeur).

On peut observer un degré plus grand d'ambiguïté des termes endogéniques, puisque le terme "ubide" pourrait être compris, dans certains contextes, comme "voie d'eau", "conduction d'eau" etc. Le terme "elebakar" pourrait être aussi compris, dans certains contextes, comme "un qui parle seul" etc. C'est aussi le cas de l'exemple amazighe "**ANGHIZI**" qui signifie litt. "tue-mouche" et a ainsi un sens plus restreint que le terme scientifique "insecticide".

La **langue finnoise** pousse plus loin que le basque le procédé de formation syntagmatique (principalement endogène) et emploie pour "dermatologie" IHOTAUTIOPPI (peau + maladie + étude), pour "géographie" MAANTIEDE (de la terre, science), pour "aqueduc", VESIJOHTO (de l'eau, canal), pour "autobus" LINJA-AUTO (auto de ligne), pour camion KUORMA-AUTO (cargaison + auto) etc., mais n'hésite pas à employer des emprunts, plus ou moins adaptés aux propres lois phonétiques, pour d'autres termes scientifiques tels que : ARKEOLOGIA, ARITMETIIKA, etc.

(4) En ce qui concerne les noms des éléments, nous pouvons ajouter que ceux des éléments connus traditionnellement en Tamazgha devraient garder, évidemment, sa forme courante: UREGH (Au), UZZAL (Fe). Nous devons avertir aussi qu'afin de passer aux formes adaptées à la langue amazighe il faut suivre certaines **règles de translittération** qui sont exposées dans le paragraphe correspondant au "degré 1" d'adaptation. Malgré l'adaptation à la morphologie amazighe, on garderait, dans certains cas, des graphèmes qui sont anomaux à la graphie amazighe. Les voyelles "O" et "E" (quoiqu'elles soient lues comme [u] et [i] en amazighe); et la consonne "P" (qui n'est pas générale dans les parlers amazighes). Ainsi on aurait, par exemple:

ABORUM (B), ABROMUM (Br), AFLUORUM (F), AKLORUM (Cl), AMAGNESIUM (Mg), APLUTONIUM (Pu), APOTASIMUM (K), ATORIUM (Th), AZIRKONIUM (Zn) [Remarquez la présence des goaphèmes <O>, <E> et <P>]. Avec les mêmes observations on pourrait avoir aussi : AMETAL (métal), ASOLID (solide), AMETALOID (métaloïde) ou WARMETAL (non-métal) etc. On doit signaler quelques exceptions à la présence du préfixe "A-", pour la plupart des mots qui, après sa translittération, sont commencés par une voyelle : ELIUM (He), , IODUM (I), ITRIUM (Y), OSMIUM (Os), URANIUM (U). Dans d'autres cas, c'est la terminaison "-UM" qui manquerait pour des raisons d'éthimologie : ANEON (Ne), ANIKKEL (Ni), ATUNGSTEN ou AWOLFRAM (W), IDROJEN (H), NITROJEN (N), OKSIJEN (O) .

(5) Nous avons, par exemple, **en catalan** un nombre important d'anglicismes qui ont, tout d'abord, été des emprunts pris tels quels dans sa forme anglaise (water, sport, footing...) et qui, une fois devenus d'un emploi courant, ont été transformés, par un processus de transgraphie (VÀTER (*water*), ESPORT (*sport*), FÚTING (*footing*) ...). On peut rappeler que le procédé de transgraphie est assez important **en finnois**. À ce propos, on peut signaler que cette langue exige des terminaisons vocaliques et ainsi on a : PETROOLI (pétrole), KAASU (gaz), MUSEO (musée), ATOMI (atome), KROMI (chrome), TRAKTORI (tracteur), MOOTTORI (moteur) et aussi PORTUGALI (Portugal). Cette langue évite aussi le <F> qui est élidé et on dit ainsi en finnois RANSKA pour dénommer la France.

Pour la **langue amazighe**, Achab (p. 197) donne un certain nombre d'exemples de néologismes obtenus par la transgraphie, de mots d'origine greco-latine - pris du français - [SANTIMITR, KILUGRAM, DISIGRAM, IKTULITR (hectolitre) etc.] et d'origine arabe [ALJIBR (algèbre), AXWARZIM / AXERZIM (algorithme) etc.].

(6) La **source [AA]** propose pour KRONOMITR, la forme **AMKETMIR** (amket=mètre; imir=temps); pour ARITMETIK, **TASNAMDAMT** (amd'am=nombre); pour TERMOMITR, **TARGHIKIT** (ergh=chaleur; aket, ikit=mètre); pour ISOMORFISM, **TAGDALGHA** (gdu=égal; talgha=morphisme); pour BARISENTR, **AZ'IMMAS** [az'ay=lourd; ammas=centre]; pour FISILOGI, **TASENFEKKA** [tafekka=corps]; pour IPODERM, **ADUGLIM** [adu=sous; aglim=peau]; pour OMOMORFISM, **TALULGHA** [alu=semblable; talgha=forme]; pour POLIEDR, **AGETTAMA** [tama=base; aget= nombreux]; pour POLIGAMI, **AGEDDUBEN** [duden=mariage; aget= nombreux]; pour EPIDERM, **AFAGLIM** [af=au-dessus; aglim=peau]; pour EUFEMISM, **AZ'ILWAL** [az'il=bien; awal=mot], POLIKROMI, **AGTINI / AGTIGHMI** [ini, ighmi=couleur; aget=nombreux], pour DERMATOLOGI, **TASNAGLIMT** .

Il paraît difficile l'introduction, dans l'emploi journalier, de toutes ces formations endogènes. Il faudrait une sélection des plus importantes ou en considérer un domaine limité, tel que nous l'avons déjà signalé. Pour INSEKTISID v. **ANGHIZI** dans la **NOTE 5**.

(7) En ce qui concerne les procédés suivis dans d'autres expériences linguistiques, nous pouvons rappeler qu'en **langue finnoise** nous avons, à propos de ces exemples, des procédés divers :

Des *transgraphiations* pour ALUMIINI (aluminium), BISMUTTI (bismuth) , KROMI (chrome), MUSEO (musée), LOGARITMI (logarithme), METALLI (métal), KAASU (gaz), GRAMMA (gramme).

Les cas de "antimoine", en finnois ANTIMONI et de "sodium", en finnois NATRIUM, montrent des *translittérations*, le dernier cas, à partir de la forme latine dont on a extrait le symbole (Na).

Et nous avons en finnois des *créations endogènes* pour les cas de NESTE (liquide), de KIINTEÄ AINE ("substance solide", étant "KIINTEÄ" un adjectif = "solide") et aussi du mot ASTE (degré).

En **basque** la plupart des exemples correspondants nous montrent des *traslittérations* (créées d'une façon générale, à partir des formes du bas latin et de l'espagnol terminées en "-O") : ALUMINIO, BISMUTO, SODIO, KROMO, MUSEO, LOGARITMO, GAS, GRAMO.

Pour le terme "métal" on a en basque un timide procédé de *transgraphiation* dans la forme double METAL / METALE.

Et en ce qui concerne les deux termes restants "solide" et "liquide", cette langue a, pour le nom, des *formes endogènes* : SENDAR et le bimorphisme ISURKI / ISURKAI, respectivement; mais, en tant qu'adjectifs et noms en même temps, on emploie des *transgraphiations* (avec la terminaison en "-U") : SOLIDU et LIQUIDU.

Pareillement, on emploie aussi une *transgraphiation* pour le terme GRADU. (La terminaison basque en "-U" provenant du latin représente un procédé d'adaptation plus ancien et traditionnel de la langue, qu'on peut relever dans des mots comme GOBERNU, MUNDU, TEILATU (toiture) etc.).

SOURCES DES TERMES

Langue amazighe :

[AA]. *Affixes d'Amawal* (utilisés dans le processus d'élaboration d'*Amawal n Tmazight Taret*). Liste de 142 affixes endogènes pour la langue amazighe.

Langue finnoise :

Riina Kosunen. Université de Turku (Finlande). Doctorat au Département de Traduction et d'Interprétation à l'*Universitat Autònoma de Barcelona* (Catalogne).

Langue basque :

Hiztegia bi mila. ("Dictionnaire deux mille"). KINTANA, Xabier et al. *Dictionnaire Eukara-Espaniera/Español-Vasco*. Elkar, Donostia, 2000 (Euskadi).

BIBLIOGRAPHIE

ACHAB, Ramdane (1996) *La néologie lexicale berbère (1945-1995)* Éd. Peeters. Paris-Louvain

Actes du Colloque International "*Unité et Diversité de Tamazight*" Ghardaïa (avril 1991) Agraw Adelsan Amazigh, 1993

CHAKER, Salem (1995a) *Linguistique Berbère - Études de syntaxe et de diachronie* - Éd. Peeters, Paris-Louvain

FISHMAN, J.A. ed. (1977) *Language planning processes* Mouton The Hague-Paris-New York

FODOR&HAGÈGE (1983) *Language Reform* Buske Verlag, Hamburg

IAZZI, El Mehdi (1999) "Aménagement linguistique. Cas de l'amazighe (berbère) marocain" L'enseignement/l'apprentissage de l'amazighe. Actes de l 5 ème Rencontre 26-28 juillet 1996, Association Université d'Été d'Agadir

LAMUELA, Xavier (1995) *Criteris de codificació i compleció lingüístiques* in *Els Marges* núm 53 pp. 15-30, Barcelona

LAMUELA, Xavier (1994) *Estandardització i establiment de les llengües*, edicions 62, Barcelona

SAGARNA, Andoni (1988) *Algunos aspectos de la modernización del léxico en varias lenguas*, Tesi Doctoral - Facultat de Lletres - Universitat Autònoma de Barcelona

TAÏFI, Miloud (1997) « Le lexique berbère: entre l'emprunt massif et la néologie sauvage » in *International Journal of Sociology of Language* Mouton De Gruyter, Berlin New York núm.123 (*Berber Sociolinguistics*) (pp. 61-80).

TILMATINE, Mohamed (1992) « À propos de néologie en berbère moderne » in AAP n°30 Institut für Afrikanistik Universität zu Köln, Köln (pp. 155-166).

« Langues Maternelles et éducation »

La normalisation linguistique de l'amazighe et la codification de Tifinaghe.

La codification de Tifinaghe.

L'alphabet tifinaghe est l'alphabet officiel de l'amazighe du Maroc. Cet alphabet (1) a été élaboré par l'institut Royal de la culture amazighe, précisément par le centre de l'aménagement linguistique (2), qui fait partie du même institut, et qui a été ensuite confirmé par le conseil scientifique de l'institut lui-même.

Cet aménagement consiste à écarter les huit faits phonétiques et phonologiques suivants, les faits considérés à caractère local : Les labio-vélaires, les emphatiques, les spirantes, les stridentes, certains traits relevant de l'assimilation, de l'assibilation, de rhotacisme ainsi que la vocalisation de la consonne r, [r > a :] (3).

1. Le conseil administratif de l'institut Royal de la culture amazighe a pris position au profit de l'Alphabet Tifinaghe pour l'écriture de l'amazighe dans la session de 30-31 janvier 2003.
2. Les centres de l'institut Royal de la culture amazigh sont au nombre de sept:

- a) Centre de l'Aménagement Linguistique (**CAL**).
- b) Centre de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogique (**CRDPP**).
- c) Centre des Etudes Artistiques, des Expression Littéraires et Production Audiovisuel (**CEALPA**).
- d) Centre des Etudes Historiques et Environnementales (**CEHE**).
- e) Centre des Etudes Sociologiques et Anthropologiques (**CESA**).
- f) Centre de la Réduction, de la Documentation, de l'Édition et Communication (**CTDEC**).
- g) Centre des Etudes Informatiques, des Systèmes d'Informatiques et de la Communication (**CEISIC**).

3. Les remarques de centre d'aménagement linguistique concernant l'alphabet-Ircam. (Voir: Suppléments) .

Par ailleurs, le centre de l'aménagement linguistique a tranché au niveau de sens de l'écriture, du redoublement de caractère pour les géminées, des polices de caractères tifinaghes. Reste encore à développer la graphie Tifinaghe cursive, à réaménager davantage les lettres capitales, à refaire le dessin de quelques lettres pour obtenir juste la forme de la graphie d'origine. A développer les règles élémentaires d'écriture et d'orthographe.

Il convient de rappeler que le nombre de l'alphabet tifinaghe élaboré par l'Ircam comprend 33 lettres. Tandis que les systèmes phonologiques des dialectes amazighes dépassent de loin ce nombre, car il est judicieux d'écarter quelques identités phonologiques au profit de la normalisation de cette langue. Rien que pour le dialecte du Rif, nous avons relevé huit unités distinctives qui ne se manifestent pas dans l'alphabet tifinaghe Ircam ; (θ, ò, ð, ç, ñ, η, tš, tž) Pour rappeler les détails des unités distinctives, Le système phonologique du Rif comprend 67 phonèmes ; 37 consonnes relâchées, 27 cons. tendues, et 3 voyelles.

En ce qui concerne les faits phonétiques, les études (1) amazighes ont dégagé 143 variantes phonétiques (2), compte tenu des tendues, relevant des consonnes et des voyelles, toujours dans le même dialecte.

Pour plus de détail nous avons 62 consonnes relâchées, 54 consonnes tendues et 27 voyelles. Si on ajoute les variantes provenant des systèmes phonétiques des autres dialectes amazighes, on obtiendra encore davantage, spécialement au niveau des emphatiques et des labio-vélaires en Tamazighet de Sous et au niveau des spirantes pour le Tamazight de l'Atlas

- (1) Le tableau de système phonologique du Rif (Voir Supplément).**
- (2) Le tableau phonétique du Rif (Voir Supplément).**

Mesdames et Messieurs, ces données numériques considérables des faits phonétiques utilisés par une langue et qui est réductible à seulement 33 lettres pour l'écrire, montre le travail considérable des spécialistes pour assurer une communication écrite codifiée. C'est là le mérite d'une normalisation qui ne retient que l'essentiel.

Outre ce travail considérable sur l'alphabet tiphinaghe-Ircam, ayant pour objectif la standardisation de la graphie amazighe, il reste un travail non moins important qui consiste à élaborer un alphabet phonétique amazighe ou un A.P.A. qui rappelle l'alphabet phonétique international (API), ou au moins la tradition de transcription des berbétisants en caractère latin. Cet alphabet aura comme objectif la notation des textes littéraires et des faits phonétiques pour les recherches scientifiques.

En ce qui concerne la normalisation linguistique, il convient de traiter d'une manière approfondie les convergences et les divergences de tous les niveaux linguistiques, à savoir : Les paradigmes de la morphologie, les syntagmes de la grammaire, l'inventaire lexical et les divergences sémantiques.

Il est bien évident que ce qui est important dans les niveaux linguistiques cités est la syntaxe. C'est le noyau dur par excellence. En effet la syntaxe en amazighe est l'élément commun et fédérateur de tous les dialectes amazighs. La structure syntaxique, notamment la phrase prédicative minimale qui contient trois éléments successifs : L'indice personnel, la racine verbale et l'unité lexicale qui suit le verbe marque tous les dialectes amazighes. Il va sans dire que certaines structures syntaxiques font parfois défaut dans beaucoup de tournures syntaxiques secondaires.

Quand à l'aspect lexical, il convient de rappeler qu'une étude déjà publiée portant sur la confrontation d'un corpus restreint, avait pour objectif de dégager les convergences et les divergences lexicales des différents dialectes amazighe à savoir ; les 3 dialectes amazigh marocains et le dialecte kabyle de l'Algérie. Ce lexique a été classé de la manière suivante:

- (1) Un lexique de convergence totale entre quatre dialectes.**
- (2) Un lexique de convergence à l'exception de quelques aspects phonétiques négligeables.**
- (3) Un lexique de convergence de trois dialectes sur quatre.**
- (4) Enfin un lexique de divergence entre les quatre dialectes.**

Il ressort de cette confrontation ainsi que de cette procédure adoptée que les données numériques obtenues au sujet de convergence sont de l'ordre de plus de 66% dont 33% constituent une convergence totale, 33%, relève d'une convergence marquée par quelques aspects phonétiques qui ne gênent nullement l'intercompréhension entre les interlocuteurs.

Si on ajoute à cela la 3^e catégorie qui exprime un accord entre 3 dialectes sur 4, on obtiendra un résultat très positif puisqu'il est de l'ordre de 86% de convergence. Les 14% de divergence restant pourraient être aménagées sur le plan linguistique.

Dans le cadre lexical, il convient de souligner que les emprunts à l'arabe avoisinent les 50% précisément 47% selon l'étude déjà mentionnée. Cette forte concurrence peut s'expliquer par la prédominance culturelle due à l'enseignement et aux médias, abstraction faite d'autres raisons. Entre autres, la sacralisation de l'arabe, langue étatique.

Rappelons que la moitié de ce lexique a son équivalent en amazighe, mais il est très passif. Le mot **ssehra**, par exemple, qui signifie en arabe le désert est rendu en

amazighe par un inventaire impressionnant non utilisé à l'exception des touaregs, dont on trouve le mot:

TINIRI [tiniri]: Qui signifie le désert (mot générique).

AMENNAS [amennas]: Qui signifie un désert vaste et plat.

TANEZRUF [tanezruft]: Qui signifie un désert aride.

Ainsi que le mot **lebher** qui signifie la mer et qui est rendu en amazighe par **IGIREW** [igirew], le singulier d' **IGIRIWEN** [igiriwen] ou bien de mot **ILELL** [ilell] le singulier d' **ILELLEN** [ilellen], et d'autres encore qui font partie de la vie quotidienne et intime de cette langue.

Cette richesse du lexique berbère a été largement développée dans le dictionnaire arabe amazigh de Monsieur Chafik, qui nous honore de sa présence. Je disais que le dictionnaire de M. chafik fait état de cette prodigieuse richesse lexicale qui n'a jamais été rapportée par les dictionnaires spécialisés, notamment le lexique de la flore et de faune.

La question de la normalisation n'est pas seulement une question technique qui a pour objectif la réduction des écarts linguistiques, mais elle est essentiellement due à la communication efficace entre les différents dialectes amazighs. Elle est due aussi à la diffusion de l'amazighe standard par les mass médias. Bien évidemment l'enseignement est l'outil de rapprochement des différents dialectes amazighs, et la voie de la normalisation par excellence.

Le manuel scolaire est la pierre angulaire de cet enseignement et partant le concepteur doit être parfaitement conscient de la démarche progressive de la standardisation. C'est pour cela que le manuel doit réunir certaines conditions, à savoir:

- L'adoption de la même approche méthodique, en l'occurrence la méthode par compétences.
- L'unification du lexique contenu dans les manuels scolaires qui doit être basé sur un lexique fondamental de l'enseignement primaire.

Un lexique qui rétablit la langue dans son environnement, comme le lexique relatif à l'école notamment les fournitures scolaires **ALUG** [alug], **ADLIS** [adlis], **AVANIB** [Aghanib], **TASRAMT** [tasramt], **TUKRIST** [tukrist] qui signifient successivement : le cahier, le livre, le stylo, le taille crayon et la trousse. Les formes de politesse: **AZUL** [Azul], **TIFAWIN** [tifawin], **TIMENSIWIN** [timensiwin], qui veulent dire : bonjour (le mot générique de salutation), bonjour (au petit matin), bon soir. Les activités scolaires: **TIVRI** [tighri], **TIRA** [tira], **ASIWEL** [asiwel], **ASIÂN** [asiöen] rendues comme suit: Lecture, écriture, expression orale et mathématique. Les noms des jours **YUNASS** [yunass], **SINASS** [sinass], **KRAÄASS** [kraðass], **KUZASS** [kuzass], **SEWASS** [semwass], **SEÄWASS** [seðwass], **SAWASS** [sawass] qui signifient: lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi et dimanche. ainsi que les noms des mois et des saisons. etc.

- L'unification conceptuelle de lexique scientifique qui est un enrichissement pour le lexique fondamentale puisque la langue doit s'ouvrir sur les besoins de la modernisation. Ainsi on peut avoir **TAKARÄIWIT** [Takaröiwit], **ASAÄRER** [asaörer], **ASMADDAS** [asmaddas], **AKSSIWLAF** [akssiwlaf], **ASLIQEL** [asliqqel] dont voici la traduction. La presse, la radio, l'ordinateur, la télévision et l'audio-visuel.

Tout ce que nous avons exposé au sujet de la standardisation, C'est-à-dire le travail technique des linguistes, ainsi que les autres facteurs qui participent à la réussite de la standardisation; l'enseignement, les mass médias, l'interaction entre les dialectes, et l'alphabétisation en Amazighe. Autant de moyens qui convergent vers une normalisation progressive, s'étalant dans le temps. Contrairement à une standardisation immédiate qui consiste à regrouper les trois dialectes dans un même manuel, qui mettrait peut-être en difficulté les concepteurs et les apprenants. Les premiers se heurtent sans doute au problème du choix des textes susceptibles de nuire aux apprenants. Ces derniers se trouveront inévitablement confrontés à des difficultés d'assimilation et à une réalité qu'ils ne vivent pas au quotidien.

Merci pour votre attention

M. Mohamed Chami, Professeur à l'Université Mohamed 1^{er} (Oujda)

Bibliographie

- CHAMI Mohamed, (1979), Un parler amazigh du rif marocain, Approche phonologique et morphologique, Paris5, Université René Descartes, thèse de doctorat de 3^e cycle, P. 424.
- CHAMI Mohamed, (1992), « La création littéraire et problématique de la diversité linguistique (en arabe) », Revue Afak, El Maârif El Jadida, Rabat p.p. 112 – 124.
- CHAMI Mohamed, La phrase prédicative en amazighe (en arabe), « Revue de la faculté des lettres et des sciences humaines », Oujda, n° 12, 1998 p.p. 16 – 28.
- CHAMI Mohamed, (1980), « Le problématique de l'écriture amazighe », actes de la 1^{ère} rencontre; "La culture populaire, l'unité dans la diversité. Association de l'université d'été, Agadir p.p. 155-174.
- CHAMI Mohamed, « Vers une standardisation de l'écriture berbères: tarifit, implication théoriques et solution pratiques», novembre 1969. Université d'Utrecht. Pays Bas (2002)
- CHAMI Mohamed, « L'intégration de l'amazighe dans le système éducatif au Maroc ». Hebdomadaire El âasr, 5 octobre 2001.
- CHTATOU Mohamed, (1982), Aspects of the phonologie of a Berber Dialect of the Rif. Ph.D. dissesation, université of London.
- SAIB Jilalli, (1976), Aphonological Study of the tamazight Berber: dialecte of the Ayt Nahir, ph.d. dissesation, UCLA, los Angeles.

Préambule de l'exposé

Dans cet exposé (sujet, topo) intitulé "La normalisation de l'amazigh et la codification du Tifinaghe. Nous allons aborder deux points essentiels:

1. Premièrement la normalisation de l'amazighe au niveau linguistique. Ainsi qu'au niveau paralinguistique, à savoir quelques aspects qui convergent vers cette normalisation souhaitée.
2. Le 2^e point de notre exposé sera consacré à la question de la graphie, spécialement, la graphie Tifinaghe puisque c'est la graphie officielle de l'amazigh du Maroc.

Permettez moi de commencer par ce dernier.

Ce colloque a pour objectif le traitement scientifique de l'amazighe et la possibilité de son intégration dans le système éducatif marocain. Puisque cette langue appartient au domaine de l'oralité, elle doit bénéficier de l'apport des chercheurs dans différents domaine: notamment le linguistique le sociolinguistique, la conception des manuels scolaires etc.

Ce colloque se veut international grâce à la participation de chercheurs d'horizons divers ; de l'Algérie du Mali, du Niger, de l'Espagne et de la France.

Les uns et les autres ne manqueront pas de faire état de leurs expériences dans le domaine de l'enseignement et de la recherche sur l'amazigh.

Nous espérons (aspérons) que ce colloque répondra aux attentes du Maroc qui s'apprête à intégrer le berbère dans son système éducatif, à partir de l'année prochaine.

Deuxième Thème :

« *FORMATION ET OUTILS DIDACTIQUES* »

Intervenants :

M. Ahmed Boukous, Université de Rabat

M. Abderrahman El Aissati, Université de Tilburg

Mme Fatima Sadiqi, Université de Fès



M. Ahmed Boukous, Université de Rabat

« Formation des éducateurs-animateurs de langue amazighe dans les Ecoles communautaires rurales »

Importance de la formation dans l'enseignement

L'enseignement-apprentissage de l'amazighe constitue une nouvelle donne dans la politique éducative de notre pays. Ce en quoi, tout en échappant aux travers qui ont contribué à scléroser notre enseignement, il promet d'ouvrir un champ riche en innovations pédagogiques et didactiques.

Il y parviendra assurément s'il observe un certain nombre de règles et de principes qui sont à la base de l'éducation moderne, notamment :

- La professionnalisation.
- L'éthique professionnelle.
- La polyvalence disciplinaire.
- L'efficacité.
- L'organicité de la relation théorie-pratique : formation par alternance alliant acquisition des théories de référence et leur mise en pratique dans la classe. La maîtrise du savoir théorique est une condition nécessaire de sa mise en application correcte dans le processus d'enseignement.

La formation en amazighe dans le projet medersat.com

Dans le projet Medersat.com, la place de l'amazighe est majeure par rapport à celle qu'elle est appelée à avoir dans l'école publique. La politique linguistique du projet Medersat.com repose sur un choix qui veut relever le défi de la faiblesse de la scolarisation en milieu, l'abandon et l'échec scolaire. Ce défi comporte évidemment des enjeux considérables qui sont à la mesure de gravité de la conjoncture que traverse notre pays. Le pari du projet Medersat.com, des Ecoles communautaires rurales est de faire de l'éducation un rempart contre l'obscurantisme et l'intolérance.

Sur le plan technique, l'enseignement de l'amazighe, s'il se fait dans la précipitation et l'impréparation, risque de souffrir de l'absence d'accumulation de l'expérience, de cumul de la pratique, de formation théorique, de pratique pédagogique, de formation dans les institutions compétentes, notamment l'absence d'une pédagogie institutionnelle dans l'enseignement de L1.

A cette situation a priori défavorable, il y a quelques avantages qui feraient de l'enseignement de l'amazighe :

- un champ ouvert à la créativité et à l'innovation.
- un domaine où la pratique pionnière pouvant servir de tremplin, de base, peut-être de modèle sur certains points à des expériences ultérieures.

- un champ d'expérimentation basée sur la régulation et l'évaluation.

Stages de formation

Quatre stages de formation ont été organisés entre août 2001 et septembre 2002 :

- Stage 1 : Boukana, Nador, du 13/7 - 1/8/2001.
- Stage 2 : Boukana, Nador, du 25-30 janvier 2001.
- Stage 3 : Khemisset, du 22 au 29 juillet 2002.
- Stage 4 : Boukana, Nador 21-23/9/2002 et Khemisset 28-29 /9/2002.

Profil des formateurs

Les formateurs sont les uns des enseignants-chercheurs spécialistes de l'amazighe et les autres des praticiens. Ils forment trois catégories :

- Enseignants-chercheurs spécialistes de l'amazighe.
- Enseignants-formateurs de formateurs de l'enseignement secondaire et primaire.
- Praticiens de l'enseignement primaire.

Profil des éducateurs

Les éducateurs-animateurs sont des amazighophones parlant les différentes variétés d'el'amazighe. Le background académique est variable.

- Langue maternelle : amazighe.
- Niveau scolarité : minimum bac + 4.
- Spécialité : langues, histoire et géographie, droit, sciences.
- Formation pédagogique : néant.
- Expérience professionnelle : variée (enseignement privé, employé, néant).

Procédure de recrutement

La procédure de recrutement s'est affinée au fil des promotions.

- Promotion 1 : sélection sur dossier.
- Promotion 2 et 3 : concours comprenant des épreuves écrites et des épreuves orales. L'amazighe fait l'objet d'une épreuve orale.

Objectifs de la formation

Les objectifs des stages ont été définis en fonction des besoins des éducateurs-animateurs.

Stage 1

- sensibilisation à l'enseignement de l'amazighe
- initiation à la grammaire et à la culture amazighes
- initiation à l'écriture de l'amazighe
- éléments de pédagogie et de didactique de l'amazighe.

Stage 2

- Approfondir la formation dispensée en juillet 2001
- Dispenser une formation en pédagogie générale.
- Evaluer les besoins des formateurs en formation et suivi.
- Approfondir la conception du matériel pédagogique.

Stage 3

- présentation de la progression dans les manuels en cours de réalisation.
- explicitation de l'approche par compétence adoptée.

Stage 4

- Approfondissement de la graphie et de l'orthographe.

- Approfondissement de la pédagogie et de la didactique des activités orales.

Contenus de la formation

Les contenus sont déterminés selon les principes de pertinence, de progression et de cohérence en fonction des objectifs des stages :

Stage 1

- Problématique de l'enseignement de l'amazighe.
- Evaluation de certains manuels d'enseignement/apprentissage de l'amazighe.
- Ecriture de l'amazighe en graphies tifnaghe, arabe et latine.
- Lecture et littérature orale.
- Eléments de grammaire de l'amazighe.
- Didactique de la lecture et de l'expression orale.

Stage 2

- Pédagogie par objectifs
- Enseignement modulaire
- L'auto-apprentissage
- Action culturelle et projet de classe
- Evaluation et auto-évaluation

Stage 3

- Approche par compétence appliquée à l'amazighe.
- Conception des manuels et du guide pédagogique
- Didactique de la lecture
- Langue et structure
- Graphie et orthographe
- Didactiques des activités orales.
- Activités ludico-culturelles.
- Variation dialectale et standardisation de la langue.

Stage 4

- Typologie et objectifs des activités orales.
- Méthodologie de la compréhension orale.
- Méthodologie de l'expression orale.
- Techniques d'animation.
- Méthodologie de l'écriture.

Méthode de formation

La méthode employée par les formateurs durant les stages fait la part du savoir théorique disciplinaire, la part de la pratique et la part de l'évaluation formative.

Cette méthode comporte généralement quatre moments :

1. cours assuré par un formateur
2. débat géré par un autre formateur
3. travaux dirigés en atelier encadrés par les formateurs. L'objet de ces travaux varie selon l'objet du stage :
 - Stage 1 : activités orales, simulation de rôle, activités écrites, fiches descriptives de cours.
 - Stage 2 : formulation des objectifs, élaboration des grilles de progression, élaboration des outils d'apprentissage, fiches descriptives de mini-projets, conception de grilles d'évaluation.
 - Stage 3 : confections de fiches techniques en lecture, structure, écriture et activités orales.

- Stage 4 : leçons d'application en matière d'activités orales, simulation de rôles.

4. Evaluation formative : évaluation, auto-évaluation, autoscopie et commentaire.

Evaluation de la formation

La conception des stages de formation a obéi aux principes de pertinence, de progression et de cohérence. Les objectifs assignés à la formation des éducateurs-animateurs ont été atteints dans une proportion que nous jugeons correcte. C'est ainsi que :

- Le premier stage a atteint ses deux objectifs principaux : motiver les éducateurs-animateurs et les initier à la langue et à la culture amazighes. Des difficultés ont été rencontrées, elles sont dues notamment aux hésitations concernant le choix de l'alphabet et à la densité des contenus, spécifiquement la grammaire de l'amazighe.
- Le second stage a été utile aux formateurs dans le domaine de l'application de la pédagogie générale à l'amazighe. Il a permis en outre de décloisonner, au niveau de l'approche, les enseignements relatifs à l'arabe, au français et à l'amazighe.

Des besoins importants dans le domaine de la pédagogie spéciale à l'amazighe, notamment pour l'acquisition des stratégies d'enseignement des compétences relatives aux activités orales et aux activités écrites.

- Durant le troisième stage, des progrès sont réalisés dans l'acquisition de la didactique de l'amazighe. Une certaine sensibilisation à la question de la standardisation a été réussie. Cependant, une confusion persistante demeure, elle est due au non choix de l'alphabet et à l'absence de manuel.
- Durant le dernier stage, les éducateurs-animateurs ont montré des capacités réelles pour prendre en charge les activités orales à la fois sur la base des séquences prises dans le projet de manuel de lecture et sur la base de support de leur cru. Les activités liées à l'écriture posent encore problème, notamment en raison du non choix de l'alphabet. La perfection n'étant pas de ce monde, il convient de relever quelques dysfonctionnements dans la conception et la pratique de la formation en amazighe :
- La formation dispensée est insuffisante pour répondre aux exigences d'un enseignement pionnier et aux besoins d'une population qu'il faut motiver sur le plan psychologique et former sur le plan professionnel.
- Elle doit être relayée par une formation alternée articulant et confrontant les aspects théoriques et pratiques.
- Elle devrait comprendre un volet formation personnalisée permettant au formateur d'être autonome et responsable de sa propre formation.
- Elle devrait être mieux intégrée pour établir l'harmonisation entre ses différentes composantes (activités d'expression et activités de production) et entre les différents pôles, notamment les pôles arabe, français et amazighe).
- Elle devrait être évaluée de façon objective par le moyen d'instruments de mesure.

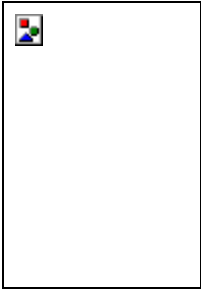
Ces réserves posées, nous dirons néanmoins que les différents stages ont *grosso modo* atteint leurs objectifs dans la mesure où ils ont permis aux éducateurs-animateurs de l'amazighe d'être initiés :

- à l'état des savoirs académiques disciplinaires, notamment en matière de langue et de culture.
- à l'état des savoirs didactiques en matière d'activités orales et écrites.

Ils ont permis aux formateurs de :

- connaître le profil des éducateurs-animateurs.
- individualiser leurs pratiques dans le cadre des ateliers.

Le degré d'efficience de la formation dispensée aux éducateurs-animateurs relèvera cependant du domaine du virtuel tant qu'il n'est pas évalué à l'aune de la prestation pédagogique effective et de la démonstration de la maîtrise didactique dans la classe. C'est pourquoi, dans l'attente fébrile de l'inauguration de l'enseignement de l'amazighe à la rentrée 2003, nos esprits et nos cœurs balanceront encore un temps entre la jubilation et l'inquiétude, entre la grandeur d'un projet inédit au Maroc, et les affres du réel et les pesanteurs de l'environnement.



M. Abderrahman El Aissati, Université de Tilburg

« l'amazigh et l'enseignement des langues minoritaires aux Pays-Bas »

A partir des années 60, les pays de l'Europe occidentale ont connu un flux important d'immigrés provenant des pays de la Méditerranée. La communauté marocaine aux Pays-Bas est l'une des plus importantes, aux Pays-Bas comme dans d'autres pays, à savoir la France, la Belgique, et l'Espagne. Le tableau suivant donne une indication du nombre des membres de la communauté marocaine aux Pays-Bas

Tableau 1: Immigration aux Pays-Bas de 1995 à 2002, selon les critères "pays natal de la personne, du père, et/ou de la mère" (X 1000, source: CBS, 2003. Pour statistiques courantes en anglais voir www.cbs.nl)

Pays de naissance	1995	2000	2001	2002
Turquie	264	309	320	331
Suriname	276	303	309	315
Maroc	219	262	273	284
Iles d'Antille (incl. Aruba)	86	107	117	125
(For.) Yougoslavie	49	67	71	75
Italie	31	34	35	35
Espagne	28	30	30	31
Chine	22	30	32	36
Somalie	17	29	30	29
Hong Kong	17	18	18	18

Ces mouvements migratoires ont profondément affecté/changé le paysage social et linguistique des pays d'accueil. Dans plusieurs de ces pays les langues d'origines des immigrés sont enseignées dans les différents niveaux scolaires. L'Arabe Standard et le Turc, par exemple, ont été enseignés aux Pays-Bas aux moins à partir des années 70's. A cette époque l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO) était conçu pour le bénéfice des enfants d'immigrés, lorsqu'ils retourneraient 'chez-eux'.

Après avoir réalisé que les minorités ethniques ne sont pas un phénomène temporaire, les Pays-Bas ont commencé à penser et à formuler des lois pour l'intégration de ces minorités au sein de la société néerlandaise. En 1985, une loi fut adoptée, précisant l'aide financière aux écoles avec concentration d'immigrés (l'école reçoit pour chaque élève issu de l'immigration un poids de 1,9, ça veut dire presque le double de ce qu'un enfant issu des couches privilégiées autochtones reçoit (Richters, 1998). Avec ces moyens financiers, l'école peut donc se payer des enseignants de l'ELCO, mais elle n'est pas obligée de le faire. Plus tard, des inspections montreront que ces

moyens financiers ont été utilisés pour maintenir le bâtiment de l'école, ou pour ce procurer du matériel qui n'avance en rien la position des élèves issues des minorités ethniques.

En 1983 fut conclu un accord bilatéral entre le Maroc et les Pays-Bas, spécifiant que les autorités néerlandaises se chargeraient du paiement des enseignants, tandis que le Maroc s'occuperait du recrutement de ces enseignants. Il est à souligner ici qu'apparemment les deux tiers des enseignants sont arabophones, donc mal disposés à enseigner l'amazigh, à moins qu'ils aient une formation et dans la langue et dans la didactique de l'enseignement de cette langue. Il n'y a pas à notre connaissance d'enquête publiée qui pourrait confirmer cette remarque.

Dans cet accord culturel, l'ELCO s'exerce dans la langue arabe, langue officielle du pays d'origine. Ce choix, peu surprenant, peut être justifié par le désir de la communauté marocaine qui est d'abord musulmane, et qui veut –dans sa majorité– rester en liaison avec la langue du Coran. Une autre raison est le fait que l'arabe peut servir dans la plus part des régions du pays comme langue de communication (généralement on n'oublie de distinguer entre les différentes variantes de l'arabe). Des enquêtes entre les parents d'élèves montrent que la majorité voudraient que leur enfants apprennent l'arabe à l'école (voir plus bas).

Le choix de l'arabe dans l'ELCO a rencontré plusieurs problèmes et reste l'enseignement de langue qui souffre le plus de mauvais résultats. Une raison qui nous paraît importante à cet égard est le fait que la majorité d'enfants d'immigrés sont d'origine amazighe. Ils se trouvent donc face à une troisième langue dès un âge précoce. Le fait d'insister que l'arabe est langue d'origine ne fait que semer la confusion entre les élèves mais aussi entre le personnel de l'école qui ne cesse pas de se demander pourquoi ces enfants ont tellement de problèmes à apprendre leur langue propre?! Une approche plus réaliste aurait pu bénéficier les élèves. Il fallait définir l'arabe comme troisième langue pour les berbèreophones, et comme langue relativement plus accessible pour les enfants arabophones, au moins au niveau du lexique. D'autres facteurs comme la durée des cours (deux heures et demi à l'intérieur de l'école et deux heures et demi à l'extérieur) ont été soulignés (voir Saidi 2001 pour plus de détails). La constatation de Driessen (1990) concernant le niveau d'arabe chez les enfants marocains le conduit à conclure que leur niveau est si bas en arabe standard qu'il vaudrait mieux concentrer les efforts sur un enseignement oral.

L'amazigh et l'ELCO

La réalité soulignée en haut n'est pas restée inconnue. Le rapport 'de cèdres dans mon jardin' commissionné par le ministère de l'Éducation nationale, et paru en 1992, a bien souligné l'importance de doter l'ELCO de plus de moyens financiers, et d'ouvrir la possibilité pour un enseignement des langues 'réel' des immigrés (Richters, 1998). El Aissati (1992) souligne l'importance que l'enseignement de l'amazigh comme langue maternelle pourrait avoir en ce qui concerne le bien-être psychosocial des élèves. Ici et là on entend des voix qui se lèvent en faveur d'un enseignement de l'amazigh.

Bien que l'amazigh est parlé par une minorité importante d'immigrés marocains, les chiffres exactes de la totalité de la communauté qui en fait usage au niveau national sont difficiles à trouver. L'enquête la plus importante qui a été faite jusqu'aujourd'hui est celle d'Extra et al 2002. Elle concerne treize municipalités du pays, avec la participation de 99460 enfants dans l'enseignement primaire et 39451 dans l'enseignement secondaire. Les résultats indiquent que l'amazigh est cité par 6302 personnes comme langue de domicile (troisième langue après le turc et l'arabe). Voici quelques chiffres pour illustrer l'importance de l'amazigh comme langue maternelle, et pour donner une idée sur l'attitude envers son enseignement.

Tableau 2: les 20 langues les plus utilisées comme langue de domicile (néerlandais exclus. Total absolu = 138 911; Source: Extra et al, 2002:52)

Turc	8686
Arabe	6755
Berbère	6302
Anglais	5153

Pour le besoin d'enseignement de l'amazigh (c'est à dire les enfants qui veulent suivre des cours d'amazigh) 1669 élèves de l'enseignement primaire (sur 99460, ou bien 2% environ) ont choisi l'amazigh comme langue qu'il voudraient apprendre à l'école (Extra et al. 2002). Dans l'enseignement secondaire, un total de 999 élèves (2% de 39451) ont indiqué leur désir de suivre des cours d'amazigh. Ces chiffres n'indiquent pas l'attitude des enfants dont l'amazighe est langue de domicile. Pour donner une idée dans cet égard, nous citons quelques chiffres d'une enquête effectuée à la Haye en 1998 parmi 13703 élèves du secondaire (Aarssen et al. 1998). 967 élèves ont indiqué faire usage de l'amazighe comme langue maternelle. Environ 10% (ou 69 sur 967) ont indiqué qu'ils souhaiteraient suivre des cours en amazigh. Pour ce qui est de l'attitude des parents vers l'enseignement de l'amazigh, les seules statistiques auxquelles nous avons accès sont publiées dans un rapport de Babylon/Sardes en l'an 2000. Sur un total de 27900 élèves dans l'enseignement primaire à la Haye, qui ont bien voulu participer dans une enquête sur les langues de domiciles, 1830 ont spécifié l'amazigh comme langue de domicile. Plus de 12% des parents de ces élèves ont indiqué leur désir de voir leurs enfants suivre des cours en amazigh.

Malgré les chiffres avancés en haut, l'amazigh n'a été objet d'aucun enseignement régulier. Les matériaux didactiques désignés pour l'Amazigh sont généralement préparés pour aider les enfants amazighophones à mieux apprendre le Néerlandais. Ainsi, selon les autorités scolaires, un bon apprentissage ou renforcement de langue maternelle pourrait aider l'enfant à transférer ses connaissances dans sa langue maternelle vers sa deuxième langue. Cette vision est surtout devenue populaire avec le changement des lois regularisant l'ELCO. A partir de 1998 un nouveau type d'enseignement est né: l'enseignement de langues autochtones vivantes (ELVA, ou OALT: Onderwijs Allochtone Levende Talen). Dans le cadre de l'OALT, l'amazigh, ou n'importe quelle langue minoritaire peut être enseigné si les conditions de l'école le permettent. L'école peut aussi faire usage des moyens financiers conçus pour l'OALT pour mieux enseigner le Néerlandais. Dans ce cadre, plusieurs écoles ont employés des assistants bilingues pour aider les enseignants néerlandais dans leur tâche d'enseignement. Dans le cas des enfants marocains, la demande était souvent pour un assistant qui parle et l'amazigh (surtout tarifit) et l'arabe marocain.

Comme signalé en haut, le matériel didactique pour l'amazigh est généralement conçu pour améliorer le niveau du Néerlandais chez l'enfant qui parle amazigh. Ainsi, on ne peut trouver du matériel didactique qui aspire à améliorer le niveau de l'amazigh chez l'enfant à long terme. Le matériel est conçu pour servir d'une manière flexible. Plusieurs écoles à Utrecht par exemple (Richters 1998) ont choisi d'utiliser l'amazighe dans les trois premiers niveaux de l'enseignement primaire. L'enseignement de l'arabe ne commence que dans la quatrième année.

Avant de passer à une revue de matériel didactique conçu pour l'enseignement de l'amazigh, il faut signaler que même au sein de la municipalité de la Haye, ou un nombre impressionnant de parents et d'enfants ont exprimé leur désir de voir des cours d'amazigh organisés, ces cours n'ont jamais vu le jour, au moins d'une manière structurée et organisée par les autorités (municipales ou éducatives). Il se peut que la raison derrière cette faille est le manque d'une demande explicite pour l'enseignement de l'amazigh de la part de la communauté marocaine. Des communautés avec moins d'élèves désirants suivre des cours dans leur langue maternelle ont bien vu ce rêve se réaliser (par exemple le Papiamentu et le Chinois). Au sein de la communauté marocaine, le 'méfi' pour ne pas 'déranger' l'enseignement de l'arabe est bien réel. Toute revendication pour enseigner l'amazigh est conçue comme défi à l'enseignement de l'arabe! Un dernier facteur important à cet égard est l'absence d'un standard amazigh.

Matériel didactique pour l'amazigh

A partir du compte rendu en haut, il devient clair que le matériel disponible pour l'amazigh est de nature peu structurée dans la mesure où le développement de ce matériel reste le choix d'un institut comme une école, ou un centre de support pédagogique.

L'alphabet choisi dans toutes les méthodes que nous adressons en bas est l'alphabet Latin. L'usage d'un tel alphabet est presque automatique vu le fait que l'enseignement se passe dans la langue néerlandaise, donc ça facilite la transition, et vu le fait que l'amazigh n'a pas (eu) de

standard qui pourrait être utilisé comme point de repère. Le choix de cet alphabet a aussi favorisé les premiers contacts des apprenants étrangers avec l'amazigh.

Avant de traiter de quelques méthodes les plus connues où l'amazigh a pu trouver une place, il convient de signaler que beaucoup de manuels, contes et contines ont été traduits en amazigh, mais n'ont pas connu une vaste circulation dû à l'absence d'un enseignement au niveau de l'école et/ou au niveau national. Des projets surgissent ici et là où des moyens financiers sont mis à la disposition des intéressés pour développer une méthode, ou un lexique spécifique (par exemple un organisme pour la santé publique spécialisé pour bébé et enfants jusqu'à 4 ans *Consultatie bureau* a commissionné des chercheurs pour développer une liste bilingue amazigh/néerlandais). La maison d'édition Lale a une collection de plus de 30 cassettes audio enregistrées sur la base de contes/livres déjà publiés en néerlandais. Ces cassettes servent de support pour mieux maîtriser le néerlandais, mais les apprenants bénéficient aussi dans la langue maternelle (www.interval-lale.nl). Les versions en turc et en arabe sont généralement accompagnées de manuel dans ces langues respectives vu le fait que ces deux langues font parti des langues enseignées à l'école (bien que dernièrement cet enseignement est pratiqué hors de l'institution scolaire). La publication de texte en amazigh est un risque que les maisons d'éditions hésitent de prendre.

Opstap Opnieuw (En route de nouveau)

La fondation Averroès (Amsterdam), avec la collaboration du ministère de l'éducation Néerlandais, a conçu une méthode dans différentes langues maternelles, inclut le tarifit. L'objet principal de cette méthode, mise à la disponibilité des parents dès 1978 et revue en 1995, était de réduire l'écart des enfants (Néerlandais ou pas) qui appartiennent à des couches sociales défavorisées. Bien que cette méthode a une version amazighe (tarifit), le but principal reste d'aider l'enfant à apprendre à mieux s'adapter à l'enseignement néerlandais en général, et d'aider les parents à avoir un contact plus solide avec l'école, et non d'enseigner la langue. Ce-ci dit, l'enfant profite bien-sûr du fait qu'il est mis en contact avec sa langue maternelle.

La méthode 'boîte à trésor'

En 1996, la maison d'édition Lâle (Nimègue) a commissionné l'association Adrar pour la culture amazighe pour traduire la méthode Schatkist (Boîte à trésors) du Néerlandais au amazigh. La méthode consiste de 10 livrets illustrés, sans texte, un livre contenant 10 contes se groupant autour de thèmes souvent abordés à l'école (la fête, les maladies, manger et boire, excursions, circulation, le zoo, le corps humain, le temps, nouvel élève dans la classe, être perdu). Les textes ont été traduits en amazigh, et enregistrés sur cassette. Un jeu de carte accompagne la méthode.

Méthodes pour enseigner la langue amazighe

L'une des premières et rares méthodes dans ce cadre est la méthode 'Nessawal Tmazight' (Nous parlons Tamazight) développée par le présent auteur en 1994, et publiée par l'association Adrar, Nimègue. La méthode consiste en 18 dialogues catégorisés selon les besoins de la communication quotidienne (faire connaissance et s'introduire, aller au marché, parler des vacances, donner un avis, inviter quelqu'un, faire un rendez-vous, etc.). Les apprenants ciblés par cette méthode sont des adultes qui ont une expérience dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La méthode a été utilisée surtout par les locuteurs natifs du néerlandais.

Plus récemment, entre 1996 et 2000, une série sous le nom *Iles Inu* (ma langue à moi) a été développée à l'université de Tilburg par un groupe de chercheurs, sous la coordination du présent auteur et Jan Jaap de Ruyter. La méthode s'adresse aux locuteurs natifs de l'amazigh mais peut être aussi utilisée par les apprenants de l'amazigh comme deuxième langue. Elle consiste en 5 livrets et deux cassettes audio. L'âge du groupe cible est à partir de 4 ans. Un livret introduit l'écriture (version pour élève et version pour instructeur) et un autre est destinée aux parents ou aux personnes qui peuvent lire l'amazigh, tandis qu'un quatrième est consacré aux usages plus

spécifiques et de caractère culturel (proverbes, devinettes, etc.). Le cinquième livret est un guide d'usage dans les différentes langues du projet.

CD-Rom

Le premier Cd-rom qui a été produit pour aider à apprendre l'amazigh est une production de la compagnie Eurotalk. Ce Cd-Rom contient une base de vocabulaire, des jeux interactifs, et des exercices oraux. Le vocabulaire utilisé est aussi présenté dans la forme écrite (alphabet latin) (www.eurotalk.co.uk)

La télévision

Le programme Circus Kiekeboe (www.circuskiekeboe.com) vise l'apprentissage de connaissances linguistiques de base par les enfants âgés entre 2 et 5 ans. Le programme connaît quatre versions: le néerlandais (langue d'origine du programme), l'amazigh, le turc et l'arabe marocain. Il consiste en 20 épisodes comme phase expérimentale. La durée de chaque épisode est de 20 minutes. Trois types d'acteurs sont impliqués: des acteurs humains, des poupées, et des dessins animés. Le programme a été diffusé sur la chaîne nationale NPS (www.nps.nl).

Enseignement au niveau universitaire

L'amazigh a fait objet d'un nombre de recherches dans les milieux universitaires néerlandais. Les universités de Leyde, Tilburg et Utrecht ont toutes organisé des cours de l'amazigh (tarifit et tashelhit à Leyde). Ces cours sont offerts de manière irrégulière suivant la disponibilité de chercheurs qui disposent aussi d'une maîtrise de l'amazigh. Ces cours sont généralement organisés par les enseignants eux-mêmes, qui utilisent leur propre matériel. Ce type d'enseignement de langue est plutôt conçu comme une introduction à la langue. Aucune des universités concernées n'offre un diplôme de langue, et, généralement, un seul niveau est offert.

Conclusion

En guise de conclusion, il convient de dire que l'enseignement de l'amazigh aux Pays-Bas n'as pas encore commencé, au moins d'une façon institutionnelle. Néanmoins, les expériences acquises dans ce pays ont bien permis de découvrir quelques aspects importants pour l'enseignement de l'amazigh en général. De plus, on peut parler de l'existence d'un bon nombre de méthodes qui peuvent servir d'appui dans tout enseignement de la langue en question. Une limitation reste à souligner, notamment l'absence d'expérience dans l'enseignement d'autres variétés de l'amazigh, comme le tachelhit. Cette variante est pourtant bien présente et utilisée par environ 15% de la communauté marocaine aux Pays-Bas.

Bibliographie

- Aarssen, J, P.Broeder & G. Extra. 1998. Allochtone talen in het voortgezet onderwijs. Den Haag: VNG uitgeverij.
- Babylon/Sardes. 2000. Meertaligheid in Den Haag. De status van allochtone talen thuis en in het primair onderwijs
- Banhakeia, H. 2000. Ilus Inu. Lkitab 3. Oisterwijk: Dutch University Press
- Driessen, G. 1990. De onderwijspositie van allochtone leerlingen. De rol van sociaal-economische en etnisch-cultureel factoren, met speciale aandacht voor het onderwijs in Eigen Taal en Cultuur. Nijmegen: Instituut voor toegepaste Sociaal Wetenschappen (ITS).
- El Aissati, A. 1992. Minority Languages and Education: The Case of the Moroccan Community in the Netherlands. *Sharqiyyat* 4/2, 133-144
- El Aissati, A. 1994. Nessawal Tmazight. Nijmegen: Vereniging Adrar
- E-rramdani, Y. Et R.Raha et M. De Santos-Tirado. Iles Inu. Tasghunt. Lkitab1. Tilburg: Tilburg University Press.
- E-rramdani, Y. & R.Raha. Iles Inu. Tasghunt. Lkitab1. Tilburg: Tilburg University Press.
- Lale Uitgeverij. 1996. Schatkist. Nijmegen.

- Extra, G., R.Aarts, T. van den Avoird, P. Broeder, & K. Yagmur (2001). Meertaligheid in Den Haag. De status van allochtone talen thuis en op school.
- Extra, G., R.Aarts, T. van den Avoird, P. Broeder, & K. Yagmur (2002). De andere talen van Nederland. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Mol, P. 1995. OET in tamazight in de praktijk. Geen drie nieuwe talen voor Marokkaanse kleuter, maar Tamazight. Samenwijs 10, 437-438.
- Richters, J. 1998. L'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains aux Pays-Bas. Dans Le Maroc au coeur de l'Europe. Sous la direction de H. Obdeijn & J.J. de Ruiter (red). Tilburg: Syntax Publishers, pp.69-109.
- Saidi, R. 2002. The teaching of Modern Standard Arabic to Moroccan Pupils in Elementary Schools in the Netherlands. Ph.D. Dissertation. Tilburg University.

Sites Internet:

www.cbs.nl

www.circuskiekeboe.com

www.eurotalk.co.uk

www.fatusch.nl

www.interval-lale.nl

www.nps.nl



**Mme Fatima Sadiqi, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah,
Fès**

«l'oralité en tant qu'instrument pédagogique dans l'enseignement de l'amazigh au Maroc »

Introduction

L'oralité est l'ensemble des genres littéraires dits «oraux» tels que les poèmes récités, les chants, les contes, les proverbes, les devinettes, les duels verbaux, etc. A travers l'oralité, les peuples expriment leurs soucis matériels et abstraits, s'affirment d'une façon naturelle dans leur environnement, et transmettent leurs valeurs culturelles profondes d'une génération à une autre. A présent que l'enseignement de l'Amazigh au Maroc se précise chaque jour, il est important d'octroyer à l'oralité une place de choix dans cette entreprise. A ce propos, trois questions s'imposent:

1. Pourquoi l'oralité?
2. Y a-t-il un support théorique pour inclure l'oralité dans l'enseignement de l'Amazigh?
3. Comment pourrait-on introduire l'oralité en tant qu'outil pédagogique dans l'enseignement de l'Amazigh au Maroc?

1. Pourquoi l'oralité? Les faits

L'oralité est une composante fondamentale de la culture marocaine (par opposition à la culture occidentale, par exemple). C'est un symbole d'identité et d'identification par excellence. L'oralité se situe, en effet, au centre de l'expérience sensorielle de la société marocaine. Par exemple, la parole (*Ikelma*) a beaucoup plus d'importance que la trace écrite dans la vie quotidienne des marocains ; elle ne sert pas seulement de moyen de communication, mais de moyen de solidarité entre les gens. Jusqu'au milieu du siècle dernier, les contrats d'achat et de vente et même les contrats de mariage se faisaient par la voie orale (*Ikelma hiyya rrajel* «la parole c'est l'homme»). Bref, le moi profond des marocains est collectif (donc intrinsèquement oral), contrairement au moi individuel des sociétés occidentales. D'autre part, l'analphabétisme, surtout celui des femmes, la présence de deux langues maternelles qui ne sont pas encore écrites (l'Amazigh et l'Arabe Marocain) sont des facteurs porteurs d'une oralité profonde de la culture marocaine.

L'Amazigh est la composante la plus importante de l'oralité au Maroc. C'est une langue maternelle, vieille de 5000 ans, qui a largement survécu grâce à la transmission orale de génération en génération. L'historicité et le dynamisme de l'Amazigh sont surtout dûs à l'aspect oral de cette langue. La littérature orale Amazigh est une littérature forte, variée, et très vivante au Maroc. Elle se compose de contes, de poésie, de chants et chansons (Amdyaz, Thamawayt, Ahidus, Ahwash, etc...), de proverbes, de devinettes, etc. Cette littérature véhicule des symboles culturels très forts. Elle nous informe sur les spécificités sociales des marocains, une spécificité qui distingue l'ensemble du Maghreb du reste du Moyen Orient. L'oralité est aussi fortement associée aux femmes; les femmes berbères ayant toujours été les gardiennes de la culture berbère. La littérature orale Amazigh tire sa «modernité» du fait qu'elle est véhiculée par les supports d'édition actuelle, notamment les recueils des auteurs.

Il est à signaler que l'oralité a un statut équivoque au Maroc: elle est à la fois vénérée et mise en question. Elle est perçue à la fois comme un symbole d'identité et une marque de sous-développement et d'exclusion des sphères de décision.

Partant de ces constats, l'enseignement de l'Amazigh gagnera d'une exploitation intelligente et performante des genres littéraires oraux qu'elle véhicule. Les contes, les chants, les chansons, les proverbes, les devinettes, etc. pourront servir d'outils pédagogiques dont le but serait d'une part, de faciliter l'apprentissage de la langue et, d'autre part, de conserver le patrimoine millénaire qu'elle véhicule. En théorie, l'exploitation pédagogique des aspects oraux de l'Amazigh pourrait se réaliser à deux niveaux différents: premièrement, la formation de cellules de réflexion dont le but serait de sélectionner, d'enregistrer, d'étudier, et d'adapter des aspects oraux reflétant le mode de vie, les pensées et l'imaginaire des locuteurs des trois dialectes marocains. Il va sans dire que cette préparation préalable doit se faire selon les normes pédagogiques en vigueur. Deuxièmement, une exécution des recommandations des cellules de réflexion par les enseignants au sein des classes et à l'aide de supports audio-visuels. Une tentative dans ce sens a été élaborée dans la préparation des manuels de la Fondation pour l'enseignement de l'Amazigh.

2. Les supports théoriques

Nous nous contenterons de trois supports théoriques à l'intégration de l'oralité dans l'enseignement de l'Amazigh:

Premièrement, il est très important de noter que dans toute culture, les systèmes économiques en tant que techniques fonctionnelles sont amenés à changer, mais l'invariant essentiel demeure la référence culturelle interne d'un pays, l'aspect culturel du développement étant à présent une donnée incontournable. Au Maroc, l'Amazigh est sans équivoque la référence culturelle interne du pays. L'exploitation de l'oralité dans l'enseignement de l'Amazigh ne signifie pas la récupération de la langue par le biais de sa folklorisation, mais le renforcement de l'Amazighité en tant qu'identité culturelle nationale par le biais d'une exploitation fructueuse et structurée de son aspect oral riche.

Deuxièmement, les aspects oraux d'une langue facilitent son passage à l'écrit. Au moins dans une première phase, enseigner l'Amazigh c'est l'enseigner en tant que «langue maternelle» à des locuteurs natifs qui ne seraient exposés qu'à la forme orale de la langue.

Troisièmement, la majorité des études psycholinguistiques sur l'apprentissage des langues (voir par exemple Roland Barthes 1978, Ranzo Titone 1985, et Elizabeth Deshy 1989) s'accordent pour mettre en exergue la valeur incontournable du volet oral dans l'apprentissage d'une langue qu'elle soit maternelle, seconde ou étrangère.

Il est à noter que dans le cas de l'Amazigh, et d'un point de vue linguistique, il a été établi par de nombreux auteurs maghrébins que les substrats phonologique, lexical et même syntaxique de base de l'Arabe Marocain sont profondément influencés par les aspects phonologiques, lexicaux et syntaxiques de l'Amazigh. En guise d'exemple et sans rentrer dans les détails techniques, l'Arabe Marocain se distingue des autres dialectes arabes, notamment ceux du Moyen Orient, par son système vocalique réduit et son intonation descendante qui ne sont autres que deux caractéristiques de l'Amazigh.

3. L'Oralité en tant qu'outils pédagogique

L'oralité en tant que trait culturel vit en nous et nous accompagne à l'intérieur des classes. L'exploitation de cette oralité aidera à rendre l'apprentissage de la langue plus authentique ; c'est un moyen efficace de ressortir l'authenticité et la singularité de langue enseignée. Une étude analytique des discours oraux en Amazigh d'un échantillon d'étudiants à la Faculté des Lettres de Fès en 1999 dans le but d'évaluer leur niveau d'expression orale dans l'Amazigh, a montré la précarité de leur syntaxe et la pauvreté de leur style linguistique souvent submergé d'images formelles superficielles. La raison en est, à notre avis, que l'apprentissage de l'Amazigh n'a pas été suffisamment et consciemment immergé dans son élément oral.

Exploiter l'oralité c'est mettre en œuvre les possibilités de recherche pluridisciplinaire afin de procéder à un examen plus approfondi des faits caractéristiques de cette oralité. Les formes orales de l'Amazigh sont dotées de mécanismes internes et de règles de fonctionnement rigoureux qu'il faudrait définir et mettre à la disposition des pédagogues. L'oralité peut être utilisée pour véhiculer les principes sémantiques d'analogie, de similitude, de symétrie, de réciprocité, ou de contradiction. D'autre part, étant donné que les genres littéraires oraux ont des structures syntaxiques, sémantiques et rhétoriques bien définies, ils véhiculent la métaphore, la comparaison, etc.... des aspects qui se prêtent facilement à l'exploitation pédagogique.

L'exploitation de la tradition orale doit donc être structurée et doit apparaître dans les manuels de lecture, d'écriture et d'exercices. L'exploitation de l'oralité pourrait aussi se faire par le biais de jeux langagiers et des jeux théâtraux. Ce genre d'exploitation a un caractère ludique et peut être utilisé comme un jeu langagier, un exercice intellectuel récréatif ou compétitif. C'est une exploitation qui consiste à manipuler le langage de la communauté à des fins qui vont au-delà de la communication latérale tout en soulignant que les genres littéraires sont ancrés dans le contexte et l'environnement de leur production tout en gardant un aspect universel et transculturel. Cette manière d'exploiter l'oralité dans l'enseignement de l'Amazigh facilite l'entrée des enfants dans le monde.

Un outil pédagogique se basant sur la littérature orale de l'Amazighe doit, à mon sens, cibler trois éléments importants de la langue: (i) le réel, (ii) le symbolique et (iii) l'imaginaire. Le réel est lié aux faits quotidiens et aide à ancrer la langue dans son élément naturel. Le symbolique est un système où sont condensées les préoccupations quotidiennes et existentielles de la société marocaine définissant cette culture. Les structures sociales et mentales d'une culture sont projetées dans ces genres littéraires; c'est l'aboutissement d'un travail collectif et créatif millénaire de la mémoire populaire marocaine. Le symbolique est ce qui est valorisé non seulement des Amazighophones mais aussi de tous les marocains; c'est donc un élément unificateur. Quand à l'imaginaire, c'est la faculté créatrice de l'individu.

L'usage de la littérature orale Amazigh dans l'enseignement de la langue est conforme à la pédagogie des compétences. C'est un moyen de consolider les compétences, de fortifier l'intelligence des individus, leur créativité, et leur adaptation intellectuelle. Faire appel à un poème, un conte, un chant, une devinette, etc. dans chaque unité d'enseignement et selon le niveau des apprenants est une façon de partir du réel pour utiliser le symbolique dans le but de libérer l'imaginaire car ces outils pédagogiques sont eux-mêmes un art littéraire riche à tous les niveaux.

L'enseignement doit se situer dans les repérage des besoins éducatifs de l'apprenant, la définition des objectifs pédagogiques précis, etc. L'usage de l'oralité doit être structuré, le caractère de la

structuration doit se signaler par le respect d'étapes. A une époque où les connaissances sont accessibles partout et à tous, l'enseignement ne consiste plus seulement à transmettre un savoir, mais à développer des habiletés intellectuelles, socio-affectives et psychomotrices, c'est-à-dire aider les apprenants à acquérir des compétences qui leur serviront toute la vie.

L'oralité en tant qu'outils pédagogique est aussi une façon d'envisager l'Amazigh dans le cadre d'une culture nationale en ce sens que faire usage de l'oralité dans l'apprentissage de l'Amazigh feront que les spécificités de cette langue ne seront plus perçues comme un handicap à l'évolution globale de la société. L'exploitation de l'aspect oral de l'Amazighe est aussi un moyen efficace de démystifier le sacré qui ne favorise pas toujours la langue et la culture Amazigh.

Enfin, l'usage des supports oraux dans l'enseignement de l'Amazigh sont un moyen de valoriser cette langue, une valorisation qui aura des effets psychologiques positifs. C'est aussi un moyen de faciliter le transfert de la technologie par la langue maternelle.

L'utilisation de l'oralité en tant qu'outils pédagogique gagnerait à être accompagné de l'usage d'une télévision éducative en Amazigh. La télévision est un véhicule de l'instruction. L'emploi de la télévision dans l'enseignement ne peut être que bénéfique. Le spectateur devant sa télévision consomme l'information comme toute marchandise et de là subit les bienfaits mais aussi les inconvénients inhérents à cette marchandise un peu spéciale.

Dans notre pays, où le taux d'analphabétisme reste haut il est urgent d'utiliser les chaînes publiques pour contribuer par leur émissions à l'instruction de la population. Il faut penser à créer une télévision scolaire Amazigh pour enseigner aux élèves un ensemble donné de connaissances dans le cadre de la formation qui leur est donnée, et cela au stade de l'instruction primaire, secondaire ou supérieure et, en l'occurrence, des connaissances approfondies de la langue Amazigh.

Avec cette télévision scolaire, les programmes d'études seront liés aux programmes fixés pour telle ou telle classe. Il va sans dire que l'enseignement télévisé doit être utilisé avec discernement et sans excès pour ne pas aboutir à une stérilisation de l'enseignement. Pour ce faire, des administrateurs avertis et des maîtres doués d'ingéniosité peuvent accomplir auprès des enfants de notre pays un meilleur travail que si on doit se contenter des méthodes classiques qui prennent plus de temps et occasionnent plus de frais. Avec cette méthode, l'Etat pourra accomplir son devoir d'enseigner l'Amazigh et d'éduquer les enfants dans leur langue maternelle, sans que cela pèse trop lourd sur le trésor public. Cette méthode permettra également de réduire le temps d'apprentissage; et enfin, elle particulièrement bien adaptée à notre pays où la tradition orale est une seconde nature.

Conclusion

Cette intervention a exposé quelques idées qui visent à convaincre que l'exploitation de l'oralité dans l'enseignement de l'Amazigh au Maroc a un triple avantage: (i) préserver le patrimoine Amazigh, (ii) rendre l'apprentissage plus proche des faits linguistiques, et (iii) élargir l'éventail des outils pédagogiques. De ce fait, l'exploitation de l'oralité en tant qu'outils pédagogique est un projet prometteur qui nécessite un suivi visant à l'améliorer d'une façon continue.

Troisième Thème :

**« Programmes d'enseignement apprentissage de
l'amazigh (Curriculum) »**

Intervenants :

M. Moha Ennaji, Université de Fès

M. Mohammed Aghali Zakara, INALCO, Paris

M. Rabah Kahlouch, Université de Tizi Ouzzou



M. Moha Ennaji, Université de Fès

«L'élaboration des programmes et des outils pédagogiques »

L'élaboration des programmes et d'outils pédagogiques

Moha Ennaji
(Université de Fès)

Résumé :

Le présent article discute de la problématique des programmes d'enseignement- apprentissage de l'Amazigh ainsi que du problème des outils, en l'occurrence les manuels scolaires et les moyens audio-visuels. Les manuels déjà existants ne semblent pas répondre aux besoins de l'enseignement-apprentissage de la langue maternelle puisqu'ils sont tous destinés à des apprenants adultes.

En fait, l'enseignement d'une langue maternelle non-écrite comme l'amazigh demeure une tâche difficile à réaliser vu l'absence d'outils pédagogiques tels que les manuels, les cahiers d'exercices, les CD-Roms, les cassettes vidéos et les programmes audio-visuels,etc.

Un certain nombre de suggestions seront proposées pour l'élaboration de manuels évolutifs puisant dans le patrimoine socioculturel de l'enfant. Ces manuels serviront à consolider la maîtrise de la langue maternelle par l'enfant et son ouverture sur son environnement immédiat et externe.

L'enseignant pourra ainsi mettre à contribution la tradition orale pour faire acquérir à l'apprenant les compétences de la lecture, d'écriture, et de la compréhension orale en développant chez lui l'écoute, l'expression écrite et orale.

Etant donné l'importance capitale de la dimension culturelle dans la confection des manuels, les contenus linguistiques et culturels des manuels, qui demeurent un outil incontournable dans l'enseignement de la langue maternelle, devront puiser dans la tradition orale (chants, contes, proverbes, activités ludico-culturelles).

Pourquoi enseigner la langue amazighe ?

L'objectif de diversification des langues enseignées part de plusieurs constats.

- L'amazigh est porteur de la diversité culturelle et il faut l'accès à son apprentissage.
- Il est urgent d'encourager l'enseignement de l'amazigh qui ouvre de larges portes sur la culture du Maroc.
- L'arabe est nécessaire, mais sa seule connaissance dans le Maroc de demain sera insuffisante.
- L'enseignement de l'amazigh réduira le taux d'échec et d'abandon des élèves amazighophones en milieu rural.
- L'amazigh servira à assurer l'équilibre psycholinguistique de l'élève amazighophone.

- Il servira également d'ancrer l'apprenant dans son contexte socioculturel en faisant de lui éventuellement un citoyen fier de sa marocanité et conscient de ses devoirs et obligations.
- L'introduction de la langue amazighe contribuera au développement et à l'enrichissement de la langue et de la culture amazighes.

L'objectif affiché est donc de corriger le déséquilibre existant entre le poids de l'arabe et celui de l'amazigh et ancrer l'élève dans son environnement communautaire. Une première mesure consistera à assurer la continuité de l'enseignement de l'amazigh à travers les divers cycles de l'enseignement.

Les mesures annoncées pour l'enseignement de l'amazigh à l'école primaire doivent poursuivre un objectif à la fois ambitieux mais impératif : faire accéder l'ensemble des marocains à la maîtrise de la langue amazighe.

Réflexion sur la didactique de la langue amazighe

Dans les programmes et instructions officielles communs aux autres langues, l'objectif communicatif est devenu premier au-delà de l'objectif conceptuel et de l'objectif culturel qui naturellement valent toujours.

On peut donc affirmer en simplifiant à l'extrême qu'une langue est un code qui a une fonctionnalité. Une langue vecteur plutôt qu'une langue objet. On apprend donc une langue pour s'en servir: on lit pour, on écoute pour, on parle afin de, on écrit afin de...La multiplicité des dispositifs institués depuis ces quelques dernières années indique clairement que l'on s'oriente dans cette direction. Ceci explique le regain d'intérêt porté aux sources documentaires via l'utilisation de média, encyclopédies sur CD-Rom, accès à divers sites internet, etc.

L'enseignement de la langue amazighe devient un moyen et non une fin en soi. Les contenus et les programmes de la langue sont donc à sélectionner en fonction d'intentions pragmatiques. Apprendre l'amazigh c'est aussi apprendre à identifier et à maîtriser des variétés de langue liées à des paramètres culturels et situationnels. D'où la nécessité de contextualiser fortement en classe, qu'il s'agisse d'exercices ou d'activités d'expression.

L'objectif n'est pas seulement la maîtrise d'un code fait d'une série d'opérations formelles dans le respect des contingences morphosyntaxiques liées à des valeurs implicites, mais l'utilisation qu'on en fait à des fins de communication. L'objectif de l'apprentissage est la combinatoire de savoirs linguistiques et de savoirs procéduraux relevant de la manière de se servir de ces savoirs.

Pour stimuler l'apprentissage de l'amazigh, l'enseignant peut faire appel à des méthodes et techniques pédagogiques telles que le dialogue qui peut devenir un outil très formateur, les exercices destinés à assurer la maîtrise des formes et de la syntaxe. La trace écrite du cours peut aussi constituer un atout supplémentaire pour l'apprentissage. Ainsi cahiers et classeurs pourraient-ils devenir plus qu'ils ne le sont, le moyen de la constitution et de la réorganisation progressive de ce corpus.

L'enseignement de la langue amazighe

La décision de mettre en place un enseignement de l'amazigh dès le plus jeune âge part du constat que :

- l'enfant a une oreille musicale qui est à son zénith au plus jeune âge.
- loin de nuire à la maîtrise de l'arabe ou du français, l'apprentissage de la langue maternelle contribue à la découverte de cette langue nationale et à mieux en comprendre la singularité et les similitudes avec les autres langues. Par ailleurs, dans un Maroc

plurilingue, c'est un signe d'ouverture susceptible de servir la place de notre langue à l'échelle régionale, voire internationale.

Le Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse a décidé récemment de faire désormais de la langue amazighe une discipline à part entière de l'école primaire et sera introduite dans quelques trois cent écoles pilotes sur le territoire national. Cette décision se traduira par des manuels scolaires, des programmes et outils pédagogiques et des volumes horaires. Une évaluation sera effectuée régulièrement par les enseignants dans la logique d'une continuité de l'étude de l'amazigh au primaire d'abord et au secondaire ensuite.

L'enseignement de l'amazigh sera effectif en septembre 2003 au niveau du CP. Il le sera au CE2 à la rentrée scolaire 2004 et ainsi de suite. A partir de la rentrée prochaine, les maîtres s'engageront résolument dans l'enseignement de la langue amazighe et pour la réalisation d'objectifs qui servent de socle à la poursuite de l'apprentissage de cette langue dans toutes les classes.

Cet enseignement au cycle primaire sera précédé de deux années de préscolaire au cours desquelles il s'agira, tout en favorisant le développement de leurs capacités auditives et phonatoires, d'ouvrir les élèves à l'altérité qui participe à l'éducation citoyenne. Elle sera faite à travers la découverte d'une langue et culture nationale, la prise en compte de la diversité culturelle, la valorisation d'une langue parlée dans au moins 40% des familles marocaines.

Pour donner un sens à l'enseignement de la langue amazighe, cet objectif devra se concrétiser à travers des projets d'école. A cet effet, des outils et matériaux pédagogiques seront proposés aux enseignants. Par exemple, des CD-Roms contenant des comptines et chansons en amazigh seront éditées.

La formation linguistique et pédagogique des enseignants de l'amazigh est à la fois urgente et nécessaire. L'objectif à atteindre est la formation initiale de tous les futurs enseignants de l'amazigh. La formation prend en compte deux aspects : une compétence linguistique adaptée et la pédagogie de l'enseignement de l'amazigh pour des élèves de l'école primaire.

La formation continue servira à soutenir la formation initiale et en même temps à la mise à jour des connaissances pédagogiques des maîtres en matière de la didactique de l'amazigh.

Au niveau de la Fondation BMCE pour l'Education et l'Environnement, un plan pluriannuel de formation a été élaboré et appliqué par le pôle amazigh sous la direction de Mme Leila Benjelloun Mezian qui fournit des efforts louables en vue de contribuer à la promotion de la langue amazighe. Pour la Fondation BMCE, la formation continue linguistique et pédagogique des enseignants constitue en effet l'une des priorités pour les années à venir.

Cette formation est complétée par des séminaires académiques d'information et une aide apportée par les inspecteurs, conseillers d'éducation et les formateurs. Pour enseigner la langue amazighe, les enseignants en poste devront être habilités selon des modalités définies au niveau pédagogique ou académique.

Les modes d'organisation et les personnels seront divers : échanges de services au sein d'une équipe pédagogique, postes d'enseignants, intervenants extérieurs, et assistants de langue. On notera l'importance attachée à l'intervention de locuteurs natifs : la présence de locuteurs natifs est essentielle, non seulement pour aider les enseignants à assumer cette nouvelle mission de l'école, mais surtout pour donner aux élèves l'occasion d'être exposés à la langue amazighe et de rencontrer sa culture.

Trois types d'action sont prévus pour la mise à disposition d'outils pédagogiques :

- dès l'adoption des programmes, des recommandations pédagogiques seront formulées.

- des matériaux pédagogiques pour aider les enseignants à construire une progression seront élaborés avec la coopération du Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse et des éditeurs.
- des outils multimédias devront faire partie des programmes et approches utilisés pour mener à bien l'enseignement de l'amazigh

Cadre pédagogique des manuels scolaires de la Fondation BMCE

Les objectifs généraux des manuels de la Fondation BMCE sont définis en fonction du profil de sortie des apprenants. L'approche adoptée est celle des compétences (ou actes de paroles) dans le cadre de modules ou unités pédagogiques. Ceci facilite l'articulation et la cohérence entre les différentes activités de classe. Il s'agit de comprendre l'oral, de produire l'oral, de comprendre l'écrit (lire et comprendre un document écrit), produire l'écrit (s'exprimer par écrit).

Ainsi le manuel de lecture comporte sept unités fondées sur les compétences ciblées ou actes de communication, à savoir, la présentation (par exemple se présenter, présenter sa famille), l'information, (demander de l'information, s'informer), la description (décrire un endroit, une personne, une fête), l'expression (exprimer un sentiment, une idée, une suggestion), la comparaison (comparer la ville et la campagne, comparer des animaux), remerciements (remercier quelqu'un pour un service ou un renseignement), demande et requête et enfin explication d'un fait, d'un mécanisme ou d'un événement.

Ces compétences générales peuvent être traduites en activités de classe, lecture, écriture, expression orale et écrite. Les formateurs sont chargés de planifier et de superviser les progressions des animateurs dans le but d'améliorer les stratégies de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue amazighe.

Les compétences mentionnées ci-dessus sont exploités dans les manuels dans des textes authentiques émanant de la littérature orale amazighe. Dans d'autres cas, des textes sont construits en prenant en considération la compétence visée et à partir de thèmes relatifs soit aux domaines familiers tels que : la maison, la famille, l'environnement, l'école, le village, le souk, les fêtes, le temps, pluie, labour, moisson, soit à des domaines d'ouverture sur le monde comme par exemple, la ville, la santé, la technologie de l'information, les moyens modernes de transport, etc.

Même si le pôle amazigh a élaboré trois manuels de lecture (le premier en dialecte Tashelhit, le deuxième en dialecte Tamazight et le troisième en dialecte Tarifit), nous avons adopté la même approche, la même composition et la même structure. La seule différence existe aux niveaux phonologique et lexical. Les manuels d'exercices et d'écriture ont également une structure identique.

Dans le manuel de lecture, chaque unité comprend un texte de référence dont le contenu reflète la compétence ciblée. Chaque unité comprend trois textes qui sont exploités ou introduits oralement avant le passage à l'écrit. Une fois le contenu du texte est assimilé par les élèves, ces derniers entament la lecture de la lettre cible (*ad ghregh askkil*) dans le but d'aider l'apprenant à lire et à écrire chaque lettre. Dans une deuxième section, l'exercice est la lecture de mots (*ad ghregh taguri*) se rapportant au texte principal de la lecture. L'objectif de cette section est d'introduire le nouveau vocabulaire ainsi que de développer une compétence orthographique chez l'élève.

La troisième section est consacrée à la lecture des phrases (*ad ghregh tawinst*) en utilisant le vocabulaire nouveau tout en mettant l'accent sur la compétence visée. Cet exercice prépare les élèves à apprendre la grammaire de façon implicite, sans avoir à apprendre les règles de grammaire. Dans cette partie, les élèves sont invités à donner leurs propres phrases.

La partie consacrée à l'expression orale (*ad sawlegh*) est principalement constituée de textes divers relatifs à la compétence ciblée. Cette partie, qui encourage les élèves à s'exprimer oralement, est en rapport avec la structure grammaticale, le nouveau lexique et la compétence visés.

Le conte (*as ssfeldegh*) sert à développer la compréhension orale et l'écoute chez l'apprenant qui est appelé à faire des jeux de rôles, à développer l'histoire ou à raconter une autre version de la même histoire ou carrément une autre histoire similaire.

A la fin de chaque unité, un arrêt-bilan est prévu pour permettre aux élèves de bien assimiler la compétence visée, le nouveau vocabulaire et la structure grammaticale en question. Dans cette partie, l'enfant est invité à réciter un poème, à chanter un chant et à écouter une devinette se rapportant à la compétence ciblée. Le but est de développer chez l'apprenant l'imagination, la créativité et la mémoire tout en essayant d'enrichir son vocabulaire.

Chaque fois, des efforts sont fournis pour contribuer à la normalisation et à la standardisation de la langue amazighe en introduisant des termes appartenant aux autres parlers amazighs. Souvent les mots propres aux autres dialectes sont introduits comme des synonymes de mots existants dans le dialecte de l'apprenant. Par ailleurs, des néologismes (mots créés) sont parfois introduits en cas de nécessité. La recherche des convergences interdialectales est privilégiée de façon réaliste dans la perspective de la standardisation progressive de la langue amazighe.

Suivant ces orientations, l'enseignement de l'amazigh se fera sur la base d'activités orales, d'activités de lecture, d'activités d'écriture et d'activités d'éveil artistique, culturel et technologique. Ces activités seront un moyen d'ouverture sur le monde par le biais de jeux de rôles, de chants, danse, graphisme, peinture, dessin, théâtre, arts plastiques, etc.

Les manuels ont aussi pour objectif de sensibiliser l'enfant à respecter son environnement, à développer un espace scolaire et communautaire sain, et de l'initier à l'outil informatique pour consolider les activités de lecture, d'écriture et d'exercices divers. Un guide du maître sera mis à la disposition des enseignants de l'amazigh pour les accompagner dans leurs tâches pédagogiques. Ce guide sera composé d'instructions et de conseils pédagogiques liés aux unités et compétences présentées dans les manuels de lecture, d'écriture et d'exercices.

Conclusion

L'élaboration de programmes et de manuels scolaires ne pourra se faire adéquatement que de façon progressive et cohérente du point de vue conception, réalisation et validation. Ainsi, la didactique de l'amazigh est fondée sur une pédagogie qui intègre l'élève à son environnement socioculturel, une pédagogie qui assure son équilibre psycholinguistique et cognitif, et une pédagogie qui vise à apprendre à l'enfant le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Le succès de l'enseignement-apprentissage de l'amazigh est lié à l'élaboration de programmes et outils pédagogiques adéquats de l'amazigh. Un système de supervision, de suivi et d'évaluation est impératif, ainsi que l'élaboration d'outils pédagogiques tels que les CD-Roms, les cassettes-vidéos, des programmes de télévision spécialisés dans l'enseignement de l'amazigh. Jusqu'à présent il y a un vide total dans le domaine de la médiathèque et de l'audio-visuel en général relatif à la didactique de l'amazigh. Même constat pour les manuels scolaires : dans ce domaine-là également nous assistons à un grave déficit, puisqu'à part les manuels de la Fondation BMCE, la quasi-totalité des manuels existants sont destinés à des adultes et non à des enfants de l'enseignement fondamental. La Fondation BMCE aura le mérite d'être la première à prendre l'initiative de publier des manuels scolaires de l'amazigh destinés aux écoles primaires.

Bibliographie

- Cadrage général de l'enseignement de l'amazigh, document non-publié de la Fondation BMCE, octobre 2001.
- Belaid, B. (1993). Tamawalt Usegmi. Vocabulaire de l'éducation, Français-Tamazight. Meknès.
- Boukous, A. (2002). L'enseignement de l'Amazigh, *Le Monde Amazigh*, 30 October 2002.
- Chafik, M. (1989). *لمحة عن 33 قرنا من التاريخ الأمازيغي*. (in Arabic). Rabat: Dar El Kalam.
- Chafik, M. (1991). *أربعة و أربعون درسا في اللغة الأمازيغية*. الرباط: النشر العربي الإفريقي.
- Ennaji, M. (2003). Writing Berber: Toward a Unified Orthography. In *Writing African*. Edited by

- Kwesi Prah. Cape Town: CASAS Book Series No.5
- **Ennaji, M. (1997). Ed. *Berber Sociolinguistics*. Special Issue. International Journal of the Sociology of Language 123.**
- Sadiqi, F. (1997). *Grammaire du berbère*. Paris : L'Harmatton.

«Les expériences de l'enseignement du touareg et l'usage des tfinagh dans les pays sahéliens : Mali, Niger et Burkina de 1966-2003»

Depuis les indépendances des années 60, les langues maternelles ou localement parlées en Afrique sahélienne, bénéficient d'un statut officiel de « langues nationales ». Dans tous les « Etats-nations » de l'Afrique francophone, notamment au Sahel, le français demeure la « langue officielle » de l'administration et des écoles publiques.

Une politique de promotion de ces langues nationales africaines a été entreprise, dans chacun des états, avec la contribution de l'UNESCO qui a initié et soutenu de nombreux projets et programme d'éducation et de formation. C'est dans ce cadre que se situent les expériences concernant le touareg, berbère méridional, appelé *tamashaq* ou *tamajaq* au Burkina-Faso, au Mali et au Niger. Au cours de cet exposé, on se limitera à cette langue berbère méridionale bien que dans les trois pays la même expérience est concomitamment menée dans les autres langues nationales (hawsa, peul, kanuri, zarma-songhay, manding, moré...).

Avant d'examiner les trois axes principaux permettant de préciser la « place » des langues dans l'enseignement formel au Sahel, il faut au préalable, rappeler la pluralité des systèmes coexistant actuellement. En effet, dans chacun de ces pays il subsiste encore divers types d'enseignement, supports des systèmes institutionnels d'éducation. On peut mentionner, dans un secteur marginalisé, que l'enseignement non formel et l'éducation traditionnelle étaient jadis exclusivement assurés au moyen des langues africaines ou maternelles. Ce processus se poursuit encore dans la majorité des localités, parallèlement à l'enseignement formel qui comence à s'y implanter timidement, en raison des grandes disparités régionales. Plus de deux enfants sur trois n'ont toujours pas la chance de fréquenter l'école malgré la coexistence de plusieurs types d'enseignement formel dit de « base ». On distingue quatre systèmes principaux :

- *Enseignement traditionnel (ET)*, calqué sur le modèle du système scolaire français avec de très légers aménagements dans certaines matières (instruction civique, géographie, histoire...), il a été entièrement dispensé en français dès avant les indépendances et jusqu'à notre époque.
- *Enseignement franco-arabe* : créées dans les années 57, les écoles medersa devaient assurer l'enseignement de l'arabe, de l'islam et du français ; l'enseignement se fait dans les deux langues. L'université islamique, créée par l'Organisation de la Conférence Islamique (OCI) à Say au Niger, permet aux étudiants des pays sahéliens d'y poursuivre des études supérieures.
- *Enseignement professionnel* : Il s'adresse aux adultes en français ou en langues nationales : c'est à partir de cette alphabétisation des adultes que l'on commença réellement à s'intéresser aux langues africaines.
- *Enseignement expérimental et enseignement bilingue* : ils auraient pour mission fondamentale la préparation du terrain en vue de l'introduction des langues maternelles dans l'enseignement scolaire selon les nouvelles orientations politiques affichées par les Etats du Sahel. Après trois décennies l'expérimentation se poursuit et privilégie actuellement l'enseignement bilingue. Néanmoins, nombreux sont ceux qui s'interrogent sur les objectifs et les finalités réelles de cette entreprise.

Les langues maternelles sont toujours évoquées dans les politiques éducatives, dans les grands forums et les débats. Ce secteur a bien sa place au sein de multiples projets ou programmes, mais le passage à l'action ne suit pas la cadence de cet envoûtement en raison d'une carence flagrante de moyens humains et matériels indispensables.

En effet, depuis les indépendances des années 60, on assiste à de nombreuses déclarations d'intention : « les langues africaines doivent être enseignées dès le primaire... » disent les hauts responsables des Etats-nations. « Il faut sauvegarder nos valeurs culturelles par la promotion de nos langues... » Ces vœux pieux sont connus de tous ! La volonté politique ne semble pas s'accompagner des dispositions nécessaires à sa réalisation en regard des timides et permanents expériences qui s'éternisent. C'est la politique sahéenne des petits pas. Certaines actions ont cependant donné des résultats notables :

1. choix de caractères graphiques
2. alphabétisation des adultes
3. enseignement expérimental

Afin de concrétiser les déclarations politiques sur la promotion des langues maternelles africaines, appelées désormais langues nationales dans les Etats Sahéliens, il a fallu faire face à divers besoins immédiats. En effet, le passage à l'écrit de ces langues « dites à tradition orale », implique de résoudre, en priorité, plusieurs questions, notamment :

- 1) le choix d'un alphabet et l'adaptation des signes graphiques aux phonologies particulières
- 2) les règles de notation : segmentation, orthographe...
- 3) l'élaboration des supports pédagogiques
- 4) la formation des formateurs ou agents d'encadrement

1. Choix des caractères graphiques

Parmi les multiples questions à résoudre, deux sont essentielles : la nécessité d'adapter une écriture aux phonologies particulières des différents parlers qui ne sont pas encore toutes décrites d'une part, et, d'autre part, la difficulté du choix d'un alphabet.

Ce second type de décision à prendre est celui qui suscite encore le plus de difficultés et de réactions vives voire passionnelles :

- Les caractères libyco-berbères : faut-il écrire un texte touareg en caractères lybiques ? ceux-ci sont attestés depuis plus de deux millénaires en Afrique du Nord ; mais ne sont plus en usage depuis environ le III^e s. de notre ère ; il n'existe pas d'œuvre écrite avec ces caractères, seulement un certain nombre de stèles de l'époque punique – stèles bilingues qui ont permis le déchiffrement de presque tous les caractères lybiques – et des inscriptions rupestres qui s'éloignent des caractères libyques. Survivance de ces caractères qui ont beaucoup évolué, les *tifinagh* constituent l'alphabet des Touaregs, encore bien vivant dans quelques groupes, dont l'apparement est certain avec les lybiques. Bien qu'historiquement chargé d'un fort symbole identitaire pour les berbérophones, cet alphabet n'a pas été retenu pour noter les langues africaines en 1966 car il présente bien des difficultés qui le rende peu compétitif à l'époque actuelle (non cursif, uniquement consonantique...) ; une vocalisation s'impose si on veut en faire un usage pragmatique. L'évolution des *tifinagh* vers les *néo-tifinagh* pourraient être l'avenir prometteur de ce système graphique.
- Les caractères arabes possèdent déjà beaucoup de diacrités auxquels il faudrait ajouter les emphatiques berbères et les voyelles ; de plus, chaque caractère arabe possède quatre formes mais ces caractères n'ont pas de majuscules. Bien qu'il existe un certain nombre de manuscrits de textes religieux berbères écrits en arabe, dès le XV^e s. (Sous marocain, Mزاب...) et qu'actuellement certaines publications berbères marocaines se fassent en caractères arabes, pour les Africains non arabophones majoritaires au Sahel cet alphabet est d'un usage peu aisé. Il n'a donc pas été retenu pour ces raisons.

- Les caractères latins peuvent s'adapter à la phonologie du berbère, ils ont l'avantage d'être universellement répandus et d'avoir des perfectionnements dus à une longue évolution. L'importance du passé colonial en Afrique francophone, en particulier, ne devrait pas être un argument d'opposition à retenir car cette circonstance historique n'intervient pas dans le code génétique de cet alphabet issu de longs tâtonnements millénaires dans une vaste aire géographique ayant abouti à une maniabilité exceptionnelle. Ce sont ces critères d'adaptabilité aux phonologies particulières et de maniabilité qui ont incité les pays sahéliens à adopter les caractères latins dès les premières campagnes d'alphabétisation.
- On sait, par ailleurs, que c'est surtout depuis la pénétration occidentale à la fin du XVIIIème s. que les occidentaux ont tenté, avec des systèmes de notation personnels, d'écrire des textes berbères et de faire des analyses de différents parlers. Il s'agit souvent de notations pointillistes ou phonétiques approximatives ne distinguant pas toujours :
 - Les variations individuelles de prononciation (prises pour des phonèmes pertinents du parler).
 - Les variations locales.
 - Les variations contextuelles (dues à l'environnement phonique de certaines consonnes).

Ces premiers documents ont largement contribué à affiner l'emploi de ce système d'écriture.

La notation officielle du touareg, employée au Burkina, au Mali et au Niger, est issue des travaux des experts de l'UNESCO réunis à Bamako en 1966. Ils ont mis au point un alphabet pour noter les langues nationales : dans un premier temps, le but était d'alphabétiser les adultes dans leur langue et de fixer par écrit la tradition orale ; dans un second temps, mettre au point un enseignement en langues nationales dans tous ces pays. Ce premier alphabet a été aménagé, puis amélioré à la suite de plusieurs conférences dont les plus importantes sont celles de 1984 et de 1994. Afin de faciliter les échanges des supports pédagogiques et autres productions, divers ateliers sous-régionaux ont permis de revoir certaines questions d'harmonisation en suspens, notamment les spécificités dialectales (phonologie, phonétique), la segmentation, la notation des différents éléments de la phrase, du lexique néologique et onomastique (anthroponymes, toponymes...). Le dernier alphabet en vigueur au Sahel depuis 1999 résulte des conclusions d'une série de rencontres des principaux spécialistes nationaux et internationaux. Cet alphabet latin tient compte de l'état des connaissances en touareg. C'est ce dernier qui est actuellement en usage dans l'alphabétisation des adultes et l'enseignement bilingue.

Alphabet officiel (cf. Arrêté N° 0214 – MEN/SP-CNRE, 19 oct. 1999)

Inventaire : a, ä, ə, b, c, d, **d**, e, f, g, g, h, i, j, **j**, y, k, l, **l**, m, n, o, q, r, s, **s**, š, t, **t**, u, w, x, y, z, **z**.

1. Voyelles :

- **minuscules** : on compte 5 voyelles pleines : a, e, i, o, u. / et 2 voyelles brèves : ä, ə, / la longueur vocalique est notée par un accent circonflexe (^) / â, ê, î, ô, û /
- **majuscules** : voyelles simples : A, E, I, O, U voyelles brèves : Ä, Ə

3. Consonnes

- **Minuscules** : b, c, d, **d**, f, g, ġ, h, i, j, **j**, ʎ, k, l, **l**, m, n, ŋ, q, r, s, **s**, š, t, **t**, w, x, y, z, **z**.
- **Majuscules** : B, C, D, D, F, G, Ğ, H, J, **J**, ʎ, K, L, L, M, N, ŋ, Q, S, S, š, T, **T**, W, X, Y, **Z**, Z.
- **Consonnes emphatiques**: elles sont notées par un point souscrit : **d, l, s, t, z**
- **Consonnes tendues** : elles sont notées par le redoublement de la lettre correspondante

NB :

- Les sons notés autrefois par les digraphes *sh*, *gh*, *kh*, sont désormais notés comme suit :
 - *x* remplace *kh*, *y* remplace *gh*, *š* remplace *sh*, *j* remplace *dj*, *g* remplace *gy* ou *gʸ* ; le *g* est surtout fréquent en tafayist (Mali, Niger), tadyaq (Mali) et tahaggart (Algérie).

- Les mots résultant d'assimilations lexicales sont notés comme ils sont réalisés : par exemple pour le terme endogène que les Touaregs utilisent pour désigner leur langue, il ne doit jamais s'écrire tamahaght, ni tamashaght, ni tamajaght ; on doit l'écrire tel qu'il est lexicalement réalisé par les locuteurs selon les parlers : **tamahaq** ou **tamashaq** ou **tamajaq**, c'est à dire ne pas avoir recours à la notation morphologique. Dans les parlers berbères septentrionaux, cette assimilation n'existe pas : on dit tamazight.
- Les majuscules sont utilisées en début de phrase et au début des noms propres.

Les usagers des institutions officielles de ces alphabets latins, pour la promotion des langues africaines, ont été respectivement ceux de **l'alphabétisation** des adultes dans la première phase suivie en seconde phase par ceux de **l'enseignement scolaire expérimental**.

En dépit de leur appartenance à la communauté francophone, c'est au Sahel que l'on note officiellement l'utilisation des langues africaines dont le touareg (tamajaq/tamashaq) dans le processus d'éducation : alphabétisation des adultes après les indépendances (1960) et enseignement expérimental depuis 1979.

En effet, après la « Conférence de Bamako » au Mali en 1966, le Burkina-Faso (ex-Haute Volta), le Mali et le Niger ont adopté par décret un alphabet latin pour la transcription de leurs langues nationales. L'alphabet latin a été choisi au détriment des tfinagh et des caractères arabes pour des raisons pragmatiques. En effet dans ces régions francophones, si l'on s'élève au dessus des diatribes des passéistes resassant les séquelles du passé colonial, et si l'on s'en tient aux signes graphiques eux-mêmes, force est de constater la simplicité de leur usage qui en a fait un outil d'emploi international et même mondial. L'intérêt pour les multiples langues africaines coexistant dans un pays est évident, car ce choix permet d'utiliser un même alphabet adapté à chacune des phonologies particulières quelle que soit la famille d'appartenance linguistique. Cela facilite les échanges, les études comparées en linguistique et l'élaboration de documents bilingues ou multilingues. Certains journaux nationaux diffusent des textes écrits en quatre ou cinq langues mais en monographie.

Au Mali, par exemple, le premier décret datant du 26 mai 1966 concerne quatre langues : *manding, peul, tamasheq et songhay*, au Niger, les cinq langues retenues étaient au début : haoussa, kanuri, peul, songhay et tamajaq. C'est dans ces deux derniers pays que les actions d'enseignement ont été relativement les plus dynamiques.

Plusieurs réunions régionales ont permis d'améliorer le premier alphabet latin utilisé en touareg. Après la « Conférence internationale d'harmonisation de l'alphabet et des règles d'orthographe » en 1984 à Bamako, dans chacun des Etats, les équipes pédagogiques ont continué leurs travaux d'élaboration des manuels, de formation des encadreurs d'alphabétisation et des enseignants pour les écoles expérimentales.

2. Alphabétisation des adultes en bigraphie : caractères latins et tfinagh

La langue touarègue est utilisée depuis les indépendances dans l'alphabétisation, afin que les adultes apprennent à lire et à écrire. C'était le début des campagnes de lutte contre l'illettrisme ou l'analphabétisme, les populations-cibles étant les hommes et surtout les femmes. Au cours des premières années, l'une des finalités officielles était le développement socio-économique. C'est pour cette raisons que l'alphabétisation fonctionnelle avait été privilégiée. Aujourd'hui encore, ces actions d'alphabétisation se poursuivent avec un rythme plus ou moins soutenu selon les centres régionaux, tant au Mali qu'au Niger. On pourrait, à titre illustratif, examiner la nature des supports utilisés par les animateurs ou encadreurs des centres :

- Une évaluation globale montre un net progrès dans l'élaboration des documents pédagogiques même si, au Sahel – tant au niveau qualitatif que quantitatif – les résultats des évaluations internes et externes demeurent très loin des espoirs escomptés. On note cependant une nette évolution méthodologique, une meilleure maîtrise de plusieurs techniques et de réels progrès dans divers domaines :
 - o La notation et la segmentation se sont relativement améliorées en référence à celles du passé.
 - o Les différentes règles grammaticales de base sont de plus en plus prises en considération.
 - o Les travaux de suivi, les rares stages de recyclage semblent apporter une aide très utile
 - o Les échanges entre les différents pays ont encouragé certains cadres à repenser leur pratique et à accepter de combler leurs lacunes.

Néanmoins, il reste beaucoup à faire car l'absence de suivi conjuguée à l'insuffisance des moyens matériels et d'animateurs formés, les nombreux abandons, la baisse de motivation des agents entraînent inéluctablement la fermeture de nombreux centres...

Malgré toutes ces difficultés, certains centres d'alphabétisation ont bien fonctionné au cours des années 70 et 80.

Concernant le touareg en particulier, on note quelques bonnes réalisations bien qu'elles soient assez limitées. L'alphabétisation s'est appuyée en ses débuts, sur les connaissances locales dans diverses régions touarègues où les populations n'étaient pas totalement illettrées car une large partie maîtrisaient les *tifinagh* d'origine ancestrale et les utilisaient à des besoins individuels (lettres, courts messages, signatures d'objets...) ou dans les jeux. Les supports pédagogiques sont bigraphiques : les textes sont en caractères latins et en *tifinagh*... Ce système est très intéressant et pédagogiquement séduisant. Ainsi, par exemple, dans le journal *Isalän dāgh tamajaq* « les nouvelles en touareg », les informations sont le plus souvent publiées en bigraphie. Les personnes qui savent déjà les *tifinagh* peuvent les lire et s'aider des *tifinagh* pour lire le texte écrit en caractères latins. On applique implicitement la méthode globale ciblée sur les centres d'intérêt de l'apprenant. Ce processus d'apprentissage dynamique rappelle l'une des techniques d'acquisition ancestrales des *tifinagh* qui, comme on le sait, permettait de maîtriser cet alphabet au moyen d'une pratique interactive organisée lors de séances informelles, privilégiant le ludique. Les documents-joints en Annexe- montrent le type de textes publié au Niger, dans les deux principaux journaux édités en touareg ; *Isalan dāgh tamajaq* et *isalan ELxer* « Nouvelles de paix ». En plus des informations locales, nationales et internationales des rubriques de sensibilisation, ces journaux réservaient quelques pages pour de petits récits, contes, comptines, jeux ... Initialement parutions irrégulières, ces journaux ne sont plus édités depuis une décennie (Aghali-Zakara 1983 ; Drouin 1989, 1997). Il existe actuellement un seul journal qui publie des textes dans les cinq langues nationales du Niger en plus du français. En fait, c'est le même texte qui est repris dans chacune des langues dont se sert l'alphabétisation des adultes. Les thèmes abordés concernent généralement l'éducation, la santé (conseils d'hygiène, prévention des maladies), l'élevage, l'agriculture, l'actualité sociale et politique... Afin de mieux comprendre la nature des documents diffusés et comment sont utilisés les caractères latins et les *tifinagh*, examinons ensemble quelques textes extraits de cette presse touarègue.

L'examen de ces documents montrent qu'en dépit de tous les obstacles, les agents d'alphabétisation ont accompli un laborieux travail qui leur a progressivement permis de maîtriser les outils linguistiques servant à la réalisation de supports pédagogiques, en constante amélioration notamment ces dernières années.

Malgré la volonté effective des agents et animateurs des centres régionaux d'alphabétisation, la parution des supports éducatifs demeure très irrégulière surtout ces dernières années en raison du manque réel de matériel imputable à une crise économique nationale. Ces facteurs déstabilisants ont eu des incidences démobilisatrices chez tous les fonctionnaires accusant plusieurs mois d'arriérés de salaires. Cette triste situation a tendance à se faire oublier au profit d'une lente reprise économique tant souhaité par le système éducatif.

En synthèse, concernant les aspects positifs, on constate qu'il est pédagogiquement très rentable de travailler sur un enseignement bilingue d'une part, et on note, d'autre part, l'apport productif de la bigraphie des textes qui facilite le passage des acquis d'une première langue à une seconde. La maîtrise des mécanismes des structures linguistiques et le maniement d'un système graphique sont des atouts fonctionnant comme de solides repères dont l'apprenant se sert implicitement tel un support de référence dans le processus cognitif.

Les acquis de l'éducation des adultes ont été une source d'information pour l'enseignement expérimental scolaire qui s'adresse à une population-cible plus jeune.

3. Enseignement expérimental : caractères latins

Parallèlement à l'alphabétisation des adultes, la politique visant à promouvoir les langues nationales tend à se renforcer par la mise en place des écoles expérimentales en touareg (tamajaq/tamashaq). A l'issue de cette expérience, une généralisation de cet enseignement serait envisagée dans toutes les régions où l'on parle la langue.

Au Mali et au Niger, ces écoles expérimentales à méthodologie convergente, ont ouvert leurs portes en 1979. Elles accueillent au début de leur scolarité des jeunes de 6 à 7 ans. Tous les cours (lecture, écritures, calcul...) sont dispensés en tamajaq.

Les **objectifs** sont : apprendre à lire, à écrire et à compter dans la langue nationale durant les deux premières années.

A partir de la troisième année, on introduit le français, langue officielle. En quatrième année le français devient « médium d'enseignement » et la langue tamajaq matière d'enseignement. Ces écoles expérimentales ont fonctionné de façon inconstante selon les régions en raison de multiples difficultés (locaux d'enseignement, personnel enseignant sans formation suffisante et sans réel encadrement ni suivi pédagogique véritable...).

Certes, l'option politique existe. Il n'en reste pas moins que dans la pratique ces écoles sont laissées à elles-mêmes et à la seule diligence d'enseignants pédagogiquement et méticuleusement démunis. Malgré leur farouche volonté de réussir, certains ont abdicqué devant les multiples obstacles : parents peu motivés voire réticents, administration indifférente, très rares et sporadiques visites des formateurs pédagogiques.

En résumé, ces expériences commencées en 1979 sont encore poursuivies en dépit de tous ces obstacles. Au Niger, par exemple, les évaluations de l'UNESCO par Ferreira en 1985 et celle de 1998 effectuée par la coopération allemande et le Niger (les 2PEB/SP- CNRE-PS/DEP) en soulignent sans complaisance les aspects positifs et négatifs. Ces deux rapports d'évaluations confirment les avantages bien connus de l'enseignement des langues maternelles à savoir : réduction des déperditions scolaires et mise en protection des enfants contre « d'éventuels blocages psychologiques dus à un enseignement précoce en langue étrangère ».

En 1998, on compte cinq écoles expérimentales en tamajaq implantées dans trois départements : Agadez au nord (deux), Tahoua au centre (une) et Tillabéri à l'ouest (deux). On y enregistre un effectif total de 525 élèves repartis dans 23 classes.

Ces évaluations montrent qu les objectifs pédagogiques sont bien atteints : cet acquis permet à l'enfant de mieux aborder les enseignements du français sans perdre ses racines, et il favorise une meilleure ouverture d'esprit animée d'une vive curiosité de savoir...

Langues	Nbr de classes	Effectifs
Hawsa	126	3559
Zarma	33	723
Fulfuldé	13	395
Tamajaq	23	525
Kanuri	18	151
Total	213	5323

Situation de l'enseignement expérimental au Niger (1998)
GTZ (1999) : documents 2PEB/SP-CNRE-PS-DEPD

La dernière évaluation de 1998 a été plus systématique dans l'ensemble des domaines. Cette évaluation sert de support pour l'élaboration et la mise en application de l'enseignement bilingue. Ce volet répond au souci réel de restructuration d'un système dont l'étape principale comporte diverses degrés à franchir.

- Harmonisation et standardisation de l'alphabet, des règles de notation et de segmentation
- Elaboration de manuels et guides pour enseignants et élèves
- Adaptation des supports didactiques aux méthodes d'enseignement bilingue

C'est sur ces projets que travaillent les équipes nationales du Sahel (Mali, Niger, Burkina) pour asseoir un véritable enseignement bilingue ou multilingue, répondant aux réalités socio-culturelles de ces pays.

Cet aperçu montre l'évolution lente, mais progressive vers une véritable revalorisation des langues nationales des états sahéliens. Cet objectif semble réactivé grâce à l'aide effective de certains bailleurs qui participent activement aux évaluations-bilans et à l'élaboration des manuels scolaires.

L'enseignement du 1^{er} degré, notamment l'éducation de base, demeure le secteur principal de l'innovation éducative. Commencer par renforcer les acquis linguistiques dès l'enfance est, de l'avis unanime des spécialistes, la meilleure voie pour maintenir et consolider les marques identitaires d'un peuple qui doit rester ouvert à diverses cultures en raison des contacts avec les autres communautés, nationales et internationales.

La maîtrise des éléments de base assure à l'enfant un passage aisé dans les différents niveaux d'enseignement, jusqu'au supérieur où il peut poursuivre des études théoriques de sa langue au sein des sections linguistiques qui existent depuis quelques années à l'université de Niamey au Niger et de Bamako au Mali.

Bien que l'enseignement expérimental n'utilise que les caractères latins, l'emploi parallèle des *tifinagh*, comme dans l'alphabétisation des adultes, n'est pas à exclure dans une phase ultérieure. Ce serait un moyen dynamique d'intégrer dans l'enseignement les éléments d'un patrimoine culturel africain en lui restituant sa place dans l'héritage de l'humanité. Facteur d'unité et d'identité, l'écriture endogène pourrait jouer un rôle de stimulant susceptible de lutter contre l'analphabétisme de résistance des Touaregs qui, jadis, fuyaient l'école pour éviter l'assimilation à une culture étrangère dominante et imposée de l'extérieur. Dans cette perspective, l'usage des *tifinagh* est un palliatif positif.

En guise de conclusion : les *tifinagh* une lutte l'illettrisme

Le passage à l'écrit, voire la sensibilisation aux productions écrites, est une phase très importante dans la dynamique du monde actuel. La demande pressante de l'usage des *tifinagh* pour répondre aux besoins contemporains, est tout à fait légitime car, depuis plusieurs générations, nombreux sont les Touaregs qui y recourent de façon informelle ou à titre individuel. Revaloriser ces caractères peut renforcer la motivation et inciter femmes et hommes, ruraux et citadins, à la lecture et à l'écriture: c'est donc un support de lutte contre l'illettrisme, autre forme de marginalisation implicite. Mais il faut un outil simple et performant : d'où la nécessité d'un alphabet *néo-tifinagh* vocalisé plus pragmatique.

Concernant les *néo-tifinagh*, c'est un choix controversé pour un réel défi. Un tel choix implique une véritable réflexion, une analyse fondée sur l'expérience du passé en vue de s'en tenir à un seul alphabet selon le dialecte retenu pour l'enseignement, une tendance vers la « standardisation » dialectale ou régionale pour un même pays en pensant aux manuels pédagogiques. Pour le Sahel nous testons actuellement un alphabet, résultant des travaux et rencontres avec des praticiens vivant dans diverses zones touarègues, des chercheurs, des formateurs, des agents d'alphabétisation et d'animation socio-culturelle ainsi que de jeunes désireux de connaître cette écriture. Au delà du folklore, de l'imaginaire stéréotypé et du grand engouement que suscite cette écriture, touarègue nous espérons que cet alphabet-test permettra de mettre au point un alphabet néo-tifinagh pratique, adapté aux besoins des usagers de tout bord.

A propos des néo-tifinagh et de l'expérimentation actuelle, il ne s'agit que d'une phase transitoire qui permettra de passer, dans un délai raisonnable, à un alphabet viable susceptible de répondre à la mission propre de toute écriture. En effet, comme le pense la majorité des Touaregs, les *tifinagh* ne doivent pas être reléguées au rang de « pièces mortes » de musée que l'on vient regarder comme des tableaux ou des archives historiques d'un passé très lointain. Il est impératif de redynamiser cette écriture tout en poursuivant parallèlement les recherches épigraphiques permettant de rassembler et de faire connaître l'ensemble des archives libyco-berbères. C'est dans cette double perspective-diffusion dynamique, constitution et sauvegarde des archives épigraphiques de ce patrimoine culturel – que travaille, sous la direction du Professeur Galand, l'équipe du Répertoire des Inscriptions Libyco-berbères (RIBL). C'est en raison de l'intérêt accordé au volet pragmatique que le Ribl contribue à l'élaboration de cet alphabet moderne. La création de nouveaux signes est fondé sur des critères graphiques endogènes aux écritures libyco-berbères. Ces critères de référence prennent en compte pour l'essentiel le type de graphie, la conception technique des signes en rapport avec leur morphologie, la facture graphique. A titre indicatif, l'un des principes de base a été de conserver tous les signes existant, car ils sont connus des Touaregs, de créer les signes manquant

notamment les voyelles. Concernant ce dernier cas, par exemple, on s'est fondé sur les trois phonèmes utilisés dans le système traditionnel /a/, /w/, et /y/ ; en articulant graphiquement les voyelles phonétiquement proches : /u/ et /o/ ; et /é/=e/... Ainsi a-t-on créé les caractères /e(é), /i/, à partir de /y/ ; par réduction décroissante du nombre de segments qui passe de quatre pour /y/, à trois pour /i/, et deux pour /e/ : c'est le principe de composition des signes selon la technique traditionnelle de l'abrègement, aussi courante dans les tiffinagh que celle de l'adjonction d'un signe pour marquer l'emphase, par exemple : + « t » et E« t ». Pour plus de détails on se reportera aux tableaux ci-joints des consonnes et des voyelles. C'est à partir de ce premier alphabet du Rilb (1990, réaménagé en 1998) qu'à été élaboré en février 2002 l'alphabet *Amanar* actuellement en test au Sahel dans un cadre non formel.

Seul un feed-back permettra d'en évaluer les performances et les lacunes. Dans cet alphabet de nombreux problèmes sont en suspens : trois voyelles au moins sont à revoir, ainsi que les consonnes emphatiques qui ne sont pas celles bien attestées, du tableau ci-joint : l'alphabet *Amanar* a retenu des consonnes *tiffinagh* avec des points souscrits, or on sait que cette technique empruntée à l'alphabet latin aménagé ne correspond pas à la technique graphique des écritures *libyco-berbères*. De plus, ces consonnes emphatiques existent, elles sont connues et en usage dans plusieurs alphabets touaregs. Reste posée également la question des signes à points, la segmentation, la ponctuation ... Malgré tout le travail accompli, il subsiste des mises au point nécessaires. Les résultats des tests nous aideront sans doute à faire des choix circonstanciés pour accomplir la mission assignée à cette écriture.

Références bibliographiques

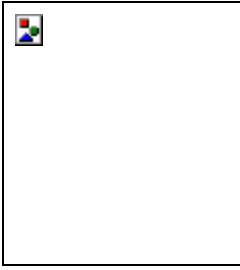
- Aghali-Zakara, M., 1983, «L'enseignement des langues africaines par la télévision et l'expérience nigérienne », *Bull. des Etudes Africaines* de l'INALCO, vol. III, n) 5 : 3-14.
- -----1992, Psycholinguistique touarègue-interférences culturelles, INALCO, Paris.
- Aghali-Zakara, M. et Drouin, J. 1997, « Ecritures libyco-berbères-Vingt-cinq siècles d'histoire », in *L'aventure des Ecritures*, Bibliothèque Nationale de France, Paris : 98-111 et 200-203.
- Benson, C. 1997, « Rapport sur la situation des écoles expérimentales au Niger », *Projet Education de base / Promotion de l'Enseignement Bilingue*, 2PEB, République du Niger/Agence allemande de Coopération technique, GTZ.
- Chaudenson, R. 1991, *La francophonie : représentations, réalités, perspectives, Institut des études créoles et francophonie*, Didier-Erudition, coll. « Langue et développement », 220p.
- Coninck, P. de et Galand, L. 1960, « Un essai des Kel Entessar pour améliorer l'écriture touarègue », *Compte Rendu du GLECS VIII* : 78-83.
- Drouin, J., 1989, « Les premiers pas sur la lune – Echos de la presse touarègue », *Graines de Parole*, Ecrits pour G. Calame-Griaule, CNRS, Paris : 139-152.
- -----, 1997, « multipartisme et démocratie au Niger – Extrait de la presse rurale en touareg (1990), « *Littérature Orale Arabo-berbère* 25, CNRS, Paris 201-230.
- Esther, D., 1989, *Evaluation des écoles primaires expérimentales dans la République du Niger*, Research Fellow, African Studies Center Boston University, Boston, Massachusetts.
- Ferreira M. S., 1985, *Evaluation de l'expérimentation de la réforme de l'enseignement*, Rapport de mission de l'UNESCO auprès du Gouvernement de la République du Niger, Niamey/UNESCO, 43 p. + annexes.
- Galand, L. , 1999, *Lettres au marabout – messages touaregs au Père de Foucauld*, Paris, Belin. *Isalan dagh temaja q* « ashikel es tellit“ 1 germudan 1970, Shi-n-Tabaraden.
- Mallam G., Hovens M., 1998, *Rapport de mission - Formation des maîtres et évaluations des écoles expérimentales du 8 déc. 1997 au 24 janv. 1998*, GTZ-2PEB/MEN, Niamey, 11p.+ annexes.
- MEN/GTZ, 1997, *Rapport de mission de visite des écoles expérimentales à l'intérieur au Niger* du 10 au 17 oct. 1997.
- MEN/GTZ, 1999, *Evaluation de l'école expérimentale – Esquisse d'un bilan de 25 ans d'expérimentation de l'enseignement bilingue au Niger*, Rapport final juin 1999.
- Prasse, K.G., 1972-1974, *Manuel de grammaire touarègue (tahaggart)*, I-III : Phonétique, écriture, pronom, Copenhague, Akademisk Forlag.
- Sow, A.I. 1977, *Langues et politiques de langues en Afrique noire, l'expérience de l'UNESCO* 474p.
- UNESCO, 1966, *Réunion d'un groupe d'experts pour l'unification des alphabets des langues nationales*, Rapport final CLT/Baling/13, Bamako.
- UNESCO, 1997, *Conférence intergouvernementale sur les politiques linguistiques en Afrique*, Harare, 17-21 mars 1997, document de travail, 15p.

Paris juillet 2003

Abstract de la contribution de Mohamed Aghali-Zakara

Enseignement du Touareg et usage des tfinagh en pays sahéliens

Cette contribution se focalise en particulier sur les politiques officiellement menées depuis 1966 par les Etats Sahéliens pour la promotion des langues africaines dont le touareg (tamashaq/tamajaq) dans l'éducation et l'enseignement, le groupe-cible étant les adultes (alphabétisation) et les jeunes (enseignement). Les évaluations endogènes et exogènes permettent de cerner les multiples obstacles rencontrés et les moyens mis en œuvre pour remédier. Quels en sont les bilans ? Après trois décennies d'expérience, quels enseignements peut-on tirer de ce processus qui se poursuit actuellement avec des objectifs et des finalités complexes ? Quels sont les avantages et les contraintes du choix d'un alphabet, d'un système de notation et de la mise en application d'une méthode pédagogique ? Tels sont les principaux axes proposés qui pourraient orienter vers des choix argumentés sur des expériences multiples.



M. Rabah Kahlouch, Kabyle, Université de Tizi Ouzou, Algérie

“L’enseignement de la langue tamazight en Algérie”

Aperçu sur l'expérience algérienne d'enseignement officiel du berbère

Mon intervention se propose de donner un aperçu sur l'expérience d'enseignement officiel de la langue tamazight à l'université et dans le système éducatif.

L'enseignement du berbère à l'université.

C'est en 1990, que pour la première fois, les pouvoirs publics permirent un enseignement de berbère dans une institution officielle, par l'ouverture d'un département spécialisé à l'université de Tizi-ouzou. La structure avait la charge de former des magisters dans trois options : linguistique, littérature et civilisation. On y accédait, sur concours, avec une licence de langue, de sociologie ou d'histoire. L'objectif était de former des formateurs qui devaient assurer plus tard l'encadrement de la licence. Jusqu'à maintenant, le département a fait soutenir 5 mémoires en linguistique, 6 mémoires de littérature, 6 en civilisation et 1 thèse de doctorat d'Etat en linguistique. Une année plus tard, en octobre 1991, fut ouvert un département analogue à l'université de Béjaia. Il a fonctionné de la même manière que celui de Tizi-ouzou.

En 1997, il y eut suffisamment de magisters soutenus pour rendre possible la mise en place d'une licence de langue et culture amazighes. Les programmes, calqués grosso modo sur ceux des autres licences de langue, comportaient, en plus, des modules de socio-anthropologie et d'histoire. Une vingtaine d'étudiants seulement s'étaient inscrits volontairement dans chacun des deux départements. Il faut dire que l'engouement des jeunes bacheliers n'était pas très grand pour les études de licence, contrairement à celui manifesté pour le magister. Cela s'explique par l'absence de statut clair pour le berbère et par conséquent de débouchés. Les candidats au magister ne perdaient rien en s'y inscrivant car ils étaient déjà titulaires d'une licence dans une autre discipline. Depuis l'année 2000-2001, le Ministère de l'enseignement supérieur affecte d'office un quota de bacheliers en licence de berbère au même titre que les autres licences. Il s'agit, bien entendu, de bacheliers qui n'ont pas la moyenne suffisante pour obtenir une filière de leur choix. Si bien qu'on se retrouve cette année avec 158 étudiants en première année. Le département de Tizi-ouzou en compte au total 498. Une cinquantaine de diplômes de licence y ont été délivrés depuis deux ans.

L'enseignement du berbère dans les collèges et les lycées.

En 1995, consécutivement à la " Grève du cartable ", boycott scolaire de l'école primaire jusqu'à l'université durant toute l'année, les pouvoirs publics engagent des négociations avec une tendance du MCB (Mouvement culturel berbère) qui vont aboutir à la création, par décret présidentiel du 27 mai 1995, d'une institution chargée de la promotion de la langue et de la culture amazighes dénommée "Haut Commissariat à l'Amazighité" (HCA)

1- L'initiative du HCA

En vertu des attributions que lui confère le décret de sa création, le HCA initie l'intégration d'un enseignement de langue berbère en 9^{ème} année fondamentale et en 3^{ème} année du secondaire

dans les régions berbérophones. Il organise, à cette fin, un stage de formation d'enseignants de 3 semaines en août 1995. La formation était destinée à des candidats ayant préalablement reçu un enseignement dans le cadre associatif (non officiel). Précipitation et improvisation ont caractérisé l'initiative. Elle serait sous-tendue par des impératifs partisans (une seule tendance du MCB avait continué les négociations avec les pouvoirs publics). Les observateurs voyaient dans le choix des 9^{ème} AF et des 3^{ème} AS (années du brevet et du bac) une visée d'introduction d'une épreuve de berbère au brevet et au baccalauréat dès 1996. Ce qui aurait conféré un caractère plus spectaculaire à l'opération, et par suite davantage de crédibilité aux accords du 22 avril 1995 (contestés par l'autre tendance du MCB qui exigeait le statut de langue nationale pour le berbère et prônait le maintien du boycott).

Mis sous la pression politique devant le fait accompli, le Ministère de l'Education nationale applique la décision du HCA et introduit dans le système scolaire une langue sans statut clair (les accords du 22 avril lui accordent le statut de "Langue de tous les Algériens) ni objectifs d'enseignement définis. Pourquoi le HCA n'a-t-il pas laissé dès le début l'initiative au Ministère? Outre l'action d'éclat déjà évoquée, les membres du HCA voulaient créer un fait accompli en imposant le caractère latin pour la notation du berbère. De fait, un conflit opposait et oppose toujours de manière sourde les pouvoirs publics favorables aux caractères arabes et les militants de la cause berbère tenant à l'habitude largement répandue en Kabylie d'écriture en alphabet latin. Chacune des tendances développe une argumentation pseudo-scientifique et technique qui cache mal les options idéologiques sous-jacentes. Le conflit graphique n'est en fait qu'une des manifestations d'un conflit civilisationnel, d'un désaccord sur le choix d'un projet de société.

Les partisans de l'écriture arabe souhaitent, par cette option, renforcer l'appartenance de l'Algérie et le Maghreb de manière générale à la sphère civilisationnelle arabo-musulmane. Appartenance contestée, à tout le moins dans ce qu'elle a d'exclusif par les adeptes des caractères latins. Ces derniers préfèrent regarder vers la rive nord de la Méditerranée, symbole de la modernité et de la laïcité. Ce sont les caractères latins qui prévalent aujourd'hui dans l'enseignement officiel du berbère.

L'expérience d'enseignement du berbère est régie par la circulaire ministérielle N° 938 du 7 octobre 1995. Elle définit deux types d'activités pédagogiques: les activités d'apprentissage linguistique et les activités dites socioculturelles.

Les tâches d'apprentissage visent l'acquisition par l'élève "de compétences qui lui permettent la compréhension orale et écrite, l'écriture de la langue amazighe et la rédaction". Le but assigné aux activités socioculturelles est outre le renforcement de la maîtrise de la langue, "l'unification de la langue amazighe par le rapprochement de ses variantes régionales, l'élaboration d'une terminologie moderne commune et l'émergence d'une graphie commune également parmi les trois en usage, et ce au moyen d'échanges et d'intercompréhension qu'elles permettront entre les apprenants des diverses variétés". Ces activités socioculturelles consistent en la collecte du patrimoine littéraire oral sous ses différentes formes et dans les différents dialectes. Outre leur intérêt culturel, les documents recueillis serviront de supports aux différents cours de langue. Mais ce sont surtout la correspondance scolaire et la mise en place de revues qui sont privilégiés en ce qu'elles permettent des échanges interdialectaux. Je reviendrai plus loin sur cette vision idyllique des moyens d'unifier la langue tamazight dans ses divers dialectes.

L'évaluation, par les pédagogues du Ministère, d'une année d'enseignement, a conclu à un échec attribué au HCA. Les causes seraient les suivantes: l'opération a été lancée à la fin août 1995 alors que la préparation de l'année scolaire était achevée au niveau du Ministère; d'où l'absence de documentation, le défaut de didactisation de la discipline. A cause du choix des années du brevet et du bac pour l'expérimentation, l'assiduité a été médiocre: on connaît les préoccupations d'élèves candidats au brevet et au bac. Par cette option, l'expérimentation est par ailleurs mise dans l'impasse, dans la mesure où, après les examens, les élèves passent en seconde ou à l'université, doublent ou sont orientés vers la vie active. De ce fait l'expérience ne peut se continuer avec les mêmes apprenants.

Aussi, le Ministère de l'Education nationale met-il sur pied une autre stratégie d'expérimentation.

2- La stratégie du Ministère de l'Education Nationale Son plan d'action à moyenne échéance, officialisé par la circulaire ministérielle N° 887 du 5 octobre 1996, préconisait le démarrage de l'expérimentation en 7^{ème} AF (1^{ère} année de collège), à partir de l'année 1997-1998 et durerait 3 ans: "le temps minimum de disposer de suffisamment de documentation, d'une matière d'enseignement et de moyens didactiques à mettre à la portée des enseignants au fur et à mesure du déroulement de l'expérimentation ". Une épreuve de berbère était prévue en 2001 à la fin de l'année d'application des programmes expérimentaux. A longue échéance, l'expérimentation se poursuivrait en 1^{ère} AS (seconde) et durerait 3ans, jusqu'au bac où une épreuve de berbère est envisagée pour l'année 2003-2004, également à la fin des programmes expérimentaux. Parallèlement à la conduite de l'expérimentation, le Ministère prévoyait la formation des enseignants et le recyclage de ceux déjà en exercice, l'élaboration de manuels scolaires et le renforcement de la documentation en berbère. Rien de tout cela n'a été fait. Aucun enseignant n'a été formé depuis la promotion du HCA. Point d'épreuve de berbère ni au brevet ni au bac. Le Ministère a produit un seul recueil de textes écrits dans les trois alphabets: tifinaghs, arabe et latin. Les enseignants l'ont rejeté et continuent d'élaborer eux-mêmes, tant bien que mal, leurs outils didactiques.

Outre l'enseignement de la langue et de la littérature, le plan d'action du Ministère, à l'instar de celui du HCA vise, par certaines activités, comme il a été signalé, à l'unification des différentes variantes. La conception unificatrice appelle les remarques suivantes: L'immensité du territoire couvert par la langue berbère a fait sa grande diversité depuis la haute antiquité. Les tenants d'une norme pan-berbère commune songent, bien entendu, à la diglossie arabe. Ils y voient un berbère commun réservé aux communications formelles et divers dialectes qui continueraient à assurer l'expression de la vie quotidienne. On oublie dans cette vision (chimérique) l'inexistence en berbère de conditions socio-historiques et géopolitiques qui ont permis l'émergence de la koïnè arabe, grâce au marché de Souk Okadh et sa grande diffusion par la religion. Elle était, de plus, portée plus tard par un immense empire. L'éloignement entre les groupes berbérophones, des milliers de kilomètres parfois, leur situation dans des régions économiquement les moins viables, empêchent les communications entre eux, et il est naïf d'admettre que la correspondance scolaire inter-dialectale et les revues préconisées par le Ministère et le HCA puissent faire émerger une koïnè berbère même scolaire. Par ailleurs, le terrain de l'échange inter - communautaire étant occupé par l'arabe parlé pour les communications quotidiennes (langue des marchés), le français et l'arabe classique pour les communications formelles; il resterait peu de chance à cette koïnè, compte tenu du statut de la langue berbère sur l'échiquier linguistique national et maghrébin. Et même un statut de langue officiel ne changerait rien sur ce plan. D'autre part, du point de vue interne, une norme pan-berbère nécessairement éloignée des dialectes serait privée de l'indispensable ancrage social pour survivre. Les usagers ne se reconnaissant pas en elle risquent de s'en désaffectionner. Mon point de vue est qu'il faut, pour ne pas détacher le berbère de ses usages locaux, aménager chaque dialecte ou groupe de dialectes très proches indépendamment des autres. Cette option n'empêcherait pas d'unifier le lexique de la modernité avec les autres dialectes, de disposer à terme d'une terminologie administrative, scientifique, etc. commune, et de tenir compte, dans les différents aménagements, du patrimoine commun. De toutes les façons, actuellement chaque région enseigne son dialecte.

Les groupes berbérophones n'ont pas, en Algérie, la même attitude à l'égard de l'enseignement de leur langue. Le bilan statistique du Ministère de l'Education nationale présentant la fréquentation et le nombre de classes de berbère par région depuis 1995 montre une forte concentration des études de berbère en Kabylie et un intérêt faible dans les autres régions d'Algérie. Le nombre pour les wilaya enseignant le kabyle, essentiellement Tizi-ouzou, Béjaia, Bouira et accessoirement Boumerdes, Sétif, Alger et Oran, est: 1995-1996: 32519 élèves apprennent le kabyle sur 37581 inscrits sur le territoire national, soit 86,53 %.

1996-1997: 53942 élèves sur 57934 soit 93,10 %
1997-1998: 57567 élèves sur 64208 soit 89,65 %
1998-1999: 59701 élèves sur 66611 soit 89,62 %

1999-2000: 52284 élèves sur 55958 soit 93,43 %
2000-2001: 69059 élèves sur 72359 soit 95,43 %
2001-2002 65569 élèves sur 68995 soit 95,03 %
2002-2003: 76327 élèves sur 79642 soit 95,83 %

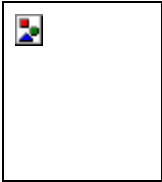
A titre indicatif, pour l'année 1995-2000 , 3404 élèves ont étudiés le chaoui; 980 , le chenoui; 584, le mozabite; 194, le targui .En 2003 ces chiffres vont baisser: 2979 pour le chaoui, 235 pour le targui, 101 pour le mozabite et 0 pour le chenoui, soit au total seulement 3315 sont inscrits dans d'autres dialectes que le kabyle contre 5162 en 1996.

En conclusion, on peut dire que l'enseignement du berbère à l'université se porte relativement bien. Il ne dépend que de son encadrement pour le développer en faisant, entre autre, soutenir plus de thèses. En revanche, dans le système éducatif, l'expérience est dans l'impasse. Le flou entretenu jusqu'à maintenant sur le statut de la langue, l'absence d'une institution d'aménagement, la non-ouverture de sections de berbère dans les écoles normales ne témoignent pas d'une bonne volonté de la réussir. Il est à espérer que l'érection du berbère au rang de langue nationale depuis l'année 2002, et la promesse d'ouverture d'un centre national d'aménagement linguistique pour septembre 2003 donneront l'impulsion politique indispensable à la relance du processus.

Références Bibliographiques/

- Bilans statistiques de l'enseignement de la langue du MEN , années 1996, 1997 et 1998
- Circulaire du Ministère de l'Education Nationale N° 938
 - o 1995, « ouverture de classe-ateliers pilotes pour l'enseignement de tamazight en 9^{ème} année du fondamental et en 3^{ème} année du secondaire » (texte en arabe)
- Circulaire du Ministère de l'Education Nationale N° 887 du 5-09-1996
 - o Poursuite de l'intégration de la langue amazighe dans le système éducatif » (texte en arabe)
- Circulaire du Ministère de l'Education Nationale N° 789 du 20 août 1997
 - o Démarrage de l'opération d'expérimentation de la langue amazighe en 7^{ème} année du fondamental (texte en arabe)
- COMITI, Jean Marie, 1992, Les corses face à leur langue, Ed Squadra di u Finusellu Aiacciu
- Communiqués de la Présidence de l'Etat relatifs à la rencontre avec une délégation des représentants de tendances du MCB et d'associations concernées par la revendication amazighe. (Lundi 10 et samedi 22 avril 1995). (Texte en français). Imprimerie officielle, 1995, pp.1-3.
- Décret Présidentiel n°95-147 du 27 mai 1995 (texte en français), portant création du Haut Commissariat chargé de la réhabilitation de l'amazighité et de la promotion de la langue amazighe. Journal officiel du 28 mai 1995.
- HADDOUDOU, Mohand Akli, 1996, « Des systèmes de notation à un système d'écriture, cahiers de linguistique sociale, Coll. Bilans et Perspectives, pp.91-97
- Kahlouche, Raba,
 - a. 1996, « aménagement linguistique du berbère : quelle attitude prendre à l'égard de l'emprunt ? », Actes du colloque de l'université d'été d'Agadir sur l'enseignement de tamazight, 26,27 et 28 1996 (sous presse).
 - b. 1997, le berbère à Alger », Plurilinguismes, N°12, Paris, 1997, pp.31-46
 - c. 1998, « L'aménagement linguistique en milieu plurilingue : le cas du berbère », Actes des journées d'études » La coexistence des langues dans l'espace francophone », Rabat 25-28 Septembre 1998 à paraître.
 - d. 2000, « L'enseignement d'une langue non aménagée, au statut indéfini : Le berbère en Algérie » in M »moires de la société de linguistique de Paris, tome VIII, pp 157-168.
« Le berbère dans la politique linguistique algérienne » à paraître in Terminogramme, Québec.
Lmed tamziyt, 1997 « Apprends le berbère » (7^{ème} année expérimentale). Ed. ONPS., Alger
- MARCELLESI, Jean Baptiste,
 - a. 1985, « Pour une politique démocratique de la langue « Supplément au n° 138 de Terre corse, Mensuel du PCF, Aiacciu
 - b. 1987, « L'action thématique programmée. Individuation sociolinguistique corse et corse langue polynomique après Corté 1990 », Actes du symposium linguistique franco-algérien du Corti, 9-10 août 1993, pp.8-10
- Méthode de langue berbère (Tizi-wwuccen), 1987, Ed. EDISUD, Aix-en-Provence.
- Plan d'action du Ministère de l'Education Nationale concernant le dossier amazigh. 07 avril 1996
- Plate-forme présentée par le MCE et les associations concernées par la revendication amazighe lors de la rencontre du 04-04-1995 avec les représentants de l'Etat (manuscrit en langue française).
- REDJALA, Ramdane 1987, « L'aménagement linguistique en Euskadi » in Politique et Aménagement linguistiques, Dir. J. MAURAS, Conseil de la langue française, Québec ; le Robert, Paris, pp.160-210.

- SINI, Chérif, 1996, Analyse des attitudes de locuteurs amazighophones à l'égard des trois systèmes d'écriture en usage, Mémoire de Magister, Université d'Alger, (dactylographiée).
- Stratégie globale d'introduction de la langue amazighe dans le système éducatif du Haut Commissariat à l'Amazighité (Document non daté).
- Stratégie globale d'introduction de la langue amazighe dans le système éducatif : Poits en suspens, Haut Commissariat à l'Amazighité 24-11-1996.



Mme Noura Tigziri - Maître de conférence. Département de langue et culture Amazighes, Université de Tizi-ouzou, Algérie

L'enseignement de Tamazight dans le système éducatif : Analyse des programmes et des manuels

Après la création du Haut commissariat à l'Amazighité (HCA) suite au boycott scolaire appelé communément « la grève du cartable », le Ministère de l'Education Nationale a décidé d'introduire la langue amazighe pendant l'année scolaire 1995/1996 dans des classes pilotes de 9ème année fondamentale et de 3ème année secondaire de 16 Wilayas. Cette option des classes pilotes vite décriée par le MEN et un peu plus tard par ses initiateurs du HCA est abandonnée. Le ministère de l'éducation nationale élabore alors un plan d'action dans lequel il préconise le démarrage de l'enseignement de la langue amazighe à partir de la 7ème AF. Ce plan d'action prévoit deux étapes :

1. Expérimentation dans le 3ème palier fondamental
2. Poursuite de l'expérimentation dans le cycle secondaire

Dans chacune de ces étapes sont prévues trois phases : la préexpérimentation, l'expérimentation, la généralisation progressive. Durant ces phases, les programmes et les manuels seront élaborés, expérimentés et évalués.

Le processus d'introduction

La stratégie du Ministère de l'Education Nationale consiste à entreprendre une expérimentation étalée sur 8 ans. Le MEN préconise le démarrage de l'enseignement de Tamazight en 7ème année fondamentale qui se poursuivra jusqu'en 9ème année fondamentale. Une épreuve de langue amazighe est prévue au brevet de l'an 2000-2001. L'expérimentation se poursuivra plus tard de la 1ère AS à la 3ème AS avec l'introduction d'une épreuve au Bac de l'an 2003-2004. Plus précisément, la planification de l'expérimentation montre que plusieurs phases sont prévues :

1. La préexpérimentation en 8ème AF en 97/98

- Préexpérimentation en 7ème AF pendant l'année scolaire 96/97 des projets de programmes, de fascicule des textes et de livres du maître.
- Préexpérimentation en 8ème AF en 97/98
- Préexpérimentation en 9ème AF en 98/99
- Projets de programmes et fascicules achevés.

2. L'expérimentation

- Elle débutera en 97/98 pour la 7ème AF. Elle sera réservée à l'expérimentation du programme, des fascicules et à l'élaboration d'un manuel et à l'évaluation de l'expérimentation en vue de sa généralisation partielle.
- L'expérimentation se poursuivra en 98/99 en 7ème AF par l'application des programmes et l'utilisation du manuel.

Cette stratégie commencée en 1997-1998 est à sa 6ème année. Des programmes ont été élaborés par le Ministère de l'Education et des manuels ont été réalisés par l'INRE.

Nous verrons que l'analyse de ces programmes et des manuels, met en évidence toutes les difficultés à mettre en place cet enseignement, difficultés imputables non seulement aux caractères inhérents à cette langue sans statut et non aménagée, mais aussi au manque d'encadrement, d'outils didactiques et surtout aux incohérences de la stratégie tracée.

La langue amazighe a été introduite dans le système éducatif durant l'année scolaire 1995/1996. Il faut reconnaître que l'enseignement de la langue amazighe, contrairement aux autres langues, est une entreprise à la fois délicate et complexe pour les raisons suivantes :

- absence de matériaux didactisés
- encadrement insuffisamment formé
- langue non normalisée et sans statut
- fragilité du caractère facultatif de cet enseignement et précarité du statut de la langue en tant que discipline à enseigner.

Description des programmes

Le programme de la langue amazighe n'est diffusé qu'en juillet 1998, c'est à dire pendant la phase d'expérimentation. Il comporte 13 pages. Il est subdivisé en trois parties :

- Un préambule fixant les objectifs généraux du programme
- Une partie comportant les objectifs généraux du 3ème palier
- Une partie comportant les objectifs spécifiques à la 7ème année.

Ce programme est en principe évalué durant la 2ème année de l'expérimentation avant sa généralisation. Le programme indique que l'introduction de la langue amazighe se fera à partir de la 7èAF. Il détermine aussi les finalités de cet enseignement.

Le but visé à travers ce programme est l'unification des plus importantes variantes de la langue amazighe que leur renforcement dans un premier temps puis leur rapprochement dans un second temps. Mais pour atteindre ce but, il est précisé qu'il est nécessaire de préparer des cadres suffisants, des outils didactiques efficaces et d'organiser la collecte des matériaux linguistiques à mettre à la disposition de l'enseignant.

Concernant la nature des publics, le programme de la langue amazighe cible deux catégories d'apprenants scolarisés : la première native de l'une des variantes du kabyle, chaouie, mozabite, chenouie ou targuie et la deuxième non native d'aucune de ces variantes. Ces deux catégories se retrouvent souvent dans une même école et parfois même dans la même classe. Il est alors recommandé dans ce programme d'adopter une même méthode pédagogique (approche convergente) pour ces deux catégories confondues.

La langue amazighe doit devenir un instrument de communication. Le programme a pour objectif de faire de la langue amazighe une langue d'expression et de communication. Pour ce faire, il est demandé d'intégrer des activités qui prennent en charge l'expression individuelle et les activités qui visent l'entraînement à la communication orale et écrite.

L'analyse de ces programmes montre l'éloignement de la réalité sur le terrain : le processus de dialectalisation a atteint un tel niveau qu'une reconstruction de la langue mère est pratiquement impossible. Les différenciations phonétiques, lexicales, morphosyntaxiques sont trop importants. La langue n'est pas une nomenclature. Elle est un système cohérent. La somme des vocabulaires fondamentaux des différents dialectes ne sera jamais une langue.

Les conclusions auxquelles la plupart des chercheurs sont arrivés sont :

- L'aménagement linguistique à partir d'un seul dialecte. Les critères à faire prévaloir sont ceux de production (action de normalisation), de prédisposition (vitalité), de motivation – historicité et autonomie). A l'intérieur du dialecte choisi, on intégrera toute la variation.

- Le risque de créer une situation diglossique dans la démarche du MEN. L'écart entre la langue scolaire et les usages quotidiens pourraient même mettre en situation d'insécurité linguistique bon nombre de locuteurs.
- Les objectifs sont inadéquats. Ils manquent de pertinence. Une langue est un vecteur de connaissances. On aurait dû prévoir d'autres objectifs qui permettraient réellement la promotion de la langue.

Les contenus sont confinés dans certains domaines que les élèves connaissent déjà. Il faut envisager une prise en charge du patrimoine amazigh (mode de vie,..) puis s'éloigner de plus en plus en faisant un va et vient entre le traditionnel et le moderne.

- Tous les textes utilisés sont préfabriqués :
- recours aux calques, présence envahissante de la néologie, utilisation abusive de participe, suppression injustifiée de la juxtaposition
- La langue utilisée est méconnaissable car « déstructurée »

Etats des lieux : apprenants, enseignants et inspecteurs.

1- Les apprenants

Les statistiques établies par le MEN fournissent les chiffres suivants.

Wilaya	Année 95/96	Année 98/99	Année 99/2000
Bejaia	7 941	18 349	19 689
Bouira	9 000	13 406	13 419
Alger	349	465	382
Tipaza	980	76	79
Tizi Ouzou	13 440	27 947	27 606
Illizi	80	190	108
El Bayadh	9	00	00
Boumerdes	1 078	1 161	1 270
Ghardaia	584	93	00
Sétif	594	1 526	3 023
Batna	805	338	111
Kenchela	483	490	562
Biskra	654	179	124
Tamanrasset	114	942	449
Oum El Bouaghi	1 462	1 375	2226
Oran	127	75	75
Total	37 700	66 611	69 159

Si d'une façon générale les chiffres ont évolué puisqu'ils ont presque doublé depuis la mise en place de cet enseignement, il est à relever que toutes les Wilaya n'enregistrent pas de progression de leurs effectifs.

Examinés de plus près, ces chiffres montrent que dans certaines Wilaya telles Biskra, Tipaza, Biskra, il y a eue une forte décroissance dans le taux des effectifs. Certaines Wilaya (Alger, Boumerdes, Khenchla, Tamanrasset) on enregistre une timide augmentation dans le nombre d'apprenants et à une exception près (la Wilaya d'Oum El Bouaghi) les Wilaya qui viennent en tête sont toujours celles des régions dans lesquelles le dialecte kabyle est prédominant. En effet, sur les 69156 apprenants de langue amazighe pendant l'année scolaire 99/2000, 65007 étudient la variante kabyle, soit 94% des effectifs. C'est dire que le même engouement n'anime pas les natifs de la langue amazighe dans toutes les régions du pays.

Les causes de cette désaffection sont nombreuses et différentes. Cela peut aller de l'attitude malveillante ou franchement hostile à l'égard de la question du responsable de l'éducation (l'autorisation paternelle exigée par certains chefs d'établissement aux enfants désireux de s'inscrire aux cours de langue amazighe en est une preuve), jusqu'à la difficulté tout à fait objective à pourvoir des postes en enseignants qualifiés. Qui plus est, l'option facultative préconisée par le MEN a renforcé le caractère aléatoire de cet enseignement. De l'avis des enseignants que nous avons interrogés lors de notre enquête, cette disparité des effectifs selon les régions trouve son explication, et dans la marge de manœuvre dont jouissent ceux qui sont chargés de mettre en œuvre cet enseignement et du manque d'intérêt de la part de la population de ces régions à l'égard de cette entreprise. C'est à bien des égards le cas de la variante mozabite.

Les enseignants

Le premier contingent de stagiaires n'était pas seulement constitué d'enseignants en poste. En effet, lorsqu'on a introduit l'enseignement de la langue, on a sollicité la contribution de toutes les personnes qui avaient une expérience dans le domaine de l'enseignement de la langue amazighe. Les enseignants « berbérophones » qui occupaient déjà un poste dans un établissement scolaire et qui avaient émis le vœu de se recycler dans l'enseignement de la langue amazighe étaient les premiers à répondre à l'appel. Certains enseignaient déjà soit l'arabe, soit le français ou encore l'anglais.

D'autres, exerçaient dans les tissus associatifs. D'autres enfin, certes moins nombreux, provenaient des premières promotions d'étudiants de post-graduation inscrits dans les deux départements de langue et culture amazighes des universités de Tizi Ouzou et de Béjaïa.

Ces derniers présentaient incontestablement toutes les aptitudes à dispenser un enseignement de qualité puisque dans les programmes de formation qu'ils reçurent, figuraient aussi bien les aspects théoriques, méthodologiques que les considérations didactiques. Tous ces premiers enseignants, dont la compétence et les niveaux d'instruction étaient des plus hétérogènes, ont maintenant au moins deux ans d'ancienneté dans l'enseignement de cette langue.

La comparaison de la nature de la fonction des enseignants pour les années 95/96 ; 98/99 donne les résultats suivants :

Années scolaires	95 /96	98 / 99
MEF	65	49
PEF		
PES	23	33
Contractuels	99	43
Total	233	220

Ce tableau comparatif montre les changements dans la nature de la fonction des enseignants. Si le nombre d'enseignants a légèrement chuté au plan quantitatif, il est indéniable qu'au plan qualitatif une nette amélioration est à enregistrer. Naturellement, c'est le corps des contractuels qui a subi la résorption. L'intégration de ce corps est donc enclenchée même si c'est à un rythme qu'on peut trouver lent.

La diminution des effectifs des enseignants est imputable à la fermeture des classes dans certaines Wilaya, carrément à la suppression de cet enseignement dans d'autres Wilaya (cas notamment de Ghardaïa et d'El Bayadh) et au manque de postes budgétaires.

Pour palier les désaffections des élèves et des enseignants l'enseignement de tamazight, les institutions (HCA et le MEN) doivent entreprendre une campagne de sensibilisation auprès des populations des Wilaya qui enregistrent un retard dans l'introduction de la langue amazighe dans le système éducatif. En outre, toutes les mesures administratives et pédagogiques qui entravent

ce processus doivent être levées. Il s'agit entre autres : du caractère facultatif de cet enseignement de l'autorisation paternelle exigée dans certaines Wilayade la comptabilisation de la note obtenue en langue amazighe de la nomination d'inspecteurs de langue amazighe dans ces Wilaya de l'ouverture de nouveaux postes budgétaires pour cette discipline.

Comme il s'agit aussi :

- Pour la formation des enseignants :
 - o De mettre en œuvre un véritable plan de formation des enseignants de langue amazighe
 - o D'ouvrir des sections au niveau des ENS (Alger, Oran, Jijel...)
 - o De détacher des enseignants qui remplissent les conditions en post-graduation spécialisée.
 - o D'organiser des stages de recyclage de haut niveau d'une façon régulière.
- Pour la formation des inspecteurs :
 - o D'opérer un recrutement après sélection soit dans les centres de formation du MEN soit dans l'un des deux départements de langue et culture amazighes. De donner la priorité aux enseignants ayant déjà une solide formation dans ce domaine. Certains ont licence + deux.
 - o D'organiser une formation articulée à la fois sur l'initiation ou le perfectionnement en langue amazighe et sur les techniques de l'inspection.

En tout état de cause, les premières promotions de licences de langue amazighe renforceront ce potentiel existant dès septembre 2001.

Le manuel Suivant le plan établi par le MEN, un manuel relatif à la 7^e année fondamentale a été édité par l'INRE. Ce manuel comprend deux tomes. Le premier édité en 1998/1999 et le second en 1999/2000. Chacun d'eux est subdivisé en deux grandes parties. L'une comprend des textes rédigés en caractères latins, l'autre est la version écrite en caractères arabes. Dans le tome 1, les textes contenus sont fournis dans les cinq dialectes : le kabyle, le chaoui, le mozabite, le chenoui et le targui (Tamahaq). Dans le tome 2, en revanche, les dialectes chenoui et tamahaq ont curieusement disparu. Cela suscite de légitimes interrogations :

- Quels critères a-t-on fait prévaloir pour décréter ces suppressions ? Les textes présentés dans les cinq variantes dialectales (kabyle, chaoui, mouzabite, chenoui et targui), dans les 4 ouvrages sont écrits en notation usuelle latine, en caractères arabes et en tifinagh.

Pour une raison que nous ignorons, les tifinagh ne sont introduits que d'une façon symbolique (seuls les titres et quelques expressions sont écrites dans cet alphabet) qui d'ailleurs n'apparaissent plus dans le dernier ouvrage : la question se pose encore : pourquoi a-t-on supprimé les tifinagh ? Le programme du MEN stipule pourtant l'apprentissage des trois systèmes graphiques.

Contenu du manuel :

Les choix thématiques :

Au plan thématique, les deux tomes sont en nette opposition. Si les thèmes abordés dans le premier sont communs à l'ensemble des dialectes, ceux du deuxième, sans doute parce que plus ancrés dans la réalité sociale, présentent quelques divergences. Entre les deux versions, aucune retouche n'a été apportée. Ce sont les mêmes textes qui ont été reproduits avec les mêmes contre-vérités historiques. Les textes authentiques, pourtant nombreux, n'ont pas eu droit de cité.

- Les choix sociolinguistiques :

Lorsque la question du « quoi enseigner ? » s'était posée en l'absence d'une langue berbère commune et normalisée l'option de la prise en charge des principaux dialectes (ou variantes) en usage dans différentes régions du pays (chaoui, targui, chenoui, mozabite et kabyle), a été retenue tout en ayant comme objectif de dégager un « vocabulaire fondamental » qui serait composé de

vocabulaires communs entre les différents dialectes et qui deviendrait « la langue scolaire ». La confection de ce manuel devait s'inscrire dans cette optique qui, en fait, pose la problématique de l'aménagement linguistique. Mais l'équipe qui a initié ce projet, n'a pas apprécié à leur juste valeur tous les enjeux des choix qu'elle devait opérer et le sort réservé à l'emprunt, la néologie et à la variation intra et inter dialectale nous donne assez d'indications sur l'attitude de cette équipe face à ces problèmes de planification linguistique :

L'inventaire des emprunts et des néologismes relevé dans chaque dialecte est assez révélateur. Il met en évidence deux tendances opposées vis à vis de l'emprunt et corollairement vis à vis des néologismes. Dans les dialectes Chaoui, chenoui et mozabite, contrairement au kabyle, les emprunts se retrouvent souvent à l'écrit, mais dans certains textes la variation interdialectale a été introduite insidieusement. Ainsi nous constatons que le dialecte mozabite semble détenir le monopole de fournisseur d'unités lexicales alors que les autres dialectes se contentent d'engranger les dividendes.

En tout état de cause, ces injections de nouvelles unités qu'elles proviennent d'autres dialectes ou de recueils de néologie déconcertent l'apprenant car elles n'ont jamais été passées « au banc d'essai ». Manifestement, pour les concepteurs du manuel, ces nouveautés confèrent valeur à la fois de gage « pédagogique » et de pureté de la langue. Cette analyse met en évidence un certain nombre d'insuffisances : hétérogénéité des traitements des dialectes, irrationalité dans la démarche générale, absence d'une vision en conformité avec les objectifs sociolinguistiques. Nous pouvons dorénavant déjà avancer que tous ces choix opérés compromettent l'option de normalisation convergente et à terme ils risquent même de renforcer la distanciation entre les dialectes. Ceci est d'autant plus probable que les contacts entre les usagers de ces dialectes ne sont ni fréquents ni réguliers et que les aires linguistiques dans lesquelles ils sont pratiqués sont discontinues.

- Choix didactiques :

- Dans le premier manuel, qui n'était en réalité qu'un recueil de textes dont la qualité est pour le moins douteuse, l'aspect didactique a été complètement négligé. Hormis, les indications relatives aux programmes et les tranches horaires réservées aux différentes activités, aucune directive pédagogique n'accompagne ce manuel.
- Dans le second manuel, les programmes ont été remplacés par des instructions officielles présentées en préambule.

- Les systèmes graphiques utilisés

Les textes présentés dans les cinq variantes dialectales (kabyle, chaoui, mouzabite, chenoui et targi), dans les 4 ouvrages édités par l'INRE sont écrits en notation usuelle latine, en caractères arabes et en tifinagh. Pour une raison que nous ignorons, le tifinagh n'est introduit que d'une façon symbolique (seuls les titres et quelques expressions sont écrites dans cet alphabet).

Au début de chaque ouvrage, est donné un tableau de la notation utilisée en caractères latins, arabes et tifinagh.

Remarques sur les tableaux :

Les quatre tableaux donnés pour les quatre ouvrages présentent des graphèmes notés différemment, dans les trois caractères (latins, arabes, tifinagh). L'analyse de ces tableaux (Tigziri, 2000) montre une totale confusion dans les caractères utilisés qu'ils soient arabes, latins ou tifinagh.

Les confusions relevées sont pour les emphatiques, les tendues. Les voyelles a et e sont souvent placés au gré du hasard. La segmentation des unités s'est faite d'une façon aléatoire.

Conclusion :

En l'absence d'une langue normalisée et codifiée, les incohérences relevées dans les manuels analysés sont inévitables. En effet, le passage de la langue berbère de l'oral à l'écrit constitue une avancée remarquable, mais il n'en demeure pas moins que cette transition s'est effectuée dans un cadre mal structuré ce qui a donné cours à une multitude de systèmes d'écriture incompatibles entre eux. Pour y remédier et unifier la graphie il est impératif de réfléchir à une homogénéisation de l'écriture afin d'éviter les dérives préjudiciables à tout enseignement qui se veut efficient. En outre la confection des manuels scolaires doit être confiée à des équipes constituées non seulement de « méthodologistes » mais aussi de linguistes, de didacticiens et de praticiens avertis. Alors les choix seront opérés en fonction du nouveau statut de la langue et des nouvelles exigences que cela induit. Car un manuel scolaire n'est pas seulement un recueil de textes, il est le lieu de convergence de tous les résultats de l'action sur la langue ou de la planification de corpus menée par des équipes spécialisés.

- Il faut mettre sur pied des structures qui s'occuperaient de la codification de la norme ou des normes et de la modernisation de la langue.

Nous tenons à signaler que ce manuel a été rejeté systématiquement par tous les enseignants de la langue amazighe. Ils trouvent l'introduction des trois systèmes graphiques simultanément aberrante et anti-pédagogique. D'ailleurs une enquête sur le terrain a révélé que c'est le système graphique en caractères latins qui est utilisé. L'introduction des cinq dialectes simultanément pose aussi problème : généralement l'enseignant ne maîtrise que le dialecte dont il est natif. D'ailleurs la démarche qui est en train de se dégager est l'enseignement de chaque dialecte de la région concernée. Dans la région kabyle, on enseigne le kabyle, en terre chaoui, on enseigne le chaoui...

Bibliographie :

- ACHAB R., 1998 : Langue berbère. Introduction à la notation usuelle en caractères latins. Editions Hoggar, Paris.
- AGHALI-ZAKARA M. , 1994 : «Graphies berbères et dilemme de diffusion : interactions des alphabets latin, ajami et tifinagh » EDB N°11, pp.107-121.
- BENLAKHDAR M.,1994 : «Ecrire le berbère, une nécessité scientifique ou pratique ? », EDB N° 11, pp.19-23.
- CADI K., 1985 : «Quel passage et à quel écrit ? Remarques liminaires sur le rapport Oralité/Ecriture dans la langue Tamazight », tafsut N°2
- CHAKER S., 1985 : « La planification linguistique dans le domaine berbère : une normalisation pan-berbère est-elle possible ? », tafsut N°2 «Pour une notation usuelle à base ' tifinagh ' », EDB N°11, pp.37
- DURAND O., 1994 : « Promotion du berbère : Problèmes de standardisation et d'orthographe. Expériences européennes.», EDB N° 11, pp.7-11.
- ELMEDLAOUI M., 1999 : Principes d'orthographe berbère en graphie arabe ou latine, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines d'Oujda N°25.
- KALOUCHE R., 2000 : « L'enseignement d'une langue non aménagée, au statut indéfini : Le berbère en Algérie. », Mémoires de la Société de Linguistique de Paris, tome VIII.

Manuels de 7ème Année réalisés par l'Institut National de Recherche en Education (INRE ex IPN):
Lmed Tamazight 7è année expérimentale. Tome 1 ONPS 1997.
Lmed Tamazight 7è année expérimentale. Tome 2 ONPS 1997.
Adlis n t©uri tamazight, asaggas wis7, amur amezwaru, ONPS 1998.
Adlis n t©uri tamazight, asaggas wis7, amur wi sin , ONPS 2000.

Abréviations :

- D.L.C.A : Département de Langue et Culture Amazigh E.N.S. : Ecole Normale Supérieure
- H.C.A : Haut Commissariat à l'Amazighité I.N.R.E : Institut National de Recherche en Education
- M.E.N : Ministère de l'Education Nationale
- P.E.F : Professeur d'Enseignement du Fondamental
- P.E.S : Professeur d'Enseignement Secondaire