



HAL
open science

L'ENSEIGNEMENT DU BERBERE : ANALYSE COMPAREE ALGERIE/MAROC

Nacira Abrous

► **To cite this version:**

Nacira Abrous. L'ENSEIGNEMENT DU BERBERE : ANALYSE COMPAREE ALGERIE/MAROC. Linguistique. AMU - Aix Marseille Université; ECOLE DOCTORALE 355- ESPACES, CULTURES, SOCIETES UMR7310-CNRS-AMU| Thèse pour l'obtention du grade de Docteur d'Aix-Marseille Université 2017. Français. NNT : . tel-01753777

HAL Id: tel-01753777

<https://shs.hal.science/tel-01753777v1>

Submitted on 29 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



ECOLE DOCTORALE 355- ESPACES, CULTURES, SOCIETES
UMR7310-CNRS-AMU | Institut de recherches et d'Études
monde arabe et musulman
Discipline : Mondes arabe, musulman et sémitique
Spécialité : **Linguistique/Sociolinguistique**

Thèse pour l'obtention du grade de Docteur d'Aix-Marseille
Université sous la direction de : **Salem Chaker**

L'ENSEIGNEMENT DU BERBERE : ANALYSE COMPAREE ALGERIE/MAROC

Présentée par : **Nacira ABROUS**

Soutenance publique le : **27 juin 2017**

Devant le Jury composé de :

Monsieur Abdallah BOUNFOUR, Professeur, INALCO, Paris, Rapporteur

**Monsieur Abdallah EL MOUNTASSIR, Professeur, Université d'Agadir,
Rapporteur**

Madame Anna Maria DI TOLLA, Professeur, Université de Naples, Examinatrice

**Monsieur Georges Daniel VÉRONIQUE, Professeur émérite, Aix-Marseille
Université, Examineur**

Madame Catherine MILLER, Directrice de recherche, CNRS, Examinatrice

**Monsieur Salem CHAKER, Professeur, Aix-Marseille Université, Directeur de
thèse.**

Dédicaces

A toute la lignée des ciseleuses et ciseleurs de verbe berbère "Awal"

I tid yi-isswen adyes n teqbaylit, **Werdiyya n Mbarek At Azzuz** d yemma Mejuva At Azzuz

Lalav Boudriche, asalas alemmas ; tout a commencé le jour où tu as mis entre mes mains *Les Cahiers de Bélaid* et *Tafsut*. I Houria, temettut-is di sser d liser s teyzi n tudert-nnsen.

Baba Hsen At Lemsawd, ifkan i yelli-s azal d wuzzal

Massyl d Ifsan d babat-sen, tafat n tudert-iw, iwwin dderk di tallit n unadi-agi

Tagmat aazizen : Tinhinan d Kahina, tilawin irran tili, Boussad, Yugurten, Kusayla, Ibizan ukyisen.

Mezyan, Taninna, Manymas, Mehjuva, Hsen, isegma n usirem.

I Djawida, weltma tis tlata

A la mémoire de : *Marguerite Tawes Amrouche, Bessaoud Muhdarav, A. Mécili, M. Mammeri, Masin Uharun, Lounes Matoub, R. Aliche, Bahbouh Lehsene, S. Sifaw, H. Taleb, M. Saidi, Chacha, Azaykou, Nba Saghru.*

A Mes anciens élèves d'At Dwala, du lycée F. Nsoumer en Kabylie et les étudiants de la Fac de Lettres d'Aix-en-Provence

Aux pionniers de 1995 et particulièrement à la mémoire de *N. O. Amara, F. Ait-Mohand, F. Chelmouni* et d'autres partis trop tôt.

Remerciements

Je suis reconnaissante à Anna Maria Di Tolla, Catherine Miller, Georges Daniel Véronique, Abdallah Bounfour et Abdallah El Mountassir, d'avoir accepté d'évaluer ce travail mais surtout pour leur patience au vu des reports subséquents aux interruptions survenues.

À mon professeur Salem Chaker à qui je rends aujourd'hui un vibrant hommage. Je le remercie d'avoir inspiré mes orientations académiques et dirigé mes travaux avec une patience qui n'a d'égale que sa générosité intellectuelle.

À Hélène Claudot-Hawad pour ses remarques pertinentes, ses lectures et ses lumières, tout dans l'humour et la finesse. Une preuve supplémentaire que le champ berbère et la recherche associent agréablement linguistique, anthropologie et poésie !

Le professeur Phillippe Cassuto pour nos échanges épisodiques mais tellement percutants. J'ai tant adoré ce cours d'épigraphie sémitique, une belle planète.

Le professeur Henri Boyer pour sa disponibilité et dont les travaux ont éclairé mon cheminement en sociolinguistique.

Mme Brigitte Marin en sa qualité de directrice de l'USR 3125-MMSH, sa compréhension et ses encouragements et son indulgence, témoins de son respect pour la recherche.

Christiane Laye et Bernadette Veysseyre pour leur soutien permanent depuis mon arrivée à l'USR 3125 ainsi que la fine équipe de l'Ecole doctorale : Sylvie Milhet Laetitia Luzi et Sabine Luciani, disponibles, réactives et efficaces.

Sur le terrain :

Le Haut-commissariat à l'amazighité (HCA, Algérie) en les personnes de : Abdennour Hadj Said, Chérifa et Hamid Bilek sans oublier Youcef Merahi

Djamal Ikhroufi, Achour Ramdane, Yahia Bellil et tayeb Djellal membres du GSD et enseignants pour leur disponibilité et leur réactivité et la communication de nombreux documents programmatiques

L'Institut royal de la culture amazighe (Ircam, Maroc) de m'avoir accueillie et permis de rencontrer les chercheurs et les administratifs. Je remercie spécialement le Recteur Ahmed Boukous pour son accueil et les entretiens accordés en tant que Recteur et linguiste et ce malgré son agenda serré,

Mme Fatima Agnaou directrice du CRDPP, pour son attention et la mise à disposition de documents divers ainsi que l'équipe du CRDPP : Ichou Benaissa, Meryem Demnati,

Kamal Ouqua et Bouchra El Barkani. Grâce à son investissement j'ai pu rencontrer de nombreux interlocuteurs

Ma reconnaissance à mon ami Abdallah Boumalk, membre du CAL, pour sa bienveillance et sa présence durant ma mission qui n'aurait pas pu aboutir sans ses conseils.

Les membres du CAL en particulier Meftaha Ameer pour sa disponibilité et son amabilité, Rachid Laabdellaoui, Aicha Bouhjar. Merci à tous de m'avoir invitée aux ateliers d'aménagement linguistique sans oublier Hamid Souifi et Nora Al Azrak.

Ahmed Assid, de l'Ircam et de de l'Observatoire des droits amazighs

Anir Bouyakobi, Rachid Moutchou, Lahcene Zaheur, Mounir Kejji, Aboulkacem Afoulay, Ahmed Adghirni, Moha Moukhlis, Rachid Oubaghaj, Hamid Talibi, Ichou Kachmar Lahbib Fouad, Mustapha Quadery, A. Khadaoui, Akounad, M. Asouab, M. Oublih, A. Bouchart, L. Nachef, Lhossein Ait Bahcine, Mervat El Khettabi et les étudiants du MCA, tous pour nos échanges éclairants et l'accueil « amazghan » fraternel

Mr Ouddich ainsi que Mr Abdallah Kassi coordinateur national de l'enseignement de l'amazighe pour m'avoir reçue et documentée dans la convivialité.

Les acteurs de l'enseignement du « *amazigh-tamazight* » de Tizi-Ouzou, Béjaia, Bouira, Batna, Sétif, Illizi, Khenchela, Ghardaïa, Marrakech, Nador, El Hosseima, Ouazzan, Casablanca, Ait Baha, Agadir, Khemissat, Témara, Goulmima, Meknes, Tinejdad, Tinghir, Rabat, notamment pour les témoignages et les divers matériaux. Ceux qui ne souhaitent pas être cités se reconnaîtront.

Kamal Bouamara, Zahir Meksem et Mahmoud Amaoui de l'Université de Béjaia

A l'Inalco-Llacnad Kamal Nait Zerrad et Ouzna Ouaksel pour leur disponibilité et leur attention

Ma reconnaissance et **en souvenir de tout temps** à Patricia Zuntow, Sylvie Laurens, F. Siino, B. Coche, M. Laakili, Partouche, G. Seimandi, S. C. Kensy, Emmanuel et Anne Betti, Jean Priol, Michèle Bitton, A. Pasquini, E. Disdier, A. Rabion, G. Das Neves, S. Pitou, A. Gallin, M. Fiumara, M. Veyne, Marylin Crivello, Sylvie Daviet, J. Ch. Peyssard, V. Ginouvès, Ch. Vayssiere, S. Guillaumet

Sabrina Hanks, Jonathan Harris et Eric Pons d'avoir versé une obole à ce travail.

Aux équipes de la médiathèque, de la cafet et de la logistique mes remerciements.

A titre exceptionnel :

Christian Champaloux pour son aide technique y compris dans l'urgence, cœur et clé USB sur la main et **Christian Rossignol**, pour ses sagaces et affectueuses remarques, sans complaisance aucune.

Hawad « agurram », ses « Sept fièvres » et **Tellent** pour leur affection furigraphique **Blandine Nouvel** pour son soutien infailible depuis le début de cette aventure avec ses lectures pointilleuses et malgré ses responsabilités multiples. Son amitié est de « lumière ».

Ali Belghanem dit *Lanar*, d'avoir partagé sa brillante expérience, ses lectures, ses bouteilles à la mer et les débats bien particuliers

Mes belles et battantes copines Warda Lahouazi, Kahina Tazka, Fetta Belgacem, Tawes Meziane

Françoise Legroux, ma noble « picarde »

Masin Ferkal, Menwar et Malika Hamache, Ali Yatsou, Rabah et Louisa Allam, Gérard Lamari, Odile Lheritier, Alain Barlatier, et bien d'autres soldats sans armes ! La lutte et la création continuent...Nadia et Rezki Rabia, Dalila Ferroukh, Akli Ait Salah, Azdine Lateb et Hamid Gasmi : de rimes, de signes, des clics, de voix et de « vannes » *Tidak n tmurt, Tidak n Faffa*

Mes soutiens durant ma **clandestinité administrative parisienne** : Said Doumane, Murielle et Esther Szac, Fatiha et Mokrane Belhocine, Nadège-Saida Matoub, Nora Haddab, Lala Ourrad Sadek Hadjou, Abdennour Hireche et Said Chemakh.

Les familles Carreno et Salgado, une présence inestimable.

Mon affection aux **Cherrah** « ma famille de Rabat » je voudrais juste leur dire que la langue n'est un obstacle que pour ceux qui le veulent.

Khalti Malika et *Baba Sidi* Mhammed, Usef, Sana, Ihsan, Licinio et Kawtar : *Wakha !*

A Fatiha Lounaci, Brahim Lasri et Hassane Bouzite : avec vous c'est comme à la maison. Notre rencontre est une fête nord-africaine

Ma famille en Kabylie, à Alger en France et en pour son dévouement depuis des années, en me laissant cheminer et acceptant mes moments de désocialisation et d'enthousiasme : **Tinhinan** qui a mis ses innombrables talents et son affection dans un innénarrable soutien ; Djad, Boussad, Tinhinan et Kahina.

A tous ceux avec qui je partage *tamussni, tagella d lmelh*, les savoirs, le pain et le sel, croisés dans les dédales de la connaissance et des militantismes de toute nature. Ils ont contribué à l'existence de cette thèse par leur enthousiasme, leur sagacité et leur originalité.

Mes tendres **Massyl** et **Ifsen** pour leur patience et leur pétillante complicité. Combien d'absences et de loisirs annulés **Mestafa G'Idir** mon époux pour son aide, son attention et le partage de son expérience.

Vos mots, à tous, me réchauffent encore

« A la manière d'un feu de bois » JB

Tanemmirt !

Résumé

Notre recherche propose une analyse sociolinguistique comparée des contextes, des modalités de l'intégration du berbère dans l'enseignement en Algérie (de 1995 à 2015) et au Maroc (de 2003 à 2015) consécutives de modifications des politiques linguistiques institutionnelles. Ces transformations sont intervenues sur une période de temps assez courte (une décennie), pour réguler et/ou anticiper la pression revendicative. L'examen de chacun des champs considérés comporte : un volet descriptif : en partant du constat empirique immédiat de l'existence de points de convergence et de divergence entre les deux pays dans cette « nouvelle politique scolaire berbère », nous proposons une description de la structuration des écoles, des choix de la langue à enseigner : sa standardisation-normativisation, sa codification graphique ainsi que les objectifs et moyens didactiques retenus. Cette description confirme et cerne plus précisément les continuités et les discontinuités entre les expériences des deux États : un volet analytique : notre objectif a alors consisté à rechercher une signification sociolinguistique à cette offre éducative différenciée. Les sources et les matériaux diversifiés issus d'une investigation sur les deux terrains sont analysés dans une tentative comparative et évaluative transdisciplinaire, à la lumière de l'apport conceptuel : du champ des études berbères, de la sociolinguistique dite « périphérique », de l'aménagement linguistique et de la socio didactique. L'examen des données synchroniques et diachroniques et de matériaux institutionnels et extra institutionnels conduisent à identifier les niveaux de convergence et de divergence entre les deux États et d'affirmer le caractère institutionnalisé de la minoration de la langue berbère.

Mots clés : : Sociolinguistique, Études berbères, Enseignement du berbère, Algérie, Maroc, Nord de l'Afrique, Amazigh, Tamazight, Minoration, Glottopolitique, Diglossie, Politique linguistique, Aménagement linguistique, Standardisation, Codification, Elaboration didactique, Politique éducative.

Abstract

Our work consists of a comparative sociolinguistic analysis of the contexts, methods of integration and implementation of Berber language teaching in Algeria (from 1995 to 2015) and Morocco (from 2003 to 2015) following changes to institutional linguistic policies.

These changes were brought in, over quite a short period of time (a decade), to regulate and/or anticipate social pressure in favour of the introduction of Berber in state schools. The examination of each of the three contexts consists of :

A descriptive angle: Departing from the empirical observation of the existence of points of convergence and divergence between the two countries in this “new Berber education policy”. We describe the structuration of teaching, the choices in relation to which language to teach, its standardisation, its graphic codification, as well as the objectives and didactic techniques implemented. This description confirms and discerns the continuities and discontinuities between the two states’ experiences.

An analytical angle: Our objective has been to seek out a sociolinguistic signification to this differentiated education. Diverse sources and materials resulting from fieldwork in the two countries are analysed with the aim of creating a transdisciplinary evaluation in light of conceptual work developed in the field of Berber studies, namely “peripheral” sociolinguistics, « language planning » and institutional tools. The interrogation of synchronic and diachronic data allows us to identify the essential points of convergence and divergence between the two States and to affirm the institutionalised nature of the minoration of the Berber language.

Keywords : Sociolinguistics, Berber Studies, Berber teaching, Algeria, Morocco, North Africa, Amazigh, Tamazight, Minoration, Glottopolitic, Diglossia, Language conflict, Linguistic individuation, Policy Language, Language Planning, Standardisation, Codification, Teaching material, Educative policy

Agzul

Anadi-ya, d tazrawt d wesleđ di tmettsnilest** tasmenyifant yef tegnatın d iberdan tuy Lezzayer d Lmerruk deg usekcem n uselmed n tmaziyt yer iyerbazen. Tagnit-a yewwi-tt ubeddel d-imlen tasertit d-iglan s tsertiyin tsnilsanin timaynutin.

Tineđra-ya myezwarent-d s wazal n 10 iseggasen. Usant-d ad semsawint annar n tutlayin ney ahat ad sifessent dderk isers fell-asent umennuy d usuter isertanen n Imussuyen idlesanen imaziyen. Ihi ad nessenqed 3 inurar di tezrawt-a. Yal annar ila sin iswiren :

Aswir uglm* : seg wayen d yufraren deg wennar n unadi, iban-ay d kra n ukanzi d umgirred ger snat agi n tmura, deg wayen umi neqqar « Tasertit tasegment i tmaziyt»**. Ad d-nessifer : asbeddi n uselmed, abraz n tutlayt, afran ugemmay d wamek ttwafernen isufar d iswiyen n uselmed. Aglam n yal annar isseflali-d ifrez-d kra seg tmuyliwin-nney yef wayen issemmlalen turmilin n uselmed di tmura-ya.

Aswir usliđ : Iswi ameqqran d-yufraren, d asegi n inumak d lgera n wayen akk uqment tmura-a deg wennar n uselmed n tmaziyt, ulamma mgarradent di kra n tsetwilin*. Nnuda anamek imettilesi ila uselmed n tmaziyt di yal tamurt, acimi d wamek d-myezgant tmura-ya. Isufar d isenfařen nesseqdec di tezrawt-nney d ayen d-nhawec, d-nessukkes achal d aseggas aya. Nesbedd tazrawt-agi yef tezrawin tismazayın d wayen akk d nessmed si tmettsnilest tunnađt** akked tafernutlayt**. Nuna dayen ayen akk d-iwwi umezruy, tasnamta*, tasertit d tantrupulujit akken ad ay-d-iban wadeg n tmaziyt d wayen tt-issawden akka tella deg uselmed.

Nessawed, nessafer-d kra n yigmađ : tamaziyt mazal d-teffiy seg waddad*-ines, mazal d tarbibt n iduba n tmura-ya. Anekcum is deg wennar uselmed ur yelli d asneri i as d-yewwi, d asderref i tt-isderref. S waya timura nessbent addag adday n tmaziyt

*Lexique emprunté au groupe d'aménagement linguistique de Béjaia avec leur autorisation.

** nos propositions néologiques.

LISTE DES SIGLES

Algérie

CERPAM : Centre de Recherche en Pédagogie *Amazigh*

CAPES : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire

CEM : Cycle d'enseignement moyen

CNP : Commission nationale des programmes

CNPLET : Centre national pédagogique et linguistique pour l'enseignement de tamazight

DLCA : Département de langue et culture amazighes

HCA : Haut-commissariat à l'amazighité

MCB : Mouvement culturel berbère

ONPS : Office national des programmes scolaires

Maroc

AUEA : Association de l'Université d'Eté d'Agadir

AMREC : Association Marocaine pour la Recherche et l'Echange Culturel

AREF : les académies régionales d'éducation et de formation

BMCE : Banque marocaine du commerce extérieur

CFPP : Centre de formation des Professeurs du Primaire

CAL : Centre d'Aménagement Linguistique

CRMEF : Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation

CRDPP Centre de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogique

CNEF : Charte nationale de l'Éducation et de la Formation

CNLCM : Conseil national des langues et de la culture marocaine

CSEFRS : Conseil supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la recherche

COSEF : Commission Spécialisée Education Formation

IRCAM : Institut royal de la culture amazighe

MEN : Ministère de l'éducation nationale

MCA : Mouvement culturel amazigh animé par les étudiants berbères

PEM : Professeur d'enseignement moyen

PES : Professeur d'enseignement secondaire

Autres sigles

AIEO : Association Internationale d'Etudes Occitanes

CNT : Conseil national de transition (Lybie)

CECR : Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer

DGLFLF : Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France

FLE : Français langue étrangère

INALCO : Institut National des Langues et Cultures Orientales

LCC : langue et culture corse

OLB : Office de la langue basque

OLB : Office de la langue bretonne

PNUD : Le Programme des Nations Unies pour le développement

TABLE DES MATIERES

Table des matières

DEDICACE	- 3 -
REMERCIEMENTS	- 5 -
RÉSUMÉ	- 11 -
ABSTRACT	- 13 -
AGZUL	- 15 -
LISTE DES SIGLES	- 16 -
ALGERIE	- 16 -
MAROC	- 16 -
AUTRES SIGLES	- 17 -
TABLE DES MATIERES	- 19 -
INTRODUCTION GENERALE	- 29 -
1. L'ENSEIGNEMENT INSTITUTIONNEL DU BERBÈRE : QUELLES ÉTAPES POUR QUELS OBJECTIFS ?	- 33 -
1.1. SUJET ET PROBLÉMATIQUE	- 33 -
1.2. POURQUOI LES ÉLÉMENTS DE CONVERGENCE ET DE DIVERGENCE ENTRE LES DEUX ÉTATS AIDENT À COMPRENDRE LES DEUX POLITIQUES D'INTÉGRATION DU BERBÈRE ?	- 34 -
1.3. HYPOTHÈSES : INTÉGRATION SCOLAIRE, POLITIQUE SCOLAIRE OU DÉTERMINISME SOCIO-ÉCONOMIQUE ?	- 36 -
2. DÉMARCHE DE RECHERCHE : TERRAINS, SOURCES ET COMPARATIVITÉ	- 38 -
2.1. DYNAMIQUES ET STRATÉGIES INSTITUTIONNELLES	- 41 -
2.2. POLITIQUES LINGUISTIQUES ET POLITIQUES ÉDUCATIVES : APPROCHE COMPRÉHENSIVE	- 42 -
2.3. L'ENSEIGNEMENT INSTITUTIONNEL DU BERBÈRE : OBJET SOCIOLINGUISTIQUE AUX CONTOURS TRANSDISCIPLINAIRES	- 45 -
2.4. CONTEXTE ET DE LA THÈSE ET CONSTRUCTION DE L'OBJET	- 46 -
3. GENÈSE DE LA THÈSE : DE L'EXPÉRIENCE INDIVIDUELLE À L'OPPORTUNITÉ SCIENTIFIQUE	- 49 -
	- 19 -

4. ORGANISATION DE LA THESE	- 54 -
PARTIE I. LE BERBÈRE, DU REFUS DE LA NÉGATION À UNE INTÉGRATION EDUCATIVE DIFFÉRENCIÉE	- 62 -
INTRODUCTION	- 62 -
<u>CHAPITRE I. PENSER LA LANGUE MINORÉE À LA LUMIÈRE D'UN CHAMP CONCEPTUEL : DONNÉES ET OUTILS</u>	- 64 -
<hr/>	
SECTION I. DIACHRONIE-SYNCHRONIE : CONSTANTES ET MUTATIONS SOCIOHISTORIQUES ET LINGUISTIQUES	- 64 -
1.1. UNE/DES DÉNOMINATION (S) : USAGES ET ENJEUX	- 68 -
1.2. LANGUE BERBÈRE ET PAYSAGE SOCIO CULTUREL	- 72 -
1.3. UNITÉ / DIVERSITÉ LINGUISTIQUE DU BERBÈRE ET INTERCOMPRÉHENSION	- 72 -
1.4. DÉ-LÉGITIMATION POLITIQUE ET ACADÉMIQUE : MYTHE BERBÈRE, IRRÉDENTISME ET HÉGÉMONIE : QUELLE VOIE POUR LA LANGUE BERBÈRE ?	- 76 -
1.4.1. LA PÉRIODE COLONIALE	- 76 -
1.4.2. LA PÉRIODE POST INDÉPENDANCE DE L'ALGÉRIE ET DU MAROC	- 78 -
1.4.2. A. LANGUE BERBÈRE ET MINORATION ACADÉMIQUE	- 80 -
1.4.2. B. L'INÉLUCTABLE CONTESTATION	- 84 -
1.5. LE BERBÈRE : UN « RETROUSSEMENT » DE LA DIGLOSSIE EST-IL POSSIBLE ?	- 87 -
SECTION II. INDIVIDUATION LINGUISTIQUE : AFFIRMATION D'UN CHAMP ACADÉMIQUE ET LITTÉRAIRE	- 92 -
1.6. LA BERBÉROLOGIE : AFFIRMATION D'UN CHAMP D'ÉTUDES	- 94 -
1.7. L'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE DU BERBÈRE : ÉCLAIRAGES THÉORIQUES ET PRATIQUES	- 102 -
DE LA NORME ACADÉMIQUE AU PARADIGME ÉDUCATIF	- 105 -
1.8. EMERGENCE D'UNE PRODUCTION ÉCRITE CONTEMPORAINE	- 111 -
1.9. L'ENSEIGNEMENT DU BERBÈRE À L'ÈRE DE LA PRÉ-OFFICIALITÉ : ÉBAUCHES ET EXPÉRIENCES	- 117 -
SECTION III. UNE ENQUÊTE AUX : FAITS, DONNÉES ET MATÉRIAUX : DE L'INSTITUTIONNEL ET L'EXTRA INSTITUTIONNEL	- 121 -
1.9. DE L'OBSERVATION AU DOCUMENT INSTITUTIONNEL, LA NÉCESSITÉ D'UN TERRAIN	- 123 -
1.9.1. UNE COMBINAISON DE DONNÉES QUANTITATIVES	- 124 -
1.9.2. MÉTHODES : TRAITEMENT ET EXPLOITATION DES MATÉRIAUX	- 132 -
CONCLUSION	- 134 -
<u>CHAPITRE II. INTEGRATION INSTITUTIONNELLE ET OFFRE ÉDUCATIVE : UNE POLITIQUE SCOLAIRE ?</u>	- 139 -
<hr/>	
SECTION I. ÉLÉMENTS DE GLOTTOPOLITIQUE : COMMENT LE BERBÈRE EST ARRIVÉ À L'ÉCOLE ALGÉRIENNE ET MAROCAINE	- 140 -
	- 20 -

2.1. DEMANDE POPULAIRE ET ENJEUX TRANSNATIONAUX	- 140 -
2.2. LE RÔLE D'UNE INTERACTION TRANSNATIONALE ALGÉRIE-MAROC-DIASPORA	- 142 -
2.3. LA RÉPLIQUE DES ÉTATS : POLITIQUES LINGUISTIQUES ET ENSEIGNEMENT	- 144 -
2.4. DES DISPOSITIFS JURIDICO ADMINISTRATIFS : FORMULATIONS INSTITUTIONNELLES	- 145 -
2.4.1. LES PRÉMICES DE L'ENSEIGNEMENT DU BERBÈRE AU MAROC	- 146 -
2.4.2. MISE EN ŒUVRE ORGANIQUE : HCA/ CNPLET ET IRCAM	- 147 -
SECTION II. PILOTAGE, STRUCTURATION ET SUIVI DE L'ENSEIGNEMENT DU BERBÈRE	- 150 -
2.5. ORIENTATIONS GÉNÉRALES ET DISPOSITIFS : RÉPARTITION ET FONCTION DE LA LANGUE À ENSEIGNER	- 150 -
2.5.1. ALGÉRIE : PREMIÈRES PHASES DU BERBÈRE À L'ÉCOLE DES CLASSES ET ATELIERS PILOTES	- 150 -
2.5.2. MAROC : PROJET NATIONAL ET ANCRAGE RÉGIONAL	- 152 -
2.5.3. LES PARTENARIATS AVEC LES MINISTÈRES DE L'ÉDUCATION NATIONALE	- 155 -
2.6. ENCADREMENT, STATUTS ET FORMATION	- 157 -
2.6.1. ALGÉRIE PRÉCIPITATION ET AJUSTEMENT	- 157 -
2.6.2. MAROC : RESSOURCES ET MODALITÉS DE FORMATION	- 158 -
2.7. RESSOURCES ET PROGRAMMES : ACTIVITÉ MATIÈRE OU DISCIPLINE ?	- 161 -
2.7.1. LES PIONNIERS : ENSEIGNANTS OU MILITANTS ?	- 162 -
2.7.2. REFONTE DES CURRICULA ET NOUVELLES ORIENTATIONS EN ALGÉRIE	- 165 -
2.7.3. REFONTE DES CURRICULA DE 2002 DU SYSTÈME ÉDUCATIF MAROCAIN	- 166 -
2.8. SUIVI PÉDAGOGIQUE ET CHARGES D'INSPECTION	- 167 -
2.8.1. ALGÉRIE : LA CHARGE D'INSPECTION POUR LES CLASSES-PILOTES	- 167 -
2.8.2. LA CHARGE D'INSPECTION AU MAROC	- 168 -
2.9. ÉTATS DES LIEUX : EFFECTIFS ET CONTINUITÉ SCOLAIRE	- 169 -
2.9.1. ALGÉRIE : ÉLARGISSEMENT PROGRESSION/ STAGNATION-RÉDUCTION	- 170 -
2.9.2. MAROC : OÙ EN EST LA GÉNÉRALISATION VERTICALE ET HORIZONTALE ?	- 173 -
2.9.3. L'ÉVALUATION OBLIGATOIRE VS STATUT FACULTATIF NON OBLIGATOIRE	- 177 -
SECTION III. LE BERBÈRE À L'ÉCOLE : LES CONTOURS DE L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE	- 179 -
1. FACTEURS INTERNES	- 180 -
2. FACTEURS EXTERNES	- 182 -
3. LES IMPLICATIONS DU STATUT SCOLAIRE SUBALTERNE D'UNE LANGUE ENSEIGNÉE À L'ÉCOLE	- 184 -
CONVERGENCES ET DIVERGENCES	- 186 -
CONVERGENCES	- 186 -
DIVERGENCES	- 190 -
CONCLUSION	- 191 -
CONCLUSION DE LA PARTIE I	- 193 -
	- 21 -

PARTIE II. CHOIX LINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES : STRATÉGIES INSTITUTIONNELLES ET RÉALITÉS	
SOCIOLINGUISTIQUES	- 197 -
INTRODUCTION	- 197 -
<u>CHAPITRE III ELABORATION LINGUISTIQUE INSTITUTIONNELLE : QUELLE LANGUE POUR QUELS</u>	
<u>APPRENANTS ?</u>	- 199 -
<hr/>	
SECTION I : DONNÉES INTRODUCTIVES : PROPOSITIONS D'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE	- 201 -
3.1. LA LANGUE BERBÈRE À L'ÉPREUVE DE LA NORMATIVISATION : OPTIONS ET LIMITES	- 202 -
3.1.1. ENSEIGNER UNE LANGUE UNIQUE	- 204 -
3.1.2. ENSEIGNER UN DIALECTE DE RÉFÉRENCE	- 205 -
3.1.3. L'ALTERNATIVE POLYNOMIQUE	- 205 -
3.1.4. LA STANDARDISATION CONVERGENTE OU LA CODIFICATION PLURIELLE	- 206 -
SECTION II : CHOIX INSTITUTIONNELS, PÔLES ET OUTILS D'AMÉNAGEMENT DU CORPUS	- 207 -
3.2. UNE OU DES LANGUES BERBÈRES ?	- 207 -
3.3.1. AMÉNAGEMENT/STANDARDISATION EN ALGÉRIE :	- 210 -
3.3.2. ALGÉRIE : UNE LANGUE BERBÈRE OU DIALECTE(S)	- 212 -
3.3.3. AMÉNAGEMENT DU CORPUS AU MAROC : UN BERBÈRE NATIONAL (2003-2015)	- 220 -
3.3.4. "L'AMAZIGHE MAROCAIN" : MODE OPÉRATOIRE POUR L'ENSEIGNEMENT	- 223 -
3.3.5. LES RÉFÉRENCES LINGUISTIQUES INSTITUTIONNELLES ALGÉRIE/MAROC	- 228 -
SECTION III : IMPLICATIONS SOCIOLINGUISTIQUES : AMÉNAGEMENT OU NOUVELLE DIGLOSSIE ?	- 229 -
3.4. AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT : CONTINUITÉS ET DISCONTINUITÉS	- 230 -
3.4.1. ALGÉRIE : RÉALITÉS D'UNE STANDARDISATION CONVERGENTE	- 230 -
3.4.2. « L'AMAZIGH STANDARD MAROCAIN » DANS L'ENSEIGNEMENT	- 238 -
CONVERGENCES ET DIVERGENCES	- 245 -
CONVERGENCES	- 246 -
CONCLUSION	- 254 -
<u>CHAPITRE IV. CHOISIR UNE GRAPHIE POUR L'ENSEIGNEMENT : UN POINT NODAL</u>	- 257 -
<hr/>	
SECTION I : DONNÉES INTRODUCTIVES : USAGES SOCIAUX ET SITUATION DE DÉPART	- 259 -
4.1. USAGES ET POLYGRAPHIE DANS LE MONDE BERBÈRE	- 259 -
4.1.1. LA/LES GRAPHIES TIFINAGH	- 261 -
4.1.2. USAGES DE LA GRAPHIE EN CARACTÈRES ARABES	- 263 -
4.1.3. LA GRAPHIE EN CARACTÈRES LATINS	- 265 -
SECTION II. JEUX ET ENJEUX DE LA CODIFICATION INSTITUTIONNELLE DE L'ÉCRITURE DU BERBÈRE	- 268 -
	- 22 -

4.2. LES OPTIONS DE CODIFICATION GRAPHIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT	- 269 -
4.2.1. GRAPHIE ET POLYGRAPHIE EN ALGÉRIE : OPTIONS ET ENJEUX	- 270 -
4.2.2. LE TIFINAGH-IRCAM AU MAROC : LÉGITIMITÉ, CODIFICATION ET DÉBAT SOCIOPOLITIQUE	- 275 -
SECTION III : CODIFICATION DES GRAPHIES ET IMPLICATIONS SOCIOLINGUISTIQUES	- 279 -
4.3. ALGÉRIE : POLYGRAPHIE, BIGRAPHIE OFFICIELLES : QUELLE RÉALITÉ(S) SUR LE TERRAIN.	- 280 -
4.3.1. LE MZAB : TOLÉRANCE ET ÉQUILIBRISME GRAPHÉMATIQUE	- 281 -
4.3.2. USAGES GRAPHIQUES : LE TIFINAGH À L'ALGÉRIENNE	- 281 -
4.3.2. L'ÉPISODE DES AURÈS : PRATIQUES ET TENSIONS	- 282 -
4.3.3. LA KABYLIE : VARIATIONS OU CONFLIT DE NORME ?	- 284 -
4.3.4. LES POSITIONS AMBIVALENTES DU HCA	- 288 -
4.4. MAROC : CODIFICATION CERTAINE ET USAGES INCERTAINS	- 290 -
4.5. CODIFICATIONS INSTITUTIONNELLES : QUEL IMPACT POUR LA DIFFUSION DE L'ÉCRIT EN BERBÈRE	- 301 -
CONVERGENCES ET DIVERGENCE	- 305 -
CONVERGENCES	- 306 -
DIVERGENCES	- 308 -
CONCLUSION	- 312 -
<u>CHAPITRE V : ELABORATION DIDACTIQUE D'UNE LANGUE MINORÉE : DES MANUELS ET DES FINALITÉS</u>	<u>- 315 -</u>
<hr/>	
SECTION I. DONNÉES THÉORIQUES GÉNÉRALISTES ET CONTEXTUELLES	- 316 -
5.1. INTRODUCTION À L'ENSEIGNEMENT DU BERBÈRE : QUELLES RESSOURCES ?	- 317 -
5.2. ÉBAUCHES DE LA PÉRIODE DE PRÉ INSTITUTIONNALISATION	- 319 -
SECTION II PROCESSUS D'ÉLABORATION DES MANUELS DE BERBÈRE	- 320 -
5.3. PREMIÈRES ÉTAPES, CHOIX ET ORIENTATIONS	- 320 -
5.3.1. ALGÉRIE : ÉTAPES ET MODALITÉS	- 321 -
5.3.2. DU TÂTONNEMENT À LA PRISE EN CHARGE : TENTATIVES INSTITUTIONNELLES ET VOLONTARISME PROFESSIONNEL	- 322 -
5.3.3. RÉFORMES ET ORIENTATIONS SUR L'ÉLABORATION DES MANUELS SCOLAIRES DU BERBÈRE :	- 322 -
5.4. DE NOUVEAUX CADRES D'ORIENTATION POUR LE BERBÈRE : MÉTHODOLOGIE ET CONTENUS	- 324 -
5.4.1. ALGÉRIE : OBJECTIFS ASSIGNÉS AU MANUEL DE LA PREMIÈRE ANNÉE	- 324 -
5.4.2. MAROC : OBJECTIFS ASSIGNÉS AU MANUEL DE LA PREMIÈRE ANNÉE	- 326 -
5.5. PROCESSUS D'ÉLABORATION DES MANUELS AU MAROC : L'IRCAM ET LE MEN	- 327 -
5.5.1. LES ACTEURS DE L'ÉLABORATION DIDACTIQUE DES MANUELS DE BERBÈRE EN ALGÉRIE	- 330 -
5.5.2. LES ACTEURS DE L'ÉLABORATION DIDACTIQUE DES MANUELS DE BERBÈRE AU MAROC	- 334 -
	- 23 -

SECTION III. CONTEXTES ET ÉLÉMENTS DE RÉCEPTION DES MANUELS SCOLAIRES	- 335 -
5.6. ÉLÉMENTS DE RÉCEPTION DES MANUELS SCOLAIRES	- 335 -
5.6.1. ÉLÉMENTS SOCIOLINGUISTIQUES DE RÉCEPTION DES MANUELS ALGÉRIENS	- 337 -
5.6.2. RÉCEPTION DES MANUELS MAROCAINS	- 342 -
5.7. UN PARAMÈTRE DIDACTIQUE NOUVEAU, LE BERBÈRE ET LE 2.0 ?	- 346 -
CONVERGENCES ET DIVERGENCE	- 350 -
CONVERGENCES	- 350 -
DIVERGENCES	- 352 -
CONCLUSION	- 353 -
CONCLUSION DE LA PARTIE II	- 355 -
<u>CHAPITRE VI. DU NON STATUT ÀU « STATUT <i>BIS</i> » : QUELLES PERSPECTIVES POUR LE BERBÈRE ?-</u>	
<u>357 -</u>	
6.1. OFFICIALISATION DU BERBÈRE AU MAROC ET EN ALGÉRIE : CONTEXTES STRATÉGIES ET MISE EN ŒUVRE-	359 -
6.1.1. MISE EN ŒUVRE DE L'OFFICIALITÉ DU BERBÈRE AU MAROC	- 360 -
6.1.2. MISE EN ŒUVRE DE L'OFFICIALITÉ DU BERBÈRE EN ALGÉRIE	- 366 -
6.2. ENSEIGNEMENT DU BERBÈRE : STRATÉGIES NATIONALES ET TERRITOIRES SOCIOLINGUISTIQUES	- 369 -
6.2.1. LE BERBÈRE À L'ÉCOLE DANS DEUX CONTEXTES ÉDUCATIFS ANALOGUES	- 373 -
6.2.2. DU SUIVI, DE LA CONTINUITÉ : EFFECTIFS ET GÉNÉRALISATION	- 376 -
6.3. PROMOTION PAR L'ENSEIGNEMENT VS PATRIMONIALISATION	- 382 -
	- 384 -
6.4. PROPOSITIONS PRATIQUES ET CONTEXTUALISÉES	- 385 -
6.4.1. PILOTAGE ET STRUCTURATION DE L'ENSEIGNEMENT	- 385 -
6.4.2. LE PRÉ SCOLAIRE ET LA PETITE ENFANCE	- 387 -
6.4.3. LANGUE ET NORMATIVISATION	- 388 -
6.4.4. ÉLABORATION DIDACTIQUE/PÉDAGOGIE	- 388 -
6.4.5. QUEL RÔLE POUR LES ASSOCIATIONS, LES COLLECTIFS LOCAUX	- 391 -
6.4.6. UNE COLLABORATION POSSIBLE ALGÉRIE MAROC	- 391 -
6.4.7. DES ACTIONS AVEC LES PÔLES D'ACTION EN DIASPORA	- 393 -
CONVERGENCES/DIVERGENCES ET INTERACTIONS :	- 394 -
LA LIBYE : ÉMERGENCE D'UN TERRITOIRE SOCIOLINGUISTIQUE EN DEVENIR	- 394 -
CONCLUSION	- 398 -
<u>CONCLUSION GENERALE</u>	<u>- 401 -</u>

BIBLIOGRAPHIE	- 411 -
ÉTUDES BERBERES	- 411 -
SOCIOLINGUISTIQUE/LINGUISTIQUE	- 429 -
RESSOURCES PLURIDISCIPLINAIRES	- 444 -
METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	- 452 -
RESSOURCES EXTRA-ACADEMIQUES	- 454 -
SITOGRAPHIE ET PLATEFORMES NUMERIQUES	- 462 -
REVUES ET LOGICIELS	- 464 -
REFERENTIELS ET DOCUMENTS OFFICIELS	- 465 -
LISTE DES ANNEXES	- 468 -

« Ma langue n'est pas une langue morte, je ne suis pas encore morte, toi non plus »

Werdiya N Mbarek, ma grand-mère

"Truth is the greatest (thing) in the world. But truth in our country Tamazgha is always obscured with fog ; when we remove this fog, truth appears naked."

Said Sifaw, 12/2/1991

« S'il faut désobjectiver autant que possible la logique et la science, il est non moins indispensable, en contrepartie, de désobjectiver le langage et la syntaxe". Faute de cette désobjectivation des objets, faute de cette déformation des formes qui nous permet de voir la matière sous l'objet, le monde s'éparpille en choses disparates, en solides immobiles et inertes, en objets étrangers à nous même. L'âme souffre alors d'un déficit d'imagination matérielle »

Gaston Bachelard, Essai sur l'imagination de la matière. *L'eau et les rêves*

« Maci win yettef wefrag, a k-yini busay ef lheq » Matoub Lounes

INTRODUCTION GENERALE

L'émergence récente de l'enseignement du berbère (appelé aujourd'hui tamazight ou amazighe par les États notamment)¹ dans l'école publique en Algérie et au Maroc, est considérée comme un bouleversement dans les paysages sociaux et politiques de ces deux pays. Évoquer cette expérience aujourd'hui peut revêtir des significations abondantes quant à son état des lieux, aux finalités affectées à cet enseignement et à sa réalité sociolinguistique.

Après un parcours de 22 ans en Algérie et de 14 ans au Maroc, sommes-nous en mesure de comprendre et d'évaluer cette expérience ? Que signifie-t-elle et quelle est sa portée dans les différents contextes ?

Aujourd'hui, l'enseignement du berbère possède une dimension sociopolitique et sociétale, il s'ancre dans des dynamiques géopolitiques et géolinguistiques. Il intègre inmanquablement un certain nombre d'objets légitimes et controversés. Ces objets sont perçus comme les marqueurs d'identités locales, nationales et transnationales. La question berbère, dans sa généralité, tente, de ce fait, de prendre ses repères dans des espaces nouveaux, jusque-là infranchissables.

Sur le plan historique, si l'arabisation du nord de l'Afrique est un lent processus qui s'enclenche dans certains domaines dès le Moyen Âge, elle est déterminée dans la période contemporaine, en Algérie et au Maroc, par les politiques structurelles des États. L'arabo-islamisme consubstantiel est le socle fondateur de toutes les orientations idéologiques et juridiques (*cf.* Granguillaume, 1977 ; Chaker 1981, 1988 ; Chafiq, 1989 ; Bounfour, 1992 ; Boukous, 1996) quand bien même le terrain présente des configurations parfois contradictoires avec la place de choix qu'occupent la langue française et très récemment l'anglais. Ces orientations maintiennent la langue berbère en dehors de la sphère publique officielle.

¹ Sur la diversité et les usages des appellations, voir chapitre I (1.1.)

Initiée par des élites intellectuelles berbères restreintes, une pression revendicative culturelle et politique se diffuse progressivement à l'échelle supra nationale. Deux repères conséquents en sont : le Printemps berbère, en 1980 en Algérie et le Manifeste berbère, en 2000 au Maroc (cf. Chaker, 1998,1995, 2009 ; Bounfour, 2006, 2012 ; Banhakeia, 2011). Si le premier semble incontestablement populaire, le second est souvent discuté.

Subséquemment, vers la fin des années 1980, la langue berbère commence à obtenir progressivement des espaces d'enseignement à l'université et des possibilités d'expression orale et écrite dans les médias : bulletins d'information, autorisation de s'exprimer en berbère dans des reportages et dans des émissions TV. Pourtant, son statut juridique demeure non officiel et non reconnu pendant plus d'une décennie, y compris après l'intégration scolaire. La situation institutionnelle du berbère se rapprochait, par certains aspects, du statut des langues régionales en France dans les années 1950-1960 (cf. Boyer 1988, 1991). Bien que ces ajustements apparaissent, dans un premier temps, dans des discours officiels (*Charte nationale* de 1986, *Discours du Trône* 1994), la rupture politique ne commence réellement qu'à partir du milieu des années 1990².

Dans un contexte bien particulier, en avril 1995, l'Algérie³ modifie son positionnement sur la gestion de la langue. Dès la rentrée scolaire de septembre, un enseignement pilote expérimental est introduit dans les principales régions berbérophones.

Neuf ans plus tard, en septembre 2003⁴, par une concrétisation du dahir royal de 2001, le Maroc intègre à son tour la langue berbère dans les écoles primaires du système public (Chaker, 1998 ; Boukous, 2003 ; Boumalk ; N. Abrous, 2010).

² L'article 12 du décret 93-107/P-RM du 16 avril 1993 a assigné au Ministère l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement à partir de la rentrée scolaire de 1994-1995.

³ Cf. Les Accords du 22 avril 1995. Journal officiel du 28 mai 1995. (Annexe 1)

⁴ Dahir no 1-01-299 du 29 rajab al khair 1422 portant sur « la création de l'Institut royal de la culture amazighe » *Bulletin officiel du Maroc*, no 4948. 1er novembre 2001, p. 1074-1076. Il fait suite au discours royal d'Ajdir (Khénifra) du 17 octobre 2001.

Pourtant l'introduction du berbère dans l'enseignement n'entraîne aucune forme de consolidation institutionnelle du statut de la langue durant la première décennie, ni en Algérie ni au Maroc. Parallèlement, les lois et les décrets postérieurs à cette reconnaissance qui ont systématiquement réaffirmé le caractère exclusif de l'arabe classique/standard (non parlé) comme langue officielle⁵, demeurent toujours en vigueur et coercitifs. Malgré ces limites, il s'agit d'une évolution considérable.

Le premier facteur explicatif de ces mutations est sans doute lié à la situation induite par les bouleversements consécutifs aux changements politiques et économiques (mondialisation, pressions internationales pour une démocratisation, etc.). Il en résulte une ouverture du champ politique en 1988⁶ en Algérie (Chaker, 1990, 1998 ; Addi, 2006) et en 1998 au Maroc avec les réformes entreprises par Mohamed VI (cf. Vermeren, 2001 ; Catusse, 2005)

Bien que le berbère connaisse une existence institutionnelle que l'on peut qualifier de marginale et d'instable, son intégration éducative apparaît immédiatement comme la stratégie officielle phare, apportant une réponse à la demande des territoires sociolinguistiques exclusivement berbérophones. Dès lors, les États sont en charge de superviser les actions cadrées par l'appareil administratif. Des organismes experts sont créés ou désignés. Ces chantiers engagent alors un processus de mise en œuvre éducative à travers la structuration des écoles et l'élaboration linguistique et didactique.

En 2002, l'Algérie reconnaît par voie constitutionnelle le berbère comme langue nationale⁷. L'officialisation du berbère intervient en 2011 au Maroc et en 2016 en

⁵ Ordonnance de 2005 relative à l'enseignement privé ; loi de 2008 relative au code de procédure civile et administrative. Loi linguistique 1991/1998.

⁶ La nouvelle Constitution de février 1989 donne une assise légale au pluralisme politique annoncé après les événements d'octobre 1988.

⁷ 10 avril 2002 : Modification de la Constitution (par voie parlementaire) : le berbère (Tamazight) devient « langue nationale » (l'arabe reste « langue officielle et nationale »)

Algérie. Respectivement 13 ans et 21 ans après l'intégration de l'enseignement par chacun des deux États. Ces décalages revêtent toutes leurs significations.

Si pour nombre d'observateurs, ces mutations juridiques étaient prévisibles, la persistance d'un contexte idéologico-politique instable et l'exclusivité de la référence identitaire arabo-islamique, toujours prégnants, sont interprétés par d'autres comme un facteur défavorable au berbère (cf. Vermeren, 2001 ; El Qadéry, 2015 ; Chaker, 2013, 2016).

Incontestablement, après un certain nombre d'années, ces parcours gagneraient à faire l'objet d'un bilan et d'une restitution publiée de ces résultats. Il semble également urgent pour les États d'établir des diagnostics quantitatifs et qualitatifs précis et exhaustifs de l'enseignement du berbère. Plus précisément, le véritable problème se situe justement dans la contradiction entre la description optimiste d'une démocratisation de cet enseignement et les déclarations réservées, ou franchement négatives, d'acteurs institutionnels et sociaux.

Aujourd'hui, en dehors de quelques rapports administratifs internes, souvent parcellaires, des actes de colloques ou bien des déclarations médiatiques de cadres administratifs ou d'associations d'enseignants, aucun des États concernés n'a produit d'évaluation institutionnelle publique⁸. Par ailleurs et compte tenu de l'intensité des débats universitaires, le dossier semble s'enliser dans l'opacité, rendant toute information peu fiable. La nécessité de comprendre les rapports qu'entretiennent ces chantiers respectifs, dans leurs contextes, nous conduit à poser deux questions préliminaires :

- Que signifie donc l'enseignement de la langue berbère pour les États algérien et marocain ?

Art. 3 – « L'Arabe est la langue nationale et officielle ». Art. 3 bis – « Tamazight est également langue nationale. L'Etat œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national »

⁸ L'Ircam a produit un document sur les états chiffrés de l'enseignement au Maroc. Il est daté du 23 janvier 2014 mais n'a pas été rendu public. Nous n'avons pas eu l'opportunité de l'exploiter.

- Existe-t-il des points communs entre les deux expériences ?

1. L'ENSEIGNEMENT INSTITUTIONNEL DU BERBÈRE : QUELLES ÉTAPES POUR QUELS OBJECTIFS ?

1.1. Sujet et problématique

Le point de départ de ce travail s'enracine dans la nécessité d'expliquer les raisons de ces décalages dans le temps et dans les modalités de mise en œuvre de l'enseignement du berbère en Algérie et au Maroc. Les modalités d'intégration éducative du berbère seront étudiées à travers les trois champs principaux identifiés :

- Le premier concerne les étapes et les modalités de structuration de l'enseignement. Les conditions de son intégration institutionnelle, les ressources et le pilotage territorial permettent l'identification de la fonction affectée à cet enseignement. D'autre part, elles en révèlent les aspects non formulés ou insuffisamment clarifiés.

- Le deuxième examine les modalités d'intervention sur la langue à partir des choix retenus officiellement. La sélection de la langue à enseigner, les catégories et les instruments linguistiques et techniques de standardisation peuvent être la résultante de choix pragmatiques ou épilinguistiques.

- Le troisième se focalise sur le processus d'élaboration didactique qui prolonge à son tour les choix d'aménagement linguistique, mais en y associant également des objectifs didactiques généraux et spécifiques sur la base d'orientations éducatives générales et stratégiques. Aussi, les conditions d'émergence des supports d'enseignement déterminent fort probablement la mise en œuvre opérationnelle et les modes de réception des manuels de berbère au regard du public d'apprenants et des attentes sociétales.

De par ce fait, nous envisageons d'analyser, dans une démarche comparative, l'impact des politiques linguistiques sur l'enseignement du berbère et le paysage sociolinguistique. Nous nous attacherons à décrire les actions d'aménagement linguistique et les contenus des *curricula* de l'enseignement du berbère comme action

sur une langue minorée, à travers une lecture spécifique de cette minoration dans les deux contextes. Cette analyse comparée aboutira à la proposition d'une grille de lecture englobant des éléments d'évaluation des politiques linguistiques institutionnelles au regard des parcours de délégitimation-légitimation du dossier berbère au vu des résultats obtenus.

Sur un plan glottopolitique, les hégémonies culturelles liées à la construction des États, malgré une histoire politique différenciée, interrogent la manière dont les deux États ont géré la pluralité linguistique et culturelle. De même, les subséquents épisodes de contestation offrent un panorama d'une demande sociale polymorphe et grandissante, implicite ou frontale au gré des situations politiques. L'ensemble de ces facteurs internes et externes constitue la ligne démarcative des nouvelles politiques linguistiques algérienne et marocaine.

Dès lors, nous comprenons qu'un tel objet est de nature multidimensionnelle. Il convoque de nombreux paramètres : linguistiques, sociaux, historiques et politiques pour obtenir quelques éléments de compréhension sur la nature des politiques éducatives à l'égard du berbère et leurs implications sur le déroulement de ces expériences.

Notre objectif est d'instrumenter ces éléments afin de comprendre la nature des choix opérés par les deux États dans les cadres définis et de proposer une lecture interprétative des concordances entre les actions menées, leurs ancrages territoriaux et temporels. Nous tenterons d'en reconstituer les étapes, les éléments stratégiques, les résultats obtenus et la concrétisation.

1.2. Pourquoi les éléments de convergence et de divergence entre les deux États aident à comprendre les deux politiques d'intégration du berbère ?

Le présupposé théorique fondamental de cette thèse repose sur l'idée que les convergences/divergences entre l'Algérie et le Maroc dans la mise en œuvre

institutionnelle et opérationnelle de l'enseignement du berbère, sont fondées sur une continuité-discontinuité sociolinguistique, historique, socio-politique et économique.

La concordance des événements marque une évolution convergente vers des choix politiques dans les modes de gouvernance et de gestion de cette expérimentation à tous les niveaux d'intervention. Ces choix peuvent découler d'un déterminisme historique à moins qu'il ne s'agisse d'une simple « rivalité mimétique » qui prend ses sources dans le contentieux entre les deux États. Par conséquent, ce processus est considéré comme un cadre de légitimation/dé-légitimation des propositions institutionnelles et extra-institutionnelles impliquant les acteurs eux-mêmes dans ce duel de légitimation et de validation. Dès lors, il constitue un territoire cloisonné mais fortement déterminé par les facteurs épilinguistiques qui le traversent.

Il s'agit pour notre objet, de faire émerger le schéma d'une rivalité dans le traitement du « dossier berbère » en tant qu'enjeu interne étroitement lié à d'autres contentieux géopolitiques dont le dossier du Sahara occidental et la guerre des frontières, en l'occurrence. Ces tensions sont exacerbées par des exigences internationales d'ouverture politique et économique. Certaines divergences découlent des points qui en apparence sont « techniques », tels la graphie, le choix de la langue à enseigner, le pilotage et le recrutement de l'encadrement. Ces paramètres peuvent *in fine* rejoindre le socle des convergences stratégiques. C'est ce que nous tenterons d'étayer dans ce travail.

Quelques questions classiques serviront de point de départ à cette étude :

1. Quel est le cadre institutionnel et statutaire de l'enseignement du berbère ?
2. Quelle langue pour quels apprenants ? Quelle est la nature des instruments linguistiques et didactiques mobilisés ? Sont-ils en adéquation avec les pratiques et les usages identifiés ?
3. Quelle est l'adéquation de cette mise en œuvre avec la dimension trans-berbère (ou supra-étatique) et la réalité linguistique face à des logiques nationales ?
4. Existe-t-il une corrélation entre la politique linguistique et la politique d'intégration des langues dans l'enseignement dans les deux pays ?

5. Existe-t-il un socle de déterminations communes aux deux États ? Quelles sont les convergences et les divergences entre les deux intégrations éducatives ?

1.3. Hypothèses : intégration scolaire, politique scolaire ou déterminisme socio-économique ?

Sans qu'il soit question d'apporter des réponses immédiates à toutes ces interrogations, celles-ci vont constituer, néanmoins, la trame de la démarche adoptée. La reconnaissance de la langue berbère n'est pas toujours considérée comme un renversement de la situation en raison de disparités apparentes. Les premières données empiriques contrastant parfois avec les propositions institutionnelles de départ.

Bien que ces lignes de rupture ne soient pas très visibles, elles ne peuvent être sans conséquences sur le paysage sociolinguistique et politique à l'échelle de tout le nord de l'Afrique, elles ont relancé les débats académiques et publics et impulsé un certain nombre de productions. Nous nous sommes efforcée de comparer les cheminements de ces expériences parallèles pour mieux les comprendre en apportant des réponses à nos questionnements préliminaires.

Nous formulons deux principales hypothèses et une hypothèse complémentaire.

1. Premièrement, admettre que l'enseignement du berbère est une réelle avancée sociopolitique qui est l'expression d'une bonne volonté politique, n'explique pas le caractère facultatif et non généralisé de l'offre éducative. Nous formulons l'hypothèse selon laquelle la faiblesse statutaire de l'enseignement d'une langue locale, la seule à être parlée par ses apprenants au regard de l'ancrage des écoles, renforce la ségrégation des enseignants et des apprenants et exacerbe le sentiment d'insécurité linguistique.

2. Deuxièmement, l'offre éducative actuelle, en deçà des objectifs annoncés, peut être considérée comme une opération « symbolique » et « politicienne ». Elle confinerait fort probablement la langue berbère dans les espaces périphériques et patrimoniaux. La combinaison de ces deux hypothèses augure d'une « institutionnalisation de la

minoration » de la langue berbère et de la confirmation d'un processus de normalisation du « dossier berbère ».

Ce tableau semble être une répétition de la configuration que connaissent en France les langues et cultures régionales : le corse, le breton, l'occitan, le basque, notamment⁹ Certes l'enseignement de la langue berbère peut être considéré comme une réplique des États à une demande sociale. Néanmoins, il est possible d'avancer que les États ont devancé la formulation potentielle de projets politiques nationalistes ou indépendantistes, cela vaut de façon plus visible peut-être pour le Maroc, mais il n'en demeure pas moins que l'Algérie se situe actuellement dans cette dynamique au regard de nouveaux paramètres sociopolitiques.

3. Notre hypothèse complémentaire est basée sur les données contextuelles sur les secteurs de l'éducation. Nous y abordons l'enseignement du berbère sous le prisme du caractère fragile des systèmes éducatifs dans les deux pays et la succession de réformes et de cadrages parfois peu adaptés au terrain. Par conséquent, en raison de la nouveauté de cet enseignement, ce dernier peut achopper sur de véritables problèmes objectifs de ressources.

Incontestablement, comparativement aux autres langues enseignées dans ces deux pays (l'arabe, le français, l'anglais et l'espagnol), le berbère à l'école semble très démuné. En plus d'une insuffisance statutaire prévalant durant plus d'une décennie, il ne bénéficie ni de l'implémentation, ni des appuis, ni des ressources pédagogiques et didactique identiques à ceux traditionnellement accordés aux autres langues enseignées. Ces appuis peuvent être internes et/ou exogènes, matériels et/ou symboliques. L'unique langue vivante locale enseignée est finalement la moins nantie.

Appréhendée ainsi, la langue berbère dans l'enseignement s'éloigne de toute approche essentialiste et des constats initiaux pour intégrer une démarche constructiviste basée sur les données des politiques éducatives. Néanmoins, cette contextualisation sera à

⁹ Bernard Cerquiglini. *Les langues de la France*. Rapport au Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie. Avril 1999

même de révéler la spécificité de la langue berbère à travers les ressources intrinsèques qu'elle peut opposer au système en question et les dynamiques alternatives qu'elle peut susciter. Donc chercher à mettre en avant la responsabilité de l'école en excluant l'hypothèse d'une politique « spécifique » au berbère, serait sans doute optimiste.

Certains points de convergence peuvent se décliner différemment d'un État à un autre englobant les points de divergence quand ils n'induisent pas de discontinuité dans les logiques qui fondent les choix sociolinguistiques. D'un point de vue comparatif – en dépit des décalages constatés entre l'Algérie et le Maroc sur les plans chronologique et technique – l'institutionnalisation et la mise en œuvre de l'enseignement, autant que la concordance et la corrélation entre certains aspects, dessinent les principales pistes d'analyse. Les contextes sociopolitiques, le dispositif juridique pour la structuration de l'enseignement, l'élaboration linguistique et didactique semblent partager la même logique.

De même l'intervention de paradigmes épilinguistiques et les liens qu'ils peuvent entretenir avec les contenus enseignés orientent l'analyse vers des champs complémentaires. Ces champs connexes évoquent le traitement symbolique, patrimonial et ritualisé de la langue et de la culture berbères associant parfois l'enseignement et prégnants dans les médias et les événements officiels y compris depuis l'officialisation du berbère.

2. DÉMARCHE DE RECHERCHE : TERRAINS, SOURCES ET COMPARATIVITÉ

Le cadre de recherche retenu est celui des politiques linguistiques institutionnelles (Boyer, 1987, 2010 ; Véronique 1998) comme lieux de « consultation, de décision et d'application de décisions linguistiques au sein de l'appareil d'État (Calvet, 1998) en lien avec le domaine des langues minorées. Il s'agit précisément d'examiner des politiques linguistiques institutionnelles (*cf.* Boyer, 2004, 2010).

La gestion du processus d'intégration étroitement lié aux modes de gouvernance suppose le décryptage des supports d'implémentation et d'accompagnement en lien

avec les objectifs envisagés (*cf.* Tabouret-Keller, 1994 ; Boyer, 2010). Le concept de politique linguistique a connu un transfert récent dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues. La notion de « politique linguistique éducative » est développée entre les années 1990 et 2000 : elle couvre à la fois les politiques d'enseignement des langues et d'usages des langues dans les systèmes éducatifs et l'ensemble de la problématique d'une éducation « civique » au plurilinguisme et à l'altérité linguistique (*cf.* Beacco et Byram, 2003).

L'enseignement de la langue berbère marque pour ces deux pays une rupture à plusieurs échelles : historique, politique et épistémologique. Face à une étape historique charnière porteuse de questionnements et de controverses, nous proposons d'étudier un vaste matériau institutionnel et linguistique. L'observation des modes de gouvernance et de la régulation statutaire de l'enseignement du berbère fournit les premières pistes de réflexion.

Néanmoins, l'importance et le nombre des recherches ayant l'enseignement du berbère pour objet évacuent parfois la compréhension globale d'un fait sociopolitique émanant de politiques linguistiques quasi concordantes. Or s'interroger et expliquer les interconnexions institutionnelles, socioculturelles et les processus d'affirmation identitaire, de production linguistique, rendent nécessaire notre choix comparatif transnational.

Les premiers éléments d'observation de l'enseignement du berbère nous orientent vers une approche empirique et des procédés heuristiques offrant la possibilité d'exploiter des matériaux variés, parfois parcellaires, collectés sur un temps assez long, s'étalant sur quatorze ans, de 1999 à 2015. Une posture de dépassement des conflits théoriques et des approches strictement individuelles nous invite à adopter une approche heuristique et empirique.

Le dispositif de recueil de données s'est basé sur la « triangulation méthodologique » (observation, enquête documentaire, enquête qualitative) et une démarche compréhensive (*cf.* Mucchielli, 1998). Ces matériaux comprennent prioritairement un

corpus dense et diversifié de référentiels juridiques (décrets, de dahirs¹⁰ et d'instructions officielles) et de documents programmatiques (circulaires notes et notifications ministérielles) et d'autres références connexes organisant la mise en œuvre scolaire, linguistique et pédagogique.

Nous exploiterons également les supports linguistiques et didactiques collectés pour leur qualité de références linguistiques et éducatives destinées à l'enseignement ainsi que les données complémentaires issues des enquêtes en Algérie et au Maroc, sur des sites multiples, à ancrages divers, auprès des instituteurs et professeurs des collèges et du secondaire, des administrateurs et des chercheurs du domaine. Ces enquêtes complémentaires ont davantage contribué à obtenir des documents non publics et à élargir notre perspective.

La nature plurilingue de nos sources (le berbère dans sa diversité, l'arabe et le français) conduisent à un va-et-vient entre les langues indique l'importance du capital mobilisé en termes de registres, de référents, de nuances, de procédés de décodage et de reconstitution. Nous avons tenté de mobiliser un très dense réseau d'acteurs, résultat d'une veille et d'une action qui remontent aux années 1990.

La vérification et la mise à jour sont rendues possibles par un contact ininterrompu avec ces interlocuteurs ciblés par des questionnaires, des entretiens qualitatifs et des vidéo conférences. Cette moisson de voix multiples de témoins, d'observateurs et d'acteurs contribue ainsi aux opérations de vérification et de recoupement et permet un enrichissement permanent.

Nos matériaux sont à l'image des champs que couvre notre objet : diversifiés, complémentaires, ils s'inscrivent dans la durée mais sont surtout corrélés. Ils confirment cette nécessité de décrypter les rapports entre politiques linguistiques institutionnelles, données contextuelles et acteurs engagés dans ce processus. Cela confirme la nature transdisciplinaire de nos instruments d'analyse : sociolinguistiques, linguistiques, socio-anthropologiques, historiques et politiques.

¹⁰ En droit, décret royal au Maroc (*cf.* Dictionnaire Universalis, 2015)

2.1. Dynamiques et stratégies institutionnelles

Le processus d'intégration scolaire se fonde sur un ensemble de ressources juridiques, administratives et humaines. Les chantiers de la répartition territoriale, l'élaboration de cartes scolaires, la mise en place de circonscriptions académiques et le recrutement de l'encadrement mobilisent les institutions.

La langue est placée au cœur des actions d'intervention sur le corpus mais elle est déterminée par les acteurs impliqués dans ce processus. Elle nécessite une démarche de planification linguistique révélant à la fois des phénomènes de variation régionale (*cf.* Chaker, 1989, 1998 ; Bounfour, 1995 ; Boukous 1995, 2012) ou micro-langagiers (*cf.* El Mountasir, 2008). Autant de questions que les institutions ont eu à gérer. Dès lors il s'agit d'inventorier les modalités et les niveaux d'intervention sur la langue berbère.

Théoriquement, l'objectif de l'aménagement linguistique a pour la promotion, la généralisation de l'usage de la langue dans le champ public, et pratiquement il fournit les instruments linguistiques nécessaires pour son enseignement. Nous verrons dans quelles proportions les instances désignées conduisent véritablement le chantier de la standardisation de la langue berbère. Il apparaît très nettement que le sujet de la graphie dépasse les positionnements académiques en raison des rapports qu'elle entretient avec le contexte social. Par conséquent, l'examen de la codification graphique dans ce cadre n'a de valeur que dans sa dimension réelle. On observe également dans ce processus la manifestation de mimétismes liés au fonctionnement des langues arabe et française (*cf.* Mathesius, 1983).

Les choix didactiques pour l'enseignement du berbère suivent des cadres d'orientation éducatifs, eux-mêmes entretenant des rapports étroits avec la politique linguistique et le système éducatif. Développer une réflexion autour de cet axe mène à examiner leur cohérence et leur adéquation, sachant que cette langue est dispensée à ses locuteurs natifs (*cf.* Véronique, 2002 ; Berdous, 2006 ; Agnaou, 2009 ; Ennaji, 2009) au regard de l'ancrage géographique des sites d'enseignement.

Les orientations officielles, la reconduite des instruments linguistiques sélectionnés et le degré d'exploitation des ressources existantes aboutiront à la délimitation de l'offre didactique. En plus des contenus linguistiques et thématiques « codifiés », l'étude de la chaîne d'élaboration, de conception et de diffusion des supports dédiés à la langue berbère traduit de façon claire le degré d'implication de l'institution et appelle à l'examen de quelques modes de réception.

L'ensemble de ces chantiers implique un investissement financier et logistique soutenu par des dispositions législatives aboutissant à une situation d'arrivée qui devrait être nettement en faveur du berbère.

2.2. Politiques linguistiques et politiques éducatives : approche compréhensive

L'Algérie et le Maroc sont des territoires où cohabitent plusieurs langues et les caractériser de systèmes plurilingues peut induire une idée d'équité en matière de gouvernance. Mais concrètement, au regard des idéologies linguistiques, la hiérarchie des locuteurs et des langues recèle un fort potentiel conflictuel qui aboutit parfois à des épisodes de négociation et de contestation.

L'importance des cadres et des formes que prennent leurs positionnements, leurs alternatives ou bien leurs apparitions structurées ou épisodiques dans les espaces institutionnels, ne peut être négligée. Non sans lien avec le débat public, le dossier de l'enseignement devient une sorte de « caisse de résonance » de l'évolution sociale et politique et cela à travers les médias et la Toile. Il s'agit aussi de comprendre le lien entre l'intégration institutionnelle de l'enseignement et les dynamiques qui transposent le débat vers les sphères extra académiques. Les domaines techniques et spécialisés ne semblent pas se soustraire à ce phénomène, telle la graphie ou les manuels scolaires.

La société, en tant que public de réception, apparaît dans les rapports de force comme un facteur de « contrôle » des modalités de gouvernance, selon qu'elle accepte, qu'elle fait rebondir la demande sociale ou qu'elle suggère et introduit des ajustements et des modifications.

Les étapes d'élaboration administrative, linguistique et didactique connaissent un impact qui s'étend des aspects sociolinguistiques à des préoccupations sociétales. L'examen et la confrontation des étapes de l'histoire culturelle et politique de l'Algérie et du Maroc servent en premier lieu à comprendre le processus de dé-légitimation de la question berbère dans ses aspects linguistiques et identitaires. Aussi est-il possible d'envisager le lancement de cet enseignement autrement que sous l'angle de « paix sociale ». Cette notion est fortement liée aux événements qui ont précédé l'introduction de l'enseignement du berbère et au débat caractérisant l'évolution de l'expérience dans les deux pays, la « pacification de ce volet » en Algérie notamment et l'initiative supposée « préventive » du Maroc. Son intégration comme projet éducatif en fonction des nécessités de démocratisation risque de paraître incertain.

Fort probablement, la prise en compte de l'évolution des modes de gouvernance, la manifestation de résistances ou de soutien au sein des sociétés nous encourage dans cette démarche de déconstruction des rapports dominant-dominé quand bien même nombre de positionnements évoquent le « leurre politique » ou la « véritable rupture » déterminant le processus d'intégration de la langue berbère dans le champ public. La question de l'évaluation d'une politique linguistique, comme le souligne de Robillard (1997 : 151) :

« (...) appelle des explicitations peu envisagées d'ailleurs car cette évaluation elle-même est souvent à peine évoquée dans nombre de travaux sur les politiques linguistiques »

Notre étude met en évidence les situations de « départ » et les situations « *d'arrivée* » (cf. Boyer 2001, 2010 ; Blanchet, 2008 ;) mais avec le souci de prendre en compte les aspects sociolinguistiques qui ne se prêtent pas tous à une évaluation quantitative et qualitative. Subséquemment, l'enseignement, instrument institutionnel est le lieu d'expression d'acteurs multiples. Décrire les étapes de mise en œuvre semblerait à ce titre insuffisant ; on ne pourrait trancher pour les caractériser de « réussite » ou d'« échec » (cf. Boyer, 2010 ; Truchot et Huck, 2008) au regard de la nature parcellaire des données statistiques à des échelles diverses. Toutefois, une lecture de l'impact des politiques linguistiques est à même d'identifier le champ de l'enseignement comme critère d'évaluation.

De même, les critères de continuités/discontinuités, cohérence/incohérence réception/rejet, contrôle/libéralisation de l'offre scolaire peuvent participer à la ségrégation des publics supposés être les premiers destinataires de l'enseignement du berbère. En théorie, la prise en charge éducative d'une langue minorée suppose une volonté de décloisonnement dont l'un des objectifs est de transférer les préoccupations militantes, identitaires et régionales vers des domaines strictement institutionnels et professionnels. Toutefois, il serait intéressant de vérifier si la neutralisation de la dynamique revendicative est effective. Si c'est le cas, elle mènera fort probablement à l'installation d'un multilinguisme maîtrisé prenant compte de la diversité du monde berbère et de son évolution socio historique.

Sur un plan plus large, les processus parallèles à la mondialisation dans un fonctionnement alternatif permettent aujourd'hui l'expression de revendications linguistiques sans avoir à devancer les stigmatisations de nature ethnique ou dépréciative. Les formulations cherchent à problématiser une situation sociale en termes de droits civiques tendant à endiguer les conflits qui en résultent. De ce point de vue, les recours au débat sur le statut et l'implémentation réelle des langues abordent la langue comme catégorie mobilisatrice. Ainsi la langue est-elle la partie visible de l'iceberg dans le sens où toute intervention la concernant renvoie à des dynamiques sociales et politiques qu'elle est à même de refléter de façon concrète et légitime. Sur le plan éducatif, l'accumulation des données concluantes des sciences de l'éducation et de la psychologie cognitive atteste du fait que les jeunes apprenants exploitent leurs capacités plus largement dans leur langue maternelle. Ces données sont fournies par les pays en développement eux-mêmes (*cf.* Castellotti 2001 ; Saib, 1995 ; Lieven et Pine, 1993).

Du côté des berbérophones, le chantier reste toujours ouvert, il requiert des moyens et un encadrement dans un contexte local problématique, avec des mutations et des priorités jouant en défaveur du berbère.

Cependant, le sens donné aux choix politiques relève de quêtes diverses, soit de modèles consensuels dans des espaces devenus complexes, soit de modèles autoritaires. Cependant, si l'exigence de l'efficacité de l'enseignement institutionnel du berbère cède la place aux dynamiques revendicatives, tout échec peut reconduire

celles-ci sous des formes nouvelles et inattendues. Néanmoins, il est possible de penser que les États sont désormais en mesure d'anticiper les tensions possibles.

2.3. L'enseignement institutionnel du berbère : objet sociolinguistique aux contours transdisciplinaires

La construction de notre objet de recherche ne s'est pas déroulée de façon linéaire. Considéré comme un produit académique fortement lié à la tradition coloniale européenne et à la présence française dans le Nord de l'Afrique, notamment au service de la « pacification », il n'en demeure pas moins que cet ensemble de connaissances sur le domaine berbère connaît parfois une lecture tendancieuse et instrumentalisée au détriment de l'intérêt que présente la masse de matériaux fournis (*cf.* Chaker, 1995, 369-376). L'enseignement du berbère s'est construit, internationalisé et diversifié dès les années 1960-70, il s'est basé sur un socle académique conséquent mais faute de chantiers et de domaine d'application, les résultats sont restés dans le champ de la théorie et de la proposition.

Aujourd'hui la sociolinguistique propose des notions et des approches pour l'étude des caractéristiques internes et externes des langues minoritaires. Les enjeux qu'elles revêtent pour les sociétés qui les prennent en compte expliquent que d'autres disciplines en font aussi un de leurs objets d'étude : les sciences politiques et juridiques, l'histoire et la géographie. Fishman (1971) énonce que la sociolinguistique avait pour fin d'aider les acteurs sociaux de tous ordres (les institutions, les politiques, les communautés et le monde académique) à résoudre les problèmes sociaux dans lesquels le langage est impliqué. Le caractère multipolaire de la sociolinguistique engage la discipline sur l'ensemble de l'activité langagière : les corrélations langues-société(s), les liens discours- textes, les rapports complexes entre le sujet et les pratiques de communication, enfin les réciprocitys quasi-dialectiques entre la part discursive des représentations la part d'efficacité qu'ont les discours représentant le réel (du point de vue du locuteur) à structurer les pratiques socio-langagières (Boyer 1991).

La distinction (Boyer, *ibid.*) entre les notions de « territoire » (les objets sociaux de la recherche intuitivement reconnus comme problématiques par les membres d'une

société) et de « terrain » (où se concrétise l'objet d'enquête) contribue à analyser l'impact de ces opérations. L'exercice de réflexivité faisant également appel à des « postures de création de savoir » est accompagné des savoirs conceptuels et de différentes expériences de recherche ponctuelles sur l'enseignement du berbère. Nous nous sommes efforcée de chercher par ce biais à en identifier les actions fondamentales et pour notre part à penser les chantiers en termes de territoires de l'institutionnalisation souvent situés en dehors des ensembles dialectaux (*cf.* Donnay, 2001). Ces territoires décrits n'échappent pas aux dynamiques d'émergence d'une demande sociale solidaire d'un parcours revendicatif.

A son tour, le débat public constitue un élément pour l'observation. Nous nous sommes interrogée sur les raisons qui font émerger un trait et en évacuent un autre. Les ressources connexes telles la presse, les vidéos, les contributions virtuelles à caractère non académique, les communications orales informelles, les informations consignées dans notre « carnet de terrain » notamment, n'ont cessé d'être à leur tour des déclencheurs d'interrogations tout au long de la maturation de notre objet, enrichissant ainsi une grille de lecture compréhensive et évolutive.

Le débat sur la citoyenneté et la démocratie accompagne nombre de formulations et introduit ce que Mackey (1976 : 82) désigne par « le principe de personnalité » selon lequel « le choix de la langue [relève] des droits personnels de l'individu » rendant légitimes les voix des acteurs, des usagers et de la société en général.

Le paramètre des acteurs est lui-même le résultat d'un long processus de maturation de ce travail. Nous pensions réellement que cette notion était l'outil des sociologues plutôt que des sociolinguistes, mais il s'est avéré déterminant pour notre travail de faire émerger la participation des acteurs à une politique linguistique institutionnelle.

2. 4. Contexte et de la thèse et construction de l'objet

La construction de notre objet de recherche s'est déroulée en plusieurs temps ponctués d'interruptions non voulues sans pour autant nous en éloigner grâce aux échanges avec notre réseau très dense d'interlocuteurs. Notre démarche possède un caractère récursif, selon les champs abordés, même si le principe de cette présentation peut contribuer à rendre ce processus linéaire dans son approche descriptive. Le travail

ininterrompu d'organisation, de mise en réseau et de collecte, ont certes ralenti notre rédaction mais la validation que permet cette permanence s'avère largement compensatoire.

Dans le domaine étudié, l'état de la littérature académique disciplinaire et pluridisciplinaire permet l'agrégation d'une foison de données. Une mise en correspondance de l'enseignement du berbère au Maroc avec les effets d'une insidieuse minoration invite à un effort de « déconstruction de concepts corrélés à la langue » (Bounfour, 1994 ; Chaker, 1998 ; Banhakeia, 2011).

Les lectures et les réflexions diversifiées d'expériences algériennes et marocaines issues de contributions de berbérissants et de non berbérissants (*cf.* Quitout et Rispaïl, 2010) ont vocation à recouper d'innombrables informations et descriptions.

Trois thèses de doctorat sur l'enseignement du berbère au Maroc présentent quelques aspects de la politique éducative. Le sujet de la normalisation politique accompagné de choix de standardisation offre un certain nombre d'éléments d'avancement du dossier berbère (Abouzaid, 2011). La didactique (l'apprentissage/enseignement de l'Amazighe au Maroc) (*cf.* El Barkani, 2010) illustre des choix retenus pour la codification, ceux de la graphie tfinagh sont au cœur de préoccupations.

Les données contextuelles de l'enseignement du berbère, les attitudes et les représentations au sein du public scolaire servent de socle d'analyse des conditions de transmission de l'écriture tfinagh. L'examen minutieux de « l'amazigh marocain » standard dans les manuels scolaires de berbère révèle les mécanismes et les revers de cette entreprise (*cf.* Farhad, 2012), il s'agit de la seule thèse réalisée et soutenue au sein d'une université nord-africaine sur ce sujet.

Enfin, les publications institutionnelles (HCA, 2005 ; IRCAM, 2008 CNPLET, 2011) contribuent à fournir des informations comportant des données quantitatives et décrivant des sujets intéressants si bien que parfois certaines thématiques à caractère descriptif semblent surinvesties, telles l'aménagement du corpus et les approches didactiques générales. Nous relevons un certain nombre d'ouvrages collectifs et de travaux académiques sur l'aménagement linguistique, qui examinent des outils didactiques et donnent la parole à des acteurs multiples de l'enseignement.

Parmi les travaux institutionnels sur les situations d'enseignement et des descriptions qualitatives. Nous citerons un premier bilan effectué pour le compte du HCA (Nabti & Tiziri, 2000) et les principaux actes de colloques officiels du Haut-commissariat à l'amazighité (2000, 2009a et 2009b).

Le dossier thématique consacré à l'enseignement dans revue *Asinag* (2009, n°2), de l'Ircam rassemble des contributions pluridisciplinaires portant sur les deux expériences.

L'aménagement linguistique est bien investi mais les travaux relevant du domaine appliqué à l'enseignement le sont moins. Le panorama du lexique moderne du berbère thème étroitement lié à l'élaboration de l'équipement linguistique, accorde néanmoins un remarquable espace de description aux références institutionnelles algériennes et marocaines (Naït-Zrerrad, 2010, 2011 ; Hamek, 2010 ; Achab, 1994, 2013)

L'existence de contributions diverses sur l'enseignement du berbère en Algérie (N. Abrous, 2010 :14-25 ; Chalah, 2011 ; Ait Mimoune, 2006) ne compense pas l'absence d'un travail complet sur le sujet. Sur un plan pratique, les apports de la linguistique descriptive appliquée à la didactique contribuent à orienter la production de documents de référence pour l'enseignement (El Mountassir (éd.), 2013). De par son intérêt récent et inédit, la didactique du berbère (Meksem, 2011) et la pédagogie de projet (Ait Ouali, 2013) bénéficient de l'apport innovant de théories et de méthodes de transposition méthodologique pour la formation d'enseignants.

Nous proposons enfin de nous saisir d'approches globales multidimensionnelles de l'enseignement du berbère comme le prolongement d'une minoration invitant ainsi les gouvernants à accomplir d'abord un effort de « déconstruction de concepts corrélés à la langue » (Banhakeia, 2011) et de réflexions englobant les traits fondamentaux qui constituent le substrat historique sur lequel reposent à la fois les modes de gouvernance et configure les rapports de domination (Chaker, 1981, 2013 ; Bounfour, 1994, 2012) et de vitalité linguistique (Boukous, 2012). Penser ces processus et les usages politiques et idéologiques, avant de se pencher sur les éléments constitutifs des éventuels éléments de distinction et d'instrumentalisation à travers lesquelles le champ berbère devient à son tour un enjeu (Claudot-Hawad et D. Abrous, 1999 ; Claudot-Hawad, 2010 ; El Quadéry, 2010).

Les diverses descriptions chronologiques de l'enseignement (Farhad, 2010, N. Abrous, 2010 :14-25 ; Chalah, 2011) comme les récits d'expériences diffusés dans des cadres informels (cf. Mansouri, 1996 ; Oubrahim, 2012 ; Boudersham, 2013) trouvent dans ce présent travail une fonction de recouplement de données.

L'intérêt de ces contributions réside dans la richesse des informations synchroniques contenues et dans la synthèse de nombreuses interrogations que nous avons évoquées et exploitées. Elles rendent compte d'un large paysage et de suggestions comparatives fertiles.

Toutefois, notre proposition comparative Algérie/Maroc associant les trois principaux champs de l'enseignement semble être la première en termes de croisement de données et d'analyse convergente retraçant toute la chaîne de la mise en œuvre de l'enseignement du berbère par les deux États.

3. GENÈSE DE LA THÈSE : DE L'EXPÉRIENCE INDIVIDUELLE À L'OPPORTUNITÉ SCIENTIFIQUE

La volonté de contribuer à une réflexion sociolinguistique sur l'enseignement du berbère dans sa dimension transnationale, sur un temps assez long, fait émerger le paradigme linguistique. Elle renforce la curiosité scientifique suscitée par les divers cadres de discussion et d'action que nous avons eu à fréquenter assidument. En revanche, notre intérêt pour le domaine berbère a commencé au sein de l'environnement familial. L'accès à des documents tels les numéros du de la *Ruche de Kabylie* les périodiques du Fichier de documentation berbère dont les *Cahiers de Bélaïd* ainsi que ceux de la revue *Tafsut* auxquels la découverte de la linguistique et de la sociolinguistique donne une signification particulière (cf. Abrous, 2017)¹¹. Cependant, un certain nombre d'événements et une subséquente implication active, laissent transparaître le maillage qui s'est opéré dans notre trajectoire entre des éléments subjectifs et objectifs qu'il est peu pertinent de configurer dans une simple dichotomie.

¹¹ Rédigé en juin 2016 à paraître dans *L'Encyclopédie berbère* en mars 2017.

Nous nous contentons d'évoquer ici les plus saillants et ceux dont l'impact nous semble éclairant pour la construction de notre l'objet.

Notre thèse constitue un élargissement du mémoire de DEA (2001) dirigé par S. Chaker, sur la didactique de l'écriture étroitement liée à la standardisation et à la variation intra dialectale kabyle, objet de nombreuses discussions.

Si l'ancrage académique de ce travail de mémoire se situe en France, il trouve sa source dans une mutation du champ sociopolitique algérien. Nous étions engagée dans un cursus de recherche universitaire au sein du département de berbère de Tizi-Ouzou. Les enseignants et les étudiants investissent les thèmes du « passage à l'écrit » et la nécessité de disposer d'outils normatifs. L'enclenchement d'une dynamique de production littéraire et journalistique en kabyle oriente alors la réflexion sur les obstacles sur lesquels allaient achopper les écrivains (*cf.* D. Abrous, 1992) quand bien même ces derniers n'en sont pas persuadés, cette difficulté ne semble pas constituer un obstacle. En outre, l'absence de supports et les limites juridiques prévalant nous conduisent à rejoindre un groupe de travail à l'initiative d'un enseignant universitaire engagé sur cette voie¹².

Les ateliers privilégient l'aménagement linguistique, la notation usuelle et la création lexicale. Cependant, en juillet 1995, un événement inattendu, le lancement des « classes pilotes », nous oriente vers l'enseignement du berbère. Motivée par la découverte et l'implication concrète, notre adhésion au premier contingent « d'enseignants pionniers » débute dès la rentrée scolaire de 1995-1996. Dès septembre, nous rejoignons notre lycée d'affectation à Tizi-Ouzou. C'est dans ce contexte que s'est amorcée une réflexion sur le berbère à l'école, très vite devenu un terrain « d'observation » pour un projet en maturation, sur les recherches dans le domaine des langues minorées, la sociolinguistique et la didactique et culture (DDL).

L'ensemble de ces éléments révèle rapidement la complexité institutionnelle et disciplinaire de départ qui allait influencer le déroulement de l'expérience et les

12 Mohand Ouamer Ousalem professeur à l'Université de Tizi-Ouzou, berbérisant et économiste de formation. Avec Achour Ramdane, Abdennour Medjber et Ali Koulougli.

représentations qu'elles allaient induire ou prolonger. Plus précisément, la découverte d'une contribution de Chaker (1996 : 2644-2648) – qui examine les premiers enjeux d'un enseignement encore balbutiant en Algérie et les éventuelles difficultés de mise en œuvre – attire notre attention sur l'intérêt d'une démarche critique dimension trans berbère de l'enseignement :

« En tout état de cause, il est clair qu'une ère nouvelle est en train de s'ouvrir en Afrique du Nord pour ce qui est de l'enseignement du berbère : quelle que soient les difficultés de mise en œuvre et les résistances éventuelles ou les retards, on peut être certain que le berbère consolidera à l'avenir ce statut de langue enseignée ».

D'une part, les premiers effets constatés sur le terrain méritaient indubitablement un approfondissement : voir l'enseignement du berbère s'enliser dès les premières années alors que l'observateur fait partie de la famille éducative, qu'il est à la fois acteur et témoin, attentif, privilégié, bénéficiant d'une multiplicité d'interlocuteurs, plaide de façon définitive pour notre objet académique. D'autre part, le lancement de l'expérience marocaine en 2003 contribue à son tour à l'élargissement de notre problématique. Les similitudes et les choix contradictoires constatés deviennent un objet de curiosité et d'exploration.

Malgré le caractère improvisé et accéléré de l'enseignement, notre intervention dans l'encadrement et l'enseignement associatif dès la fin des années 1980 crée les conditions d'une immersion. Ce milieu est parfois qualifié de « culturaliste¹³ » ; celui même qui a popularisé l'enseignement du berbère. Cette dynamique englobait la reproduction et la diffusion, parfois spontanée et anarchique, de ressources linguistiques et de créations artistiques ; les plus innovantes sont celles qui proposent des formes nouvelles et/ou un champ référentiel renouvelé. Une implication qui s'étend progressivement aux réseaux culturels berbères marocains et à ceux opérant en diaspora. Les revues *Tafsut*, *Tifinagh*, *Tifawt* jouent un rôle singulier et insoupçonné dans la structuration de réseaux hybrides (berbérissants, enseignants, militants, etc.).

¹³ Tourné vers les questions de langue, de littérature et de production linguistique

Cette étape se nourrit de lectures variées et de rencontres enrichissantes, c'est aussi à cette époque que j'ai découvert, d'une part, les travaux de berbérissants : Boulifa, Basset, Mammeri, Chaker, Cadi, Bounfour D. Abrous, R. Achab, et K. Nait Zerrad et d'autre part, une nouvelle production littéraire : Mohya, Aliche, Mezdad, Sadi, Bouamara, Hawad, Akounad, Fouad, etc. Il faut dire que nous avons eu l'opportunité de croiser quelques-unes de ces personnalités à une période où les élites universitaires contribuent parfois à l'encadrement des collectifs culturels universitaires (cf. N. Abrous, 2013).

Cependant, l'ancrage immédiat et concret de notre travail connaît ses premières ébauches dans le séminaire de berbère de l'Iremam, à la Maison méditerranéenne des sciences de l'homme (MMSH) d'Aix-en-Provence, entre 2011-2016. Après une interruption de notre thèse pour des raisons de maternité et d'obligations professionnelles au sein du Cnrs, nous avons repris l'échange avec notre directeur, dans une continuité liant expérience, débats et découvertes. De même, les séminaires de l'Iremam tels celui de l'anthropologie des *Marges et identités plurielles du Nord de l'Afrique* (Claudot-Hawad), de dialectologie du séminaire *Langues sémitiques et arabe* (Larcher/Cassuto/Miller) sont l'occasion d'appréhender notre objet dans une horizontalité partagée par les disciplines et les thématiques évoquées.

Mes fonctions antérieures d'enseignante de berbère à la Faculté des Lettres d'Aix-en-Provence recentrent nos préoccupations sur des notions de méthode et de vulgarisation du champ berbère en raison du caractère hétérogène du public d'apprenants, très assidu, non berbérophone et non berbérissant. Manifestement le sujet des supports didactiques et des approches pédagogiques différenciées s'impose comme un champ connexe étroitement lié à la sociolinguistique (cf. Boyer, 1990 ; Véronique, 1992). Somme toute, c'est la conjonction d'un parcours associé à une volonté d'investir des découvertes, des rencontres humaines et académiques fécondes qui balisent la construction épistémologique de notre objet. Incidemment, il est de plus en plus fréquent de voir de nouvelles générations d'acteurs locuteurs de langues minorées engagés associer leur parcours académique à une trajectoire personnelle, voire militante féconde (cf. Sumien, 2004 ; Costa, 2010 ; Quenot, 2011 ; R. Colonna, 2013 ; Faby-Audic, 2013).

Pourtant l'évolution de l'enseignement, le renouvellement des questionnements, des acteurs, la diversification des sources et des ressources, nous apprennent à considérer le dossier de l'enseignement loin des prismes de l'expérience individuelle. Progressivement et sûrement, nous sommes arrivée à penser que nous pouvons aujourd'hui investir ce capital dans une réflexivité au service de la complexité comme nous l'avons lu dans Claudot-Hawad (2006 : 192) :

« À la croisée de divers axes de détermination, institutionnels, contextuels, thématiques, personnels, se constitue l'objet de recherche, esquissé et modelé par un itinéraire dont il faut souligner le caractère bigarré »

L'élargissement de la réflexion sur les statuts des langues et les rapports qu'elles peuvent développer à l'analyse des configurations possibles et des enjeux que comporte une intégration institutionnelle, resserre le débat sur le développement des instruments affectés. Le point de vue mécaniste et antagonique se transforme alors en outil secondaire certes mais nécessaire. En outre, marquée par une histoire forte et une densité identitaire, la société et la langue berbères font l'objet d'une recomposition sociale, géographique et politique.

La subséquente déstabilisation des modes économiques, des codes culturels reconfigure à la fois les repères, les perspectives et les champs référentiels. Nous situer dans cette évolution fait appel à un maillage entre les données synchroniques objectives en évolution permanente, les systèmes de gouvernance et des territoires en perpétuelle (re)construction. Il s'agit également de tenter de comprendre l'impact des sociétés sur les langues mais autant la répercussion de la gestion de ces dernières sur la société. En définitive, notre démarche se veut soucieuse d'une éthique scientifique dont la réflexivité constitue le socle, elle se veut également active, interactive et humaine. Aborder sereinement l'enseignement de sa langue maternelle –minorée– c'est prendre le risque de se heurter à des controverses, une rétention de l'information et les non-dits.

Les évolutions et les reports intervenus au cours de notre rédaction, quoique déstabilisantes, comportent le risque de rendre obsolètes un certain nombre de données mais elles ont permis l'élargissement de nos perspectives de recherche ; ce qui rend notre objet polymorphe et nous oblige par la même à suivre ses évolutions

durant sa réalisation et à questionner la valeur de notre objet. C'est un des défis de ce travail dont la finalité est de contribuer à l'enrichissement de la sociolinguistique et du champ berbère ainsi qu'à modifier les approches parfois réductrices.

4. ORGANISATION DE LA THESE

Le titre de la thèse et la formulation de la problématique inscrivent la réflexion sur une échelle spatiale où berbère apparaît comme un fait linguistique nouveau dans les politiques éducatives.

Le plan général de la thèse est à dominante chronologique malgré la démarche parallèle comparative entre l'Algérie et le Maroc.

L'introduction invite à la découverte de notre objet du point de vue thématique, problématique, contextuel et académique. Elle définit son ancrage disciplinaire et les champs abordés. Ces derniers comportent chacun un volet descriptif couvrant les données empiriques immédiates. De notre parcours individuel et académique, nous avons retenu les éléments éclairant la construction de l'objet et des premières formulations de notre problématique actuelle.

La première partie intitulée « Le berbère, du refus de la négation à l'intégration éducative différenciée » comporte deux chapitres.

Le **chapitre 1** est consacré à la discussion du parcours transhistorique de la minoration/dé-minorisation de la langue et de la culture berbères. Il est l'occasion de préciser les contours de nos choix théoriques et conceptuels qui servent d'appui à la description et à la compréhension de notre objet. Nous y croisons les dimensions spatiales et temporelles d'un processus déclencheur d'une demande sociale. Ce n'est pas sans appréhension que nous tentons de discuter la situation sociolinguistique du berbère à partir d'éléments diachroniques et glottopolitiques entraînant la l'introduction de l'enseignement dans les écoles publiques. Cette tentative, consiste à associer les orientations et les résultats du champ des études berbères à ce processus. Nous y mettrons en évidence les éléments de formulation d'un domaine de connaissances et de positionnements épistémologiques fortement liés à l'évolution transhistorique du champ lui-même.

Une présentation parallèle des choix terminologiques et des cas analogues dans le domaine de la sociolinguistique périphérique permet de décrire l'ensemble des mécanismes institutionnels. Pourtant, en l'absence de toute énonciation de la catégorie « politique linguistique » et de « planification linguistique », l'examen des référentiels juridiques et programmatiques est amorcé dans **le chapitre 2** de cette partie. Il détermine la période charnière de la reconnaissance institutionnelle de la langue berbère et l'annonce de son intégration. Son objet central est l'examen des modalités de structuration nationale et régionale des classes de berbère. Nous nous attelons par là même à montrer et expliquer les rapports existants entre l'évolution du pilotage et l'état des effectifs ainsi que de l'ancrage des sites d'enseignement.

La seconde partie intitulée « Choix linguistiques et didactiques : stratégies institutionnelles et réalités sociolinguistiques » présente la langue comme l'élément central de l'intégration de l'enseignement du berbère. Elle se structure en trois chapitres bénéficiant d'une description systématique (3, 4, 5) des chantiers étudiés.

Le chapitre 3 inventorie et commente les grandes lignes retenues pour l'aménagement du corpus linguistique. Nous y exposons les catégories identifiées concernant le choix de la langue d'enseignement, sa normativisation et les ressources associées à cette opération. Nous nous arrêtons sur les modalités de fabrication des références linguistiques et les différentes situations de réappropriations dans l'enseignement.

À travers l'examen de la graphie pour l'enseignement auquel est consacré le **chapitre 4**, nous cherchons à décrire les mécanismes institutionnels, les étapes de codification et à travers la documentation linguistique et didactique. Nous nous appuyons sur les pratiques d'écriture attestées, à la lumière des discussions académiques dans le champ berbère et des données socio-historiques. Le but de ce chapitre est la mise en évidence des nuances que comportent les choix institutionnels pour l'enseignement et leurs implications sociolinguistiques.

Dans le **chapitre 5** nous abordons les contextes et les processus institutionnels d'élaboration didactique. Nous décrivons les étapes de mise en œuvre à travers l'identification des cadres d'orientation didactiques, les modes d'élaboration des manuels scolaires et leur réception dans les champs scolaire et académique. Les

objectifs didactiques spécifiques étant différents d'un niveau à un autre, nous nous référons aux manuels de la première année d'enseignement pour apporter un éclairage empirique à l'examen de cette étape. L'objectif est d'établir une relation entre ces choix institutionnels, et les conditions de réception des manuels scolaires.

Au fil de ce travail, la description cerne plus précisément les continuités et les discontinuités au sein des chantiers de mise en œuvre institutionnelle. Elle est suivie d'un volet analytique basé sur des lectures interprétatives des données et dont l'objectif est la recherche d'une signification sociolinguistique à l'offre éducative comparée. Enfin une extension interprétative ressortant des éléments clés de convergence et de divergence entre les deux États, trouve place à la fin de chaque chapitre et à la fin de chaque partie. Ces différents éclairages sont ensuite redéployés dans une synthèse globale et élargir le propos à une réflexion plus générale, l'évolution juridique. C'est à cela que nous consacrons **le chapitre 6.**

Indépendant des deux parties, il se fonde sur une démarche appréciative contextualisée des politiques linguistiques à travers une mise à jour des évolutions juridiques récentes (Algérie) et opérationnelles en (Maroc) du statut de la langue. A partir de l'examen des soubresauts que connaît le terrain de l'enseignement dans les deux pays, nous orientons notre étude vers le repérage de pistes pour l'évaluation des politiques linguistiques institutionnelles à travers l'état de l'enseignement.

Nous formulons quelques propositions couvrant l'ensemble des champs institutionnels de l'offre éducative, dans une perspective d'optimisation des ressources existantes. Nous ne perdons certainement pas de vue l'examen des alternatives proposées et menées en dehors des instances éducatives.

Nos propositions appréhendent l'enseignement du berbère comme lieu de collaboration et d'ouverture géopolitique, parfaitement en mesure de s'ajuster à la demande sociale et aux exigences sociétales. Donc au-delà des obstacles identifiés, il s'agit aussi d'envisager des voies susceptibles d'améliorer l'efficacité du « berbère à l'École » dans les deux pays.

Sur la base d'éléments critiques visant à enrichir un débat théorique par-delà toute apologétique ou polémique, nous proposons à la fin de ce chapitre, de considérer

l'impact des convergences et des divergences entre les deux États sur l'évolution linguistique en Lybie. Les interactions constatées ébauchent nos perspectives de recherche dans le domaine de l'enseignement du berbère en l'occurrence.

La conclusion générale confronte les strates d'analyse aux résultats obtenus et aux évolutions récentes. Nous proposons enfin une contribution à la compréhension de l'importance d'une approche décloisonnée de l'enseignement du berbère ainsi que ses implications sur le champ des études berbère et de la recherche appliquée.

Dans un contexte polymorphe et renouvelé, ce travail de thèse s'efforce de mener une réflexion élargie sur les ruptures et les continuités que reflètent les politiques linguistiques et éducatives institutionnelles à l'égard du berbère. Celles-ci sont jalonnées d'alternatives autonomes, mettent en exergue les convergences et les divergences ainsi que leurs effets sur le monde berbère contemporain. Alors que l'analyse de l'intégration de la langue berbère dans l'enseignement constitue l'élément central, la combinaison des outils théoriques et matériaux différenciés montre leur mise en œuvre pour tester nos hypothèses et répondre à des questionnements complémentaires. Les Annexes sont répartis en six parties correspondantes aux chapitres de la thèse.

Annexe I Cartes de l'Algérie et du Maroc

Annexe II Les documents d'intégration et pilotage de l'enseignement (circulaires, Effectifs, répartition)

Annexe III Les documents aménagements linguistiques institutionnels

Annexe IV Supports et outils : Codification et graphie (usages, choix retenus)

Annexe V Supports et outils de l'élaboration didactiques (orientations, manuels, réception)

Annexe VI Supports et outils des évolutions juridiques, restitutions et réception.

Deux annexes supplémentaires :

Annexe VII Echantillon terrain : Rapport de mission Maroc novembre-décembre 2012

Annexe VIII Carnet de recherche BERBERENS dédié au chantier de cette thèse sur *Hypothèses.org*

**PARTIE I. LE BERBÈRE, DU REFUS DE LA
NÉGATION À UNE INTÉGRATION
EDUCATIVE DIFFÉRENCIÉE**

PARTIE I. LE BERBERE, DU REFUS DE LA NEGATION À UNE INTEGRATION ÉDUCATIVE DIFFERENCIÉE

Introduction

Les faits, les contextes et les processus qui fondent les bases socio-politiques, culturelles et historiques de langue berbère dans les deux pays, déterminent en grande partie les conditions de l'introduction du berbère dans l'enseignement en Algérie et au Maroc. La concordance des événements croise les continuités idéologiques et les tentatives de ruptures conduisant à de nouvelles politiques linguistiques institutionnelles. Les rapports qu'entretiennent les politiques linguistiques institutionnelles avec les données diachroniques trouvent leur place dans notre objet.

L'examen de ce parcours, à la lumière de résultats et d'instruments transdisciplinaires a également pour fonction de situer notre cheminement épistémologique. Deux champs scientifiques et universitaires : la sociolinguistique et le champ des études berbères composent la construction d'un objet d'une part, et une investigation hétéroclite dans le cadre des politiques institutionnelles d'autre part. La combinaison de l'apport conceptuel forgé pour l'appréhension des langues minorées, de la diglossie et de la vitalité linguistique et culturelle, illustre le parcours de légitimation et de permanence berbères dans les deux pays. L'individuation linguistique, par-delà son socle épilinguistique, se confirme par un parcours de production linguistique, littéraire et artistique. De même la pression revendicative, dans des ancrages, des formes d'action et de discours diversifiés, contribuent à enclencher les politiques linguistiques.

L'enseignement comme instrument éducatif de ces politiques, s'appuie sur une combinaison de matériaux traités dans le cadre d'une approche compréhensive et une méthode qualitative. Néanmoins l'examen des référentiels institutionnels constituent le socle d'une heuristique et d'une enquête exploratoire.

L'intérêt accordé aux interactions transnationales/transberbères durant cette étape (chapitre I) est pertinent. Il permet de rendre visible la notion de la demande populaire dans son essence et sa réappropriation par l'institution. Il justifie un arrêt sur la période charnière qui voit le berbère changer progressivement de statut et faire l'objet

de politiques éducatives publiques inédites. En d'autres termes, les aspects glottopolitiques des politiques publiques de scolarisation et de construction de cet enseignement vont se manifester tout au long du processus de mise en œuvre dans lesquels s'engagent les deux Etats.

Par conséquent nous examinerons les deux expériences selon que les cadres législatifs et les actions envisagées correspondent ou pas aux objectifs institutionnels. Les critères de cohérence, de continuité et d'efficacité de l'offre éducative sont abordés dans l'examen du pilotage organique et administratif, la nature de l'implémentation, de la gestion territoriale et les états chiffrés obtenus.

L'approche qualitative de l'enseignement du berbère introduit également le thème du berbère à l'école et les implications de l'intégration scolaire. Indubitablement les facteurs épilinguistiques tels les traits de minoration et les difficultés intrinsèques à la langue, constituent les principaux cadres de l'enseignement du berbère. Ils sont susceptibles de conditionner la stabilisation de l'enseignement du berbère, en fonction des espaces et des moments.

La nature de l'offre éducative détermine la fonction de la langue au regard du parcours de légitimation de la langue berbère. Nous tenterons d'expliquer par la comparaison et la confrontation des données, la nature du pilotage de l'enseignement et des rapports qu'il entretient avec la demande populaire et/ou une éventuelle recherche de « paix sociopolitique » et les stratégies de gouvernance.

Que cette intégration soit une véritable offre éducative citoyenne ou une simple politique scolaire à l'égard du berbère, il s'agit d'une étape incontestablement inédite dans l'histoire des deux États.

CHAPITRE I. PENSER LA LANGUE MINOREE A LA LUMIERE D'UN CHAMP CONCEPTUEL : DONNEES ET OUTILS

Avant toute chose, il convient de fournir quelques données préliminaires, d'ordre socio historique et sociolinguistique indispensables pour introduire notre étude. Elles accompagnent le conceptuel dans lequel prennent place notre problématique et nos investigations. Nous les regrouperons dans trois sections essentielles correspondant aux axes composant ce premier chapitre. Bien que la matière soit extrêmement riche et les points de vue parfois tranchés, nous tentons de proposer une synthèse théoriquement cohérente et pratiquement opératoire du parcours de la langue et de la culture berbère jusqu'à son intégration scolaire. Les notions de minoration, de diglossie et de politiques éducatives, critères retenus pour l'analyse des politiques institutionnelles, des objectifs et des stratégies, sous-tendent notre objet. Elles croisent ainsi des lectures possibles d'une « minoration institutionnalisée » du berbère par les deux États à commencer par les catégories de dénomination du « berbère » langue, culture et société.

SECTION I. DIACHRONIE-SYNCHRONIE : CONSTANTES ET MUTATIONS SOCIOHISTORIQUES ET LINGUISTIQUES

L'intégration du berbère dans l'enseignement en Algérie et au Maroc apparaît comme un processus de réhabilitation de la langue et de la culture dans l'espace scolaire et public. Cette étape produit une rupture dans le processus historique et sociopolitique de minoration qui constitue une menace pour sa survie. Mais qu'est-ce qu'une langue menacée ? Il nous fallait trouver une notion ou un concept autour duquel articuler tous les concepts liés à la fois aux politiques linguistiques et aux droits linguistiques afin d'alimenter la discussion sur l'acceptation de l'enseignement du berbère comme étape d'intégration. La minoration renvoie à la menace de disparition, elle n'est pas le seul produit de la supériorité inhérente à une langue donnée mais la résultante d'une dynamique multidimensionnelle, d'un ensemble de phénomènes linguistiques et

sociolinguistiques voire, d'idéologies hégémoniques délibérées (cf. Boyer, 1997 ; Dakhli, 2004 ; Bothayre, 2012). Parallèlement, le monolinguisme est toujours justifié par des idéologies linguistiques associées à des projets de centralisation et de constructions identitaires intégrationnistes. Pour centrer notre discussion, nous reprendrons Tabouret Keller (1982 : 176) qui en résume clairement le mécanisme :

« La représentation d'un idéal politique, par une langue peut facilement se transformer et conduire à la confusion de cet idéal avec la langue. Ainsi l'idéal national se confond avec la langue et justifiera à l'occasion des politiques d'assimilation de populations parlant d'autres idiomes »

La disparition ou la déperdition de la langue berbère comme langue de communication ordinaire coïncide avec le moment où ses élites sont préoccupées par la promotion de son statut institutionnel, social et sa normativisation ainsi que la déconstruction des représentations et des mises en discours dépréciatifs (cf. Bounfour, 1994 ; Chaker, 2003 ; Mettouchi, 1993). Nonobstant, ce cri d'alarme ne nous dispense pas de diagnostiquer l'état de la survie de la langue berbère. L'examen des paramètres de l'Atlas des langues en danger de l'Unesco¹⁴ place le berbère dans les catégories « vulnérable et en danger », respectivement en milieu rural et urbain-périurbain. La fragilisation de certains isolats tels les Gourara, Iznasen, l'Atlas blidéen en Algérie, Matmata en Tunisie, les Zouara en Lybie, les Zenaga en Mauritanie est certes avérée (Chaker, 1989, 1995) mais les grands ensembles dialectaux sont progressivement et relativement imposés dans la vie publique malgré un usage et des fonctions restreints. Paradoxalement, une dynamique peu harmonisée variable et disparate, ne favorise probablement pas la stabilisation des modes de transmission comme l'observe Lahire (1998 : 56) :

« Le terme transmissions s'inscrit dans le champ de la sociologie de l'éducation et de la socialisation. La transmission d'une langue en tant que « patrimoine culturel »

¹⁴ La langue est vulnérable quand « la plupart des enfants parlent la langue, mais elle peut être restreinte à certains domaines (par exemple : la maison) ». Elle est en danger quand « les enfants n'apprennent plus la langue comme langue maternelle à la maison »

ne s'effectue pas de façon semblable à la transmission d'un « patrimoine immobilier »

Par ailleurs, le berbère recule depuis treize siècles environ. Langue dominante de l'Afrique du Nord, le berbère y est devenu minoritaire. Cette situation est, bien sûr, déterminée par un ensemble de facteurs historiques, économiques et culturels, voire symboliques. Ces derniers s'accroissent pendant que les cadres traditionnels qui ont assuré son maintien deviennent de plus en plus caducs en raison de l'érosion des canaux de transmission de production et de réception traditionnels (cf. Manzano, 1996 : 24). Un long processus de métissage (cf. Dakhli 2004). Bien que la langue berbère soit encore parlée et connaît un processus de production et d'internationalisation, elle reste sérieusement menacée en raison du manque de projets aboutis et complets ciblant à la fois sa prise en charge institutionnelle, linguistique et socioculturelle¹⁵ (cf. Chaker, 1995 ; Boukous, 2010). Désormais pour l'apprenant natif, sa langue doit trouver ses marques et se construire à l'intérieur des établissements scolaires. Mais cette construction s'effectue dans un rapport avec le contexte institutionnel et socioculturel.

Les démarches écologistes ont fourni aux décideurs politiques et au champ militant une opportunité pour dépasser le discours strictement politique ou les approches scientifiques structuralistes. En 1992, Hale et Krauss plaident pour les langues menacées et annoncent la mort éventuelle de 90 % des langues du monde à la fin de XXI^e siècle. Le point commun de tous ces travaux est de concevoir la langue comme élément central de ces phénomènes nommés substitution linguistique, mort des langues ou revitalisation linguistique (Wallace 1956, 1970 ; Costa, 2010) et plus particulièrement à la revitalisation linguistique. La littérature juridique internationale est renforcée par les résultats de la recherche dans le domaine des langues minoritaires.

¹⁵ Selon les critères de l'Unesco (2015) le berbère est situé de « vulnérable » à « en danger. Vulnérable « la plupart des enfants parlent la langue, mais elle peut être restreinte à certains domaines (par exemple : la maison) » et en danger « les enfants n'apprennent plus la langue comme langue maternelle à la maison ». Ce critère est encore de plus en plus valable en milieu urbain et grand péri urbain.

Le fait linguistique est décrit comme conditionné par des frontières, des limites administratives, historiques, proprement linguistiques, traditionnelles ou d'implantation parfois récente, toutes souvent en mouvement ou se modifiant et influant pour ces raisons sur les possibilités de la promotion d'une langue considérée. Cette ligne de lecture constitue le fil conducteur de recherches décroisées (cf. Viaut et Lamuela, 2007). Du fait de la formation du champ d'études des « langues en danger », la proposition de stratégies de remédiation s'est accentuée (cf. Wallace, 1956, 1970 et Costa, 2010) accordant plus d'attention à la revitalisation linguistique. Le point commun de nombre de travaux est la conception de la langue comme élément central de phénomènes nommés : substitution linguistique, mort des langues ou revitalisation linguistique. C'est pourquoi, nous reprendrons la définition de la Charte européenne des langues régionales¹⁶ :

« Les langues pratiquées traditionnellement sur le territoire d'un État par ses ressortissants qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'Etat ; différentes de la (des) langue(s) officielle(s) de cet Etat »

Bien que l'on ne dispose pas de données géolinguistiques fiables, la question des proportions numériques est souvent associée à des résultats officiels. Mais quand les statistiques sont basées sur un protocole réducteur, l'importance numérique des populations n'est pas rendue visible. L'Algérie par exemple a opté pour l'exclusion du critère linguistique et culturel de ses items de recensement. Dans les documents internationaux les langues comme le kurde et le mandingue, pratiquées sur des territoires transfrontaliers et morcelés, sont répertoriées sur les bases de données par État. Ces dernières rendent compte uniquement de la proportion comprise dans les espaces géopolitiques des États respectifs. C'est le cas de l'ensemble touareg qui évolue dans des espaces géopolitiques différents, le morcellement territorial conduit alors à la réduction des proportions de locuteurs.

¹⁶ Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, le traité prévoit la protection et la promotion des langues régionales et minoritaires historiques.

Par conséquent, le fait langue minoritaire, déterminé par des frontières spatiales et symboliques, des frontières administratives, des processus historiques, des mutations sociolinguistiques et linguistiques, demande une lecture permettant de re (définir) les faits de sa promotion. Le réinvestissement d'un tel concept au service de notre objet contribue à compléter la description et des outils de gouvernance, l'architecture de la stratégie d'intégration et le rôle prédominant de la description des catégories scolaire du berbère et l'analyse des retombées.

1.1. UNE/DES DENOMINATION (S) : USAGES ET ENJEUX

Depuis notre implication dans le champ universitaire berbérisant, nous avons rencontré des difficultés concernant la catégorie adéquate que nous devons emprunter dans nos écrits. L'utilisation contemporaine simultanée des termes *berbère/amazigh* et *tamazight* ou bien *langue amazigh(e)* ne semblait pas immédiatement opérationnelle pour diverses raisons. Les dénominations historiographiques des populations (Libyens, Numides, Maures, berbères, etc.) et les nomenclatures contemporaines sélectionnées dans des cadres militants, universitaires et officiels étant nombreuses, il fallait opérer une sélection. Nous cherchions vraiment à définir la catégorie qui correspondrait à nos descriptions dans la complexité qui caractérise à la fois notre objet et l'appréhension académique de tout le champ concerné. Cette difficulté de choisir une dénomination a déjà été posée (*cf.* Brenier-Estrine, 1995 : 1257) avec une insistance sur la nécessité de normaliser l'usage. D'emblée ces éléments justifient notre choix d'utiliser le mot « berbère » pour nous situer tout simplement dans la continuité des études berbères. Celles-ci, malgré les connotations dont souffre cet usage, a été consacré et décomplexé par la dynamique identitaire.

Pour notre part, nous avons très vite éliminé la notion de neutralité car il n'existe pas de dénomination neutre quelle que soit notre posture et notre démarche d'objectivation. Le propos de Tabouret-Keller (1997 : 6) sur les enjeux que comportent les nominations et leurs usages nous encourage à approfondir la réflexion :

« La nomination d'une langue est un mode d'intervention dans les affaires humaines, son objet est de donner corps à une langue en l'instituant, de se servir non pas

seulement d'elle mais de son nom, ou de ses noms, pour toucher ceux qui s'y reconnaissent tout aussi bien que ceux à qui elle est étrangère ».

Dans la pratique linguistique dialectale, *tamaziyt* en berbère, est une auto-désignation, d'un des trois principaux ensembles berbérophones du Maroc (Moyen-Atlas/Maroc central, partie Est du Haut-Atlas). Cette dénomination est également attestée dans un usage ordinaire dans une partie du Rif¹⁷ et qui n'entretient aucun rapport avec les usages modernes.

Berbère : son usage dans le champ de la militance est déterminé par une prédominance dans le champ des sciences sociales y compris celles produites par des autochtones, à l'époque de l'implantation des actions du *Mouvement Culturel berbère*¹⁸ en Kabylie (Chaker, 1989 : 3) ; ses acteurs ne semblaient pas avoir alors, la moindre hésitation. Toutefois, cette apparition dans les énonciations en langue berbère était instable, on passe facilement de berbère à « tamazight ». Pour les régimes algériens et marocains, l'usage de « berbère » renvoie à un certain nombre d'éléments idéologiques et historiographiques coloniaux dont le « mythe berbère ». Inversement Abrous D. note « Le principe de Tamazight langue de tous les Algériens est une appellation habile car elle permet aussi de « déterritorialiser » cette revendication linguistique et de la sortir de la Kabylie les discours de réhabilitation émis par « les voix officielles » réinvestissent cette représentation. Aujourd'hui, pour de nombreux berbérophones, le mot *amazigh/tamazight* peut aussi être dénué de sens et, selon les contextes d'utilisation, véhiculer une connotation dévalorisante. Chaker (2011, 2012, 2013) évoque la « Double illégitimité du « Berbère/berbère » dépassée par le recours salutaire à *Amazigh-Imazighen/tamazight-amazighe* »

¹⁷ Entretien avec Zakia Ghalib, étudiante, Master de berbère (AMU), le 15 septembre 2016 à Aix-en-Provence.

¹⁸ « Mouvement social et culturel donc, plutôt que parti politique. Option bien sûr dictée par la nature essentiellement culturelle de sa revendication (la reconnaissance et la défense de la langue et de la culture berbères) et par le caractère ouvert et divers de son recrutement. De plus, à l'époque, la situation de répression et d'interdiction qui prévalait, poussait naturellement les militants berbères à se regrouper et à ouvrir sur la base d'un dénominateur commun minium »

Avant 1995 le berbère n'avait aucune dénomination dans les textes officiels algériens, la désignation de « *langue amazighe l'amazighité* » apparaît dans les décrets, elle est énoncée dans l'article 4 du décret présidentiel du 28 mai 1995. Les versions françaises des notes ministérielles parlent de *tamazight* (féminin). Pour ce qui concerne le Maroc (Chater, 2004 : 63-64)¹⁹, l'administration opte pour le masculin « langue *amazighe* ou *l'amazigh* » (cf. Ait-Mous, 2011).

En revanche, en Algérie, utiliser dans les médias le mot kabyle au lieu de « amazigh » y compris pour évoquer le dialecte ou un trait socio culturel spécifique à la région renverrait à une sympathie pour le particularisme kabyle voire pour le séparatisme devenant ainsi source de stigmatisation ou de controverse. En domaine occitan Lafont (1979 : 505) introduit « l'occultation du réel » et définit « le fonctionnement diglossique comme « idéologie de l'effacement ». Enfin, on voit bien que la dichotomie amazigh-berbère est désormais dépassée par de nouveaux usages se référant aux territoires berbérophones, aux « territoires de l'officialité » et au domaine patrimonial.

Les références, les discours officiels et ceux des relais associatifs réinvestissent la catégorie « tamazight-amazigh » incontestablement plus légitime et d'origine endogène et populaire. Pourtant la présence récurrente du terme « amazigh » dans les sources médiévales atteste de l'usage, introduit par les auteurs arabes dont Ibn Khaldoun (cf. Chaker, 2006, 2012), précise que l'acte de (re)nomination est (a été) toujours et en tout lieu significatif d'un changement social, politique, historique ou ethnique. Lorsqu'il est initié par des acteurs (groupes d'individus ou institutions) bien identifiés, il est toujours le reflet de déterminations idéologiques et porteur d'un projet, politique ou autre. Il n'est point besoin d'illustrer plus avant cette réalité universelle : les exemples historiques abondent, à toutes époques.

¹⁹ « On définit, dans la littérature politique maghrébine et la grille conceptuelle qu'elle identifie, en tant que makhzen, les élites qui gravitent autour du pouvoir, forme son système de gouvernement, ses instruments de domination de l'ensemble de la société et entretiennent avec lui des relations privilégiées »

Pour Claudot-Hawad, c'est « un usage qui transgresse les catégories du discours étatique » scientifique et souvent militant sur la distribution des identités et des langues : « être berbérophone n'implique pas toujours que l'on se considère comme "berbère" distinct des autres assignations identitaires (haoussa, arabe, peul). C'est le cas de certains Touaregs nés en Arabie saoudite qui, à côté de l'arabe, ont conservé l'usage du touareg et se voient, en accord avec l'idéologie pan-arabiste, comme des "Arabes touaregs". Ou encore des Peuls qui font partie du pôle politique touareg de la Tademekkat, sont berbérophones – certains ne parlant que cette langue – et se présentent comme des "Peuls touaregs". A l'identique, les Maures qui se trouvent dans la même situation et se dénomment les "Arabes des Touaregs" (Araben win Kel tamashaq) » (D. Abrous et Claudot-Hawad, 1999 : 91-113). Au final tout dépend de celui qui énonce comme le montre Leimdorfer (1994 :145-163) :

« Affirmer, qualifier, catégoriser, nommer et ne pas nommer sont des actes de parole qui ont un statut particulier dans le discours de la loi. Ils n'ont pas à être légitimés autrement que par la légitimité de l'énonciateur. La validité du signifié de leurs énoncés procède de la validité de l'acte qui les fonde »

En définitive, nous avons opté pour le mot « berbère » inscrit dans le champ d'études duquel nous nous réclamons malgré les connotations de plus en plus controversées ou instrumentalisées. Cependant, pour éviter tout usage extrêmement normatif, nous utiliserons, suivant les cas, les dénominations officielles dans les champs où elles apparaissent et conformément à leurs contextes d'utilisation par nos interlocuteurs.

Nous utiliserons, en l'occurrence, les catégories de « ensembles dialectaux » ou « variétés régionales » pour désigner les variétés correspondant aux aires d'intercompréhension immédiate. Nous qualifierons de « parlers locaux » leurs déclinaisons intra-dialectales.

D'une certaine façon, le pouvoir de nommer au-delà de la fonction de désignation-identification est aussi révélatrice de rapports multiples, complexes voire, emboîtés. Le nôtre se justifie dans le prolongement du champ d'études. Nous espérons que ce propos préalable apportera une compréhension de l'importance des catégories dans le jeu de minoration/dé-minoration et légitimation/dé-légitimation du berbère à travers la politique linguistique et éducative. Une compréhension prompte à décrypter *comment*

cette reconnaissance se manifeste à travers un objet récent, celui de l'enseignement du berbère.

1.2. LANGUE BERBERE ET PAYSAGE SOCIO CULTUREL

Un examen de la situation du berbère, sa configuration et ses ressources est un préalable à la description de l'intervention institutionnelle sur le corpus : normes et contenus. Les descriptions de la configuration sociolinguistique sont unanimes sur sa complexité et les tensions qui la caractérisent. Le statut des langues au Maroc sous l'angle de la hiérarchie et des compétitions entre les langues (*cf.* Boukous, 1995 ; Ennaji, 2005 ; De Ruiter 1999 ; Miller, 2012) et sur le fossé existant entre les textes officiels et les pratiques sociales dans l'usage des langues en Algérie (*cf.* Benrabah, 1999 ; Asselah-Rahal, Méfidène, Zaboote, 2007 : 11).

L'Algérie et le Maroc se distinguent d'abord par une importante population berbérophone (*cf.* Chaker 1989 ; Mahé 2001 ; Feliu, 2004). Sur cette question de la démographie berbérophone, on ne peut pas faire abstraction des données de la période française pour laquelle on dispose d'enquêtes et dénombrements précis (*cf.* Kateb, 1998). En revanche, il n'existe à l'heure actuelle, aucun recensement linguistique ni pour l'Algérie ni pour le Maroc. Les estimations connues jusque-là, font état de 20 à 25 millions de berbérophones, répartis de façon inégale. De la Fédération Internationale des Ligues des Droits de l'Homme (FIDH) en (2003) 60% dont près de 45% en zone rurale mais l'évaluation du nombre de berbérophones est une question épineuse, controversée et traversée par des problématiques géopolitiques et idéologiques (Chaker, 2004 : 26).

1.3. Unité / diversité linguistique du berbère et intercompréhension

Intitulé d'un certain nombre de rencontres académiques, associatives et politiques tant en Algérie qu'au Maroc, « Unité dans la diversité » montre que la langue berbère représente le lieu de l'unité par excellence. Les locuteurs s'y identifient, s'en réclament et construisent un espace de débat. En revanche, elle est aussi le lieu qui développe les différences et les spécificités qui apparaissent dans son usage quotidien.

Les berbères, communautés dispersées possédant un nombre élevé d'ensembles dialectaux et sous dialectaux, pendant longtemps basés sur une transmission culturelle orale (*cf.* Chaker, 1985 ; Boukous, 2004 ; Nait-Zerrad, 2004). Il n'existe pas de carte linguistique précise, les frontières entre les variantes sont difficiles à déterminer, en particulier pour le tamazight et le tachelhit, qui se rencontrent au nord-est du Haut-Atlas. Il en est de même pour le parler du sud-est marocain²⁰ qui semble se décliner sous la forme d'un parler local et qui tend à se distinguer et à développer des spécificités sociolinguistiques au regard d'une évolution sociohistorique récente et atypique (*cf.* Peyron, 1995 ; Feliu, 2006). Outre cette fragmentation, on inventorie de plus en plus de nouvelles diasporas berbères en Europe (surtout en France) en Amérique du nord et au Moyen-Orient²¹. Chaker (1982) évoque une origine probablement ancienne de cette dialectalisation.

²⁰ Comprenant en partie le Tafilat et le Dades

²¹ En Syrie et en Palestine on a identifié des Kabyles qui se sont exilés après l'insurrection kabyle de 1871 en Algérie. En Arabie saoudite, au Tchad et au Soudan comme c'est le cas des Touaregs ayant connu l'exode depuis début du XXe siècle avec l'occupation coloniale française.

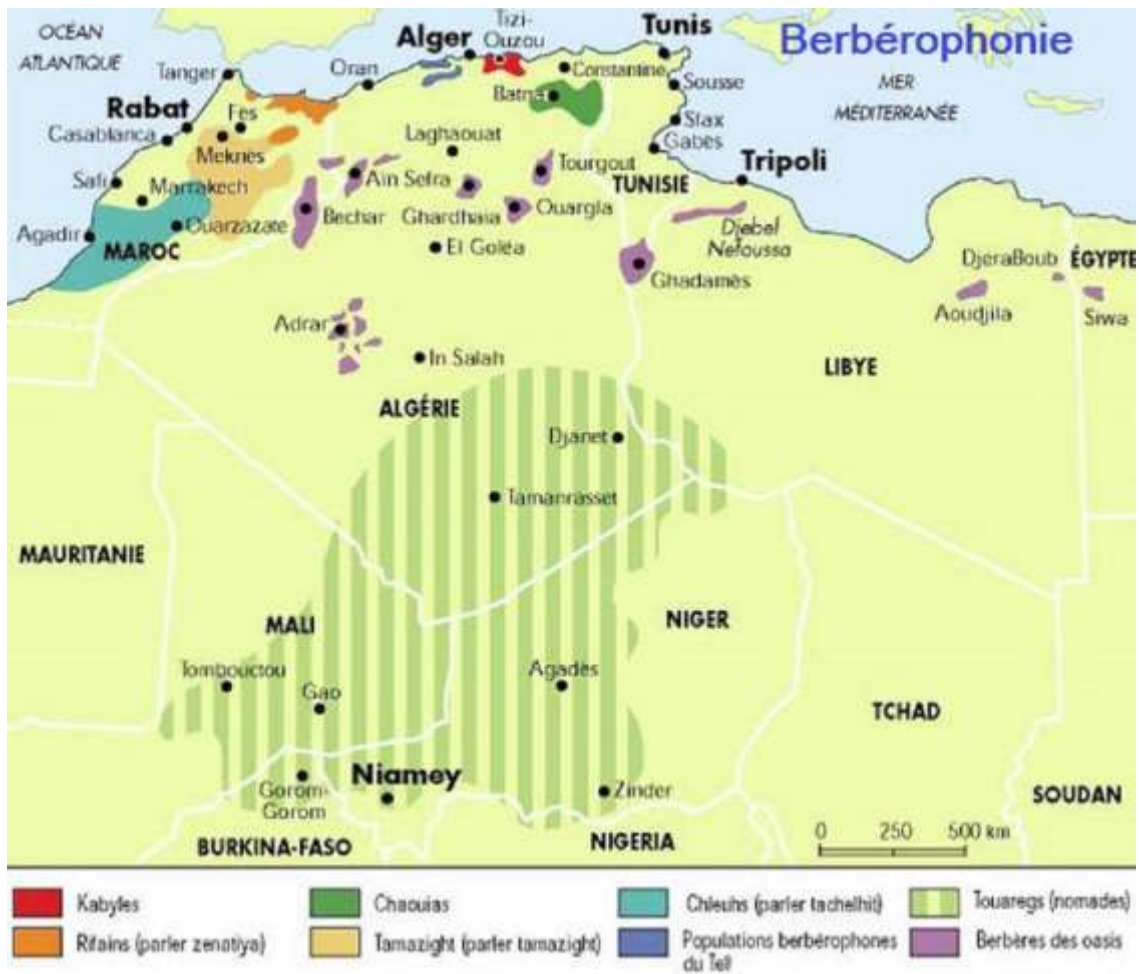


Figure 1 Carte de la berbérophonie

La notion de dialecte, est loin d'être une notion bien définie. Il est admis que deux dialectes de la même langue sont identifiés comme tels s'il y a intercompréhension entre ses locuteurs. Mais il est difficile de délimiter l'intercompréhension, car elle peut être immédiate, intermédiaire ou très lente. Par ailleurs, du point de vue du locuteur, il est bien connu que la compréhension peut être asymétrique, les locuteurs du parler 1 comprenant relativement bien ceux du parler. Enfin, il y a là question bien connue du *continuum linguistique* qui assure l'intercompréhension entre deux régions voisines.

Les ensembles dialectaux sont eux-mêmes constitués de sous-variétés – représentées chacune par une confédération de villages possédant à leur tour des particularités spécifiques. Les discontinuités ne sont pas limitées au lexique, elles touchent également la phonétique et la morphosyntaxe. La plupart des critères de

discrimination (phonologiques syntaxiques) se distribuent de manière entrecroisée à travers les dialectes ; c'est pour cela peut-être que la littérature scientifique berbérissante parle d'une langue berbère, subdivisée en dialectes à intercompréhension plus ou moins immédiate. Il est difficile d'avancer maintenant que cette langue est limitée aux régions décrites comme il est difficile d'avancer qu'elle est toujours vitale dans la totalité des territoires indiqués sans connaître une certaine discontinuité. L'identification de frontières linguistiques relève d'un travail scientifique soutenu par les Etats. Enfin, l'intercompréhension se révèle parfois difficile voire impossible parfois (*cf.* Chaker, 1986).

L'inexistence de processus de normalisation, la faiblesse des échanges, n'excluent pas totalement les possibilités d'intercompréhension. Les structures fondamentales syntaxiques sont préservées sans pour autant favoriser toute possibilité d'intervention commune sur la langue (*cf.* Chaker, 1995 : *Eb*, XV ; Nait Zerrad 2011). Les critères de proximité géographique se déclinent non d'un Etat à un autre mais selon que le dialecte est au nord, au centre ou au sud à l'échelle du nord de l'Afrique et des pays du Sahel. Le degré du recours aux autres langues et la présence d'emprunts et d'alternance codique sont des facteurs de facilitation de l'intercompréhension (Taifi, 1995 : 119-138). Cependant, la diversité au sein d'un système linguistique n'est pas seulement diachronique et spatiale, elle est aussi sociale selon le positionnement du locuteur sur la signification que peut prendre la notion de la compétence linguistique. A ce niveau, le champ berbère souffre du manque de travaux descriptifs systématisés pour chaque ensemble dialectal et en termes d'usages sociaux. De nombreux parlars sont peu ou pas du tout étudiés pendant que d'autres sont surinvestis.

Section II : De la diglossie vers l'enseignement : Stigmates, mutations à la lumière d'un champ conceptuel et d'expériences similaires

Il est peut-être audacieux de caractériser de plurilinguisme la complexité du paysage linguistique. La berbérologie moderne s'investit dans la production d'une réflexion académique approfondie marquant un parcours d'une double légitimation sociopolitique et académique en Algérie et au Maroc (*cf.* Chaker, 1981, 1989, 1998) Bounfour, propose dans *Le Nœud de la langue* (1994) une analyse transdisciplinaire de « comment rompre le nœud de la question linguistique au Maghreb qui revendique

telle langue ou exclue telle autre au nom d'une identité imaginaire. *Berbères ou Arabes ? le tango des spécialistes*, avec l'entreprise de « bouculer la construction historique et la structuration théorique » des savoirs, coloniaux ou postcoloniaux sur les sociétés berbères. Les contributions de Claudot-Hawad et Chaker resituent l'impact des hégémonies nationales et universitaire sur le développement des études berbères depuis les années 1980 entraînant la disparition quasi totale de toute formation berbérissante dans ces deux pays jusqu'à ces dernières années. Ce qui n'a d'ailleurs pas empêché de nombreux maghrébins d'acquérir une formation berbérissante, surtout en France, mais également en Angleterre ou aux États-Unis, dans des cursus universitaires supérieurs en linguistique générale ou en littérature (cf. Chaker, 1989).

1.4. DE-LEGITIMATION POLITIQUE ET ACADEMIQUE : MYTHE BERBERE, IRREDENTISME ET HEGEMONIE : QUELLE VOIE POUR LA LANGUE BERBERE ?

Deux grands moments dans l'histoire de l'Algérie et du Maroc ont déterminé la position de la langue berbère et le développement du champ des études berbères : la période coloniale et l'étape de la construction des deux États.

1.4.1. La période coloniale

Le découpage géopolitique des pays du nord de l'Afrique et la place octroyée à chaque langue en présence commence dès les premières étapes de la colonisation (cf. Mahé, Chaker, 1982 ; 2002) a été décisive. Les divers documents examinés éclairent sur les politiques déployées à travers « l'Empire » pour répandre l'usage de la langue française et les mises en œuvre entraînant une reconfiguration du paysage linguistique dans les territoires dits « pacifiés » dictés en partie par la nécessité de la diffusion du français et le combat pour la liberté (cf. Bogle, 1920). L'ensemble des arguments de « la mission civilisatrice » et de la supériorité de la culture européenne (cf. Postel-Vinay, 2005 : 27) entraîne la domination des langues colonisées. Malgré tout l'arabe classique bénéficie de l'intérêt des orientalistes et des universitaires, renforcés par la Campagne de Napoléon Bonaparte et de l'implication des auteurs et traducteurs orientalistes dès le début du XVIIIème siècle, la langue berbère n'a pas connu un investissement similaire (cf. Vermeren, 2012). Cependant l'image négative et la connotation péjorative

du Berbère remonte à l'époque précoloniale, dominée par une élite affiliée au pouvoir central détentrice de la norme religieuse Celle-ci légitime le droit arabe et rend hors norme la coutume berbère archaïque et barbare (*cf.* El Khatir Aboulkacem, 2006 : 117).

Sur le plan politique, les politiques « berbères » relayées par les sciences coloniales, sont opérées en Kabylie ; anthropologues et idéologues militaires ont forgé un « mythe kabyle », afin de s'attacher la fidélité d'une région que l'on voulait différente. Les Aurès et le Mزاب sont également l'objet. Elles sont ensuite transférées au Maroc par Lyautey et ses officiers dans le fameux « Dahir berbère ». Elles sont abordées par de multiples travaux (*cf.* Shatzmiller, 1983 ; Lafuente, 1994). Les ensembles : touareg, kabyle, mozabite et pour le Maroc l'Atlas et le Rif ont constitué les territoires privilégiés du mythe berbère de par le fait que de nombreux militaires, missionnaires et universitaires se sont consacrés à l'étude de ces régions par le truchement de descriptions monographiques, de collectes de répertoires langagiers et littéraires.

Le développement du concept de mythe berbère avec les usages politiques qui ont en été faits à l'indépendance des pays du nord de l'Afrique est maintenant bien connu (*cf.* Maddy-Weitzman, 2011) mais pas encore assez étudié du point de vue de son impact et des usages ultérieurs. Les toutes premières études effectuées par les Européens spécialisés en ethnolinguistique et en linguistique ont décrit de nombreux aspects parfois avec une grande précision. Mais la ligne conductrice reste le maintien de ce domaine dans le champ de la curiosité militaire, évangélique et scientifique. Malgré une (sur)utilisation des discours sur les populations berbères (*cf.* Kaddache, 1973 ; Chaker, 1987) son statut est resté tributaire des choix et des circonstances coloniaux. De même nous ne disposons d'ailleurs d'aucun outil grammatical ou didactique bénéficiant à la langue elle-même car ces travaux sont souvent produits dans des versions bilingues ou trilingues avec des systèmes d'écriture peu maîtrisés. La politique berbère ne semble pas avoir privilégié la mise en œuvre de « programmes » structurés favorisant l'avancée et l'épanouissement de la langue et de la culture berbères à même de la soustraire au confinement dans les sphères traditionnelles.

Pourtant les catégorisations et les stigmatisations se sont poursuivies lors de la structuration du mouvement nationaliste en Algérie dès les premières configurations. C'est peut-être ce leurre qui contribue à l'éveil nationaliste des Berbères et a accéléré

leur engagement dans la lutte anticoloniale quand bien même cet engagement allait dans le sens d'une négation certaine de leur identité (cf. Harbi, 1984 ; Chaker, 1983, 2012 Ouerdane, 1987 ; Ali-Yahia, 2014).

L'affaire du Dahir berbère devient le passage obligé des militants nationalistes rendant la nature de leur réaction au Dahir déterminante (cf. Lacoste, 2010 un intérêt au contenu politique et juridique des documents originels produits par l'administration coloniale et leurs mises en application car le but semblait être un usage « instrumentalisé » et qu'il n'y avait donc pas de place « légitime » à réserver au berbère alors que le choix de maintenir l'arabe était indiscutable (cf. El Quadery, 2007 : 17-37). En conséquence, le Dahir et la dynamique discursive qui en découlent empêchent la recherche académique de s'interroger, par une lecture rigoureuse sur ses véritables impacts, ainsi que les véritables motivations de l'administration coloniale. La référence systématique au Dahir berbère par le truchement d'une grille de lecture aussi tendancieuse qu'imprécise se focalise sur le « Collège d'Azrou » (cf. Benhlal, 2005).

1.4.2. La période post indépendance de l'Algérie et du Maroc

Quoique des nuances sensibles existent entre les deux pays, les politiques linguistiques et les orientations officielles des États algérien et marocain indépendants, ont pour ligne de force la mise en œuvre d'un arabo-islamisme fondateur. Celui-ci est énoncé dans les référentiels juridiques : arabisation, généralisation extension de l'usage de la langue arabe et (ré) islamisation progressive de la société et du système éducatif. Cette thématique est largement documentée tant du point de vue des référentiels que du point de vue analytique pour l'Algérie ; Chaker, 1995, 2013 : 39-50 ; Benrabah, 1997 ; Granguillaume, 1977 ; Cheriguene, 1997) et pour le Maroc (cf. Boukous, 1995 ; Bounfour, 1996 ; Granguillaume, 1977 ; Vermeren, 2002 : 9).

Par conséquent, les études berbères caractérisées « d'héritage colonial » confinent la langue berbère dans des espaces tolérés et/ou parallèles, sans statut réservés au sein des enseignements universitaires. La réactivation du discours sur les deux socles idéologiques de « l'héritage colonial » et de l'arabisation entraîne, justifie et confirme un processus de « dépréciation diglossique » (cf. Gardy, 1981) des restrictions dans le champ académique. Très vite, les deux chaires de berbère disparaissent (Rabat, 1956)

et (Alger, 1962). Pour les États, maintenir un enseignement du berbère pouvait être une forme de reconnaissance d'une réalité que l'idéologie et la politique officielles devaient éradiquer. Pendant des années les démarches pour la prise en charge universitaire et scolaire n'ont pas réussi à obtenir une écoute de la part des institutions (cf. Chaker, 2010). Pourtant les thèmes essentiels du mythe²² berbère déjà présents dans les sources arabes médiévales, ne sont pas plus exogènes que les notions de nation arabe et d'États modernes (cf. Chaker, 1985, 2010 ; Bounfour, 2012). Subséquemment, les berbérisants proposent une perspective constructive pluridisciplinaire qui intègre l'évolution de ce champ comme « une nécessité de reconstruire les catégories et les modes de pensée sur le domaine berbère » (Claudot-Hawad, 2010 : 55 ; Bounfour, 2012). Le réinvestissement des questions linguistiques, identitaires vise à affranchir les approches académiques en sciences humaines et sociales de la pensée doxique empruntée par les États indépendants.

Malgré tout, ces dernières années, probablement en raison des débats sur l'officialité de la langue berbère et sa concrétisation, la littérature académique réinvestit cette thématique. Il s'agit pour certains de déconstruire les notions de spécificité et d'isolats berbères (cf. Lalmi, 2004) pendant que d'autres persistent dans la stigmatisation des études berbères en Algérie notamment. Selon ces approches, les « spécialistes de la Kabylie », utiliseraient les grilles de lecture dominantes sans accomplir un « effort d'historicisation » (cf. Temlali, 2015). Il est peut-être possible de dire que les rôles de domination évoluent ; il est fort probable que les champs académiques officiels dominants aient, à leur tour, besoin d'investir la thématique berbère comme il fût le cas pour l'État colonial (Voir chap. IV).

Ce rebondissement est probablement motivé par l'évolution de la situation sociopolitique, il apparaît nettement que l'objet est parfois sollicitée par les élites algérienne et marocaine, au gré des nécessités discursives et médiatiques. Cela est

²² Promulgué par la France le 16 mai 1930, « (...) il avait pour but l'adaptation de la « Justice Berbère » aux conditions propres de l'époque et, de ce fait, correspondait à l'esprit de la politique inaugurée au Maroc par Lyautey quand il signa le Dahir du 11 septembre 1914. La caractéristique fondamentale de cette politique consistait à préserver l'autonomie traditionnelle des Berbères, essentiellement dans le domaine juridique, en les soustrayant à la législation islamique ou *Chrâa* (...) » (cf. Lafuente, *ibid.*)

incarné par de véritables et insolubles contradictions dans le champ de la recherche consacré à cette région de l'Afrique. Mais ces connexions ne sont pas souvent reconnues dans l'historiographie contemporaine académique (*cf.* Vermeren, 2011) et les médias internationaux poursuivent encore l'occultation de le processus d'affirmation à la fois de la question berbère et de son champ d'études, jusqu'à sa dilution dans la catégorie des « Printemps arabe ». Cependant, des chercheurs vigilants et privilégiant le fait sur le discours, se sont attelés à déconstruire ces catégories (*cf.* Bounfour, 2011 ; Chibani, 2011 ; Oiry-Varacca, 2012 ; Di Tolla, 2014).

1.4.2. a. Langue berbère et minoration académique

Nous devons sans doute rappeler que le regard incomplet ou parcellaire porté dans le champ académique, par les intellectuels et les élites algériennes et marocaines sur ces questions n'argumente pas pour une vision complète du paysage sociolinguistique et culturel quand bien même on fait référence à l'arabe lui-même durant la colonisation, qui a renforcé la minorisation de toutes les langues en présence. Pourquoi donc est-il difficile de transposer cette situation à la langue berbère ? (*cf.* Lacheraf, 1987 ; Djeghloul, 2004).

Dans sa description des fonctions des langues du Maroc Laroui (2009) suggère une forme de hiérarchisation : l'arabe classique (*fusha*) dédiée aux fonctions politiques car langue de l'histoire, de la culture, langue du haut discours politique et institutionnel. Quant à la *darija* et le *tamazight*, ce sont des langues identitaires véhiculaires, langues de l'intime et du collectif. Il énonce pourtant que « la tâche éducative vis-à-vis de la citoyenneté marocaine commence donc par une analyse des composantes sociales et culturelles de l'identité marocaine » (*cf.* Macias Amoretti, 2015).

Cette posture est identique à celle des universitaires européens face aux langues romanes emmurées dans ce regard « minorant » comparativement au statut du latin, langue prestigieuse par excellence et les dichotomies peuples cultivés/peuples illettrés, renforcées par un « universalisme abstrait, sévissent durant des siècles » (*cf.* Ozouf, 2009). Il est reconduit en France après la Révolution à l'égard des langues régionales sujettes de glottonymies multiformes « patois » (Boyer, 1991b : 38 ; Bothorel-Witz, 2008) soumis à un processus de glottophagie (Calvet, 1979). Ces

configurations sont conceptualisées par Ferguson (1959 : 325-340) et les rapports entre les langues sont pensés en termes de distribution complémentaire fonctionnelle entre variété haute et variété basse.

D'une certaine manière, les oppositions traditionnelles du type national/ local/, véhiculaire/vernaculaire, dominant/dominé, rural/urbain dominent les approches de l'environnement sociolinguistique nord-africain mais ne suffiront probablement pas à affiner l'analyse. De même, le recours exclusif aux données synchroniques bien présentes dans les approches descriptivistes ou bien les littératures militantes sont souvent utopiques et contradictoires. Les phénomènes de contact linguistiques et la subtilité des situations qui en découlent participent à la construction des représentations sans rendre fidèlement et (précisément) les données factuelles des pratiques linguistiques (*cf. Benitez et al. 2013*).

Pourtant les représentations et l'intervention des évolutions suggérées par une modernisation des contacts et les facteurs d'urbanité, modifient les représentations parfois de manière positive (*cf. Miller, 2011 et 2015*) ou se rapprochent de la psychologie sociale, selon qu'elles influencent ou non les stratégies institutionnelles (*cf. Dabène, 1997*). Mais selon Manzano (1996, 2003) l'affrontement binaire français vs arabe a entièrement saturé les modélisations sociolinguistiques pendant près d'un demi-siècle. Durant les années 1960-1970, la construction du champ de l'histoire sociale, des notions d'acculturation, de domination sont également abordées dans cette binarité (*cf. F. Colonna, 1975 ; Boudieu, 1980*). Faudrait-il également se demander si la diversité linguistique a-t-elle pour corollaire une diversité culturelle ou pas ?

La conséquence évidente est un déséquilibre social entre les différentes langues qui a mis la langue berbère dans une situation d'extrême fragilité la réduisant en langue(s) vernaculaire(s). Ce qui signifie qu'en dehors des élites, l'Algérien et le Marocain moyens s'approprient souvent, par contrainte ou nécessité, les langues qu'ils sont obligés d'apprendre à des fins d'intégration scolaire, professionnelle et sociale. Au Maroc et en Algérie la « dé-minoration » ne peut être en ce sens réduite à l'intégration officielle et encore moins à la définition de la Charte européenne.

La problématique de la minoration linguistique dans les deux pays reste peu documentée. C'est dire que le monde académique a consciemment ou inconsciemment évacué cette question. Aussi faut-il insister sur la non validité de toute approche sur la minoration linguistique dans cette région sans se livrer préalablement à un diagnostic glottopolitique (cf. Blanchet, 2000 ; Laroussi, 2002).

L'histoire linguistique du berbère montre bien que l'interaction entre la langue berbère et les langues arabe, française et espagnole, favorise ces dernières. Les berbérophones sont bilingues dès qu'ils s'il est nécessaire de rencontrer l'Autre. Ce phénomène s'explique, aussi par l'éducation obligatoire dans les langues dominantes mais ne signifie pas que la langue soit employée par tous les locuteurs de manière spontanée dans la communication interpersonnelle dans les espaces de vitalité de la langue berbère. Le plus intéressant est le passage dans les années 1970, une bonne partie des élites algérienne et marocaine berbéristes à la production d'un discours sur la défense de l'arabe dialectal algérien. Les milieux de l'opposition du Mouvement culturel berbère en Algérie et les élites militantes berbères non berbéristes²³ (cf. Cheriguène, 1997). Bien que la prise en charge juridique de l'arabe dialectal ne semble à l'ordre du jour dans aucun pays (cf. Taleb-Ibrahimi, 2011), le Maroc s'engage dans un débat institutionnel sur l'arabe dialectal et de nombreuses descriptions du « marché linguistique » le désignent comme une donnée en perpétuel mouvement, selon la perspective sociologique (Bourdieu, 1982). Ainsi l'arabe standard et l'*amazigh* (le berbère) sont des langues officielles (cf. Messaoudi, 2013).

Subséquentement, le discours sur la réhabilitation de l'arabe dialectal est arrivé avec un certain décalage au Maroc (cf. Siino et al, 2015). Pourtant, l'arabe dialectal n'a pas connu de mesures coercitives prohibitives y compris dans le champ officiel des deux pays (cf. Aït Lemkadem, 1999 : 25-36). Sa production écrite reste encore totalement marginale comparée au berbère. Par ailleurs, le Maroc extra institutionnel se distingue par l'évolution du débat sur la valorisation, controversée, de l'arabe dialectal à travers

²³ Le *Séminaire de Yakouren* du MCB (1981) consacre une bonne partie de son volet à l'enseignement de l'arabe dialectal. Cette information est recoupée par un témoignage de Feu Ramdane Haifi, un des membres fondateurs de l'Académie berbère (communication personnelle en janvier 2009 à Paris)

l'implication d'acteurs de la société civile dont les fondations telle *Zakora*²⁴ Mais selon Miller (2015) la véritable révolution ce sera quand les départements de langue arabe étudieront vraiment la réalité linguistique de leur pays ! »

Ainsi, les présidents successifs, les monarques chérifiens, les parlementaires, les médias lourds et les services administratifs ont toujours utilisé cette langue de façon explicite. En revanche les berbérophones sont toujours contraints de renoncer à leur langue dans la sphère administrative. Actuellement, toute énonciation en berbère dans les médias généralistes est accompagnée de sous titrage. L'inverse n'existe pas ; les monolingues recourent à une traduction.

Il est donc bien visible que, par-delà des positionnements, les travers et les apories que peuvent comporter certaines approches disciplinaires révèlent d'une certaine façon, la nécessité impérieuse de la prise en compte de toutes les données. De surcroît si la langue est l'élément central des politiques ou de l'aménagement linguistique institutionnel, le paradigme éducatif (méthodes et contenus) agrège l'ensemble des paramètres nécessaires à la promotion de la langue dans ses aspects cognitifs, esthétiques, scripturaires et sociaux comme l'observe Niel (2007 : 54) :

« Le champ d'analyse des questions linguistiques souffre très certainement d'un désinvestissement sociologique [en France], du point de vue de l'action publique en particulier, il est à l'inverse saturé par les travaux portant sur l'Etat-Nation et les politiques linguistiques, eux-mêmes pris dans des enjeux épistémologiques » et des règles académiques qui leur sont propres. Il existe ainsi un contraste très net entre la rareté des travaux sociologiques sur les questions de langues et la force d'imposition de la problématique nationale comme vecteur d'analyse naturalisé des politiques linguistiques »

²⁴ Créée par Elena Prentice, une artiste peintre américaine originaire de Boston qui vit depuis plusieurs années à Tanger, la maison d'édition *Khbar Bladna (Nouvelles de notre pays)* a été à l'origine, en 2002, d'un journal hebdomadaire du même nom, en *darija*. Tiré à 6 000 exemplaires, il est imprimé en graphie arabe et gratuitement distribué dans de nombreux kiosques à travers le Maroc.

Bien que la sociologie en France soit centrale dans ce propos, nous ne perdons pas de vue la perspective ouverte que propose Niel quant à l'obligation d'aborder les questions linguistiques en tant que partie intégrante des problématiques nationales.

1.4.2. b. L'inéluctable contestation

L'accumulation de conditions sociopolitiques défavorables au berbère aboutit à l'émergence d'une radicalisation non pas élitaire mais populaire. L'action fondatrice de l'Académie berbère dans les années 1960-1980 inscrit son œuvre dans des orientations activistes jugées parfois populistes et frontales, réussit, de par son ancrage en milieu ouvrier parisien, à canaliser d'importantes franges de la société kabyle autour de la question de la langue et de l'écriture (cf. chapitre 4)²⁵ (cf. Chaker, 1987 ; D. Abrous 2010). Pourtant, d'autres pôles sont arrivés plus tard sur le terrain mais de par leur caractère élitaire et cloisonné, leur action n'atteint pas toutes les franges de la société. Les expériences collectives comme celle du Groupe d'Etudes Berbères (GEB) de l'Université Paris VIII-Vincennes, la *Coopérative Imedyazen*. Ce travail permet aux élites de la révolte kabyle du « 20 Avril 1980 »²⁶ de relayer un discours aboutissant à la fondation d'un Mouvement culturel berbère (MCB) en Algérie (cf. Chaker, 1981, 1987).

La revendication identitaire berbère est le mouvement historique par lequel se sont exprimées les berbères individuellement ou collectivement, à l'intérieur ou en dehors des organisations au sujet de leur droits linguistiques et identitaire au regard de la situation juridique et socio-politique. Les modes d'identification à ce mouvement sont

²⁵ Le bulletin *Imazighen* édité par *Agraw Imazighen* (l'Académie Berbère) est diffusé à partir de 1970, première publication comportant des néologismes suivis d'explications et parfois même ou sous formes de longues nomenclatures bilingues (français-kabyle). Par ailleurs très controversées en raison de leur nature peu « scientifique » et amateur.

²⁶ Date fondatrice de l'histoire de la Kabylie et du berbérisme et premier mouvement de contestation populaire depuis l'indépendance du pays en 1962. En kabyle *Tafsut n 80* ou *Tafsut Imazighen*. Très gravement réprimées par les autorités algériennes, la question de la culture et de l'identité berbère est, pour la première fois, projetée dans le paysage politique algérien en réclamant une reconnaissance constitutionnelle.

diversifiés. Cette identification se manifeste à travers des postures, des attitudes et des discours construits. Le champ référentiel croise les notions de la langue et de l'identité berbère et un ancrage sociohistorique. La caractéristique principale est la contestation et l'attitude critique vis-à-vis des régimes respectifs. La contestation gagne du terrain non de par son essence et son efficacité uniquement mais de par sa capacité à instrumenter des cadres d'expression nouveaux et les ouvertures voulues par des contextes national et international propices. Ce mouvement développe une démarche médiatrice pour intégrer d'autres combats démocratiques permettant de gagner un certain nombre de sympathisants arabophones.

De même ce mouvement traversé par des courants idéologiques parfois contradictoires et une organisation protéiforme. De ce fait, le traitement chronologiste, consensualiste et nivelé de cette étape est insuffisante (Chaker, 1985 ; 1998 ; Ait Kaki, 2003 ; Bounfour, 2003 ; Achab, 2013). Malgré tout « Le printemps 80 » connaît des extensions dont le retentissement apparaît sur la longue durée dans tous les pays d'Afrique du nord et au sein des diasporas berbères.

Parallèlement, l'histoire du mouvement berbère au Maroc (Bounfour, 1985 ; Kratochwil, 2002 ; Akhiyate, 2012) connaît elle aussi une évolution marquée par trois moments principaux. Vers la fin des années 1960 au Maroc, l'AMREC²⁷ cristallise les premières actions sous le signe du : « patrimoine culturel marocain ». Si en apparence, l'essentiel du travail mené n'est pas politique, l'opportunité de débat, de découverte et de diffusion (*cf.* Rollinde, 2002). Cependant, le contexte politique répressif du Makhzen²⁸ agitant à tout moment le spectre de l'irrédentisme colonial et de la connivence avec la Kabylie, conduisent à l'isolement et empêche l'émergence d'un discours clair ou de toute formulation politique.

²⁷ L'Association marocaine de recherche et d'échanges culturels est fondée à Rabat le 10 novembre 1967 par un groupe d'étudiants berbères dont Ali-sidqi Azayku, Brahim Akhiyat, Abdellah Bounfour, Ahmed Boukous, Abd El Fadel El Ghouali, Ahmed Akouaou, etc. L'une des plus anciennes composantes du mouvement culturel berbère au Maroc.

²⁸ Makhzen : expression du langage courant au Maroc pour nommer la monarchie marocaine et les institutions régaliennes et idéologiques.

Ensuite dans les années 1990, la mouvance connaît elle aussi de nouvelles formes d'organisation, introduit un discours politique formalisé et libéré explicitement destiné aux autorités. Ce n'est qu'en 1991, que le « mot » amazighité apparaît, lors de la session de l'Université d'été d'Agadir. L'intensification du travail associatif (Rachik, 2006 ; Miller 2012) dont l'action du Mouvement culturel amazigh (MCA)²⁹

Le premier moment arrive avec la *Charte d'Agadir*³⁰ (1991), premier texte collectif regroupant les principales revendications du mouvement culturel. La position des berbéristes marocains se trouve consolidée. Non sans révéler des discordes structurelles et idéologiques, l'épisode des événements de Goulmima³¹ (1994) bénéficie d'un retentissement transfrontalier, démarque définitivement la militance des formulations nuancées et contournées des années 1970-1980.

Le rapprochement des groupes régionaux et la structuration des réseaux associatifs favorisent des formes nouvelles (actions collectives, supports juridiques, mises en réseau, etc.) pour la défense de la langue et de la culture berbères, en particulier dans le cadre des droits de l'Homme et participation à des réunions internationales, notamment. La treizième session du Groupe de travail³² sur les populations

²⁹ Le MCA regroupe les étudiants actifs dans la défense de l'amazighité implanté dans les universités de Fès, d'Oujda, de Meknès et d'Agadir (Feliu, 2006).

³⁰ « La Charte d'Agadir » du 05/08/1991 est promue lors de la réunion de l'université d'été en août 1991. Cette Charte propose de reconnaître la diversité culturelle du Maroc, porte à l'intention de l'opinion nationale la nécessité de la construction d'une culture démocratique et fixe les principales revendications des associations signataires. Il s'agit d'une revendication fondée sur la « reconnaissance et le respect des droits linguistiques et culturels légitimes de l'ensemble des composants du peuple marocain » (Charte d'Agadir, 1991. Archives AMREC).

³¹ Les arrestations et condamnations des militants berbères en 1994 lors du défilé du 1er mai, organisé à Goulmima dans le Sud-Est marocain radicalise l'action collective qu'est la manifestation (*cf.* Le Saout, 2009).

³² Résolution 1995/32 du 3 mars 1995 de la Commission des droits de l'homme

autochtones, réunie à Genève en juillet 1995, appelle à une mise en application du contenu du discours royal sur l'enseignement de la langue berbère au Maroc.³³

Enfin le moment du passage à un mouvement national coordonné est institué par la rédaction du *Manifeste berbère*³⁴ mené par Mohamed Chafiq en 2000. Bien que les avis divergent sur sa genèse et sa légitimité, il constitue la plate-forme d'un mouvement national issu de débats intenses destiné au Palais (cf. Bounfour, 2003 ; Pouessel, 2006). Un foison d'événements et d'actions se prolonge jusqu'aux événements du « Printemps noir » de 2001 en Kabylie (cf. Chaker et Doumane, 2007). Malgré une répression brutale et le caractère diversifié des propositions formulées par le mouvement citoyen, d'aucuns n'ont su y voir qu'un repli communautaire intégrant la discussion de la thèse ethnique (cf. Temlali, 2015). Néanmoins il contribue à créer des passerelles de solidarité et d'échange facilitées par une réelle porosité³⁵ entre les militances berbères algérienne et marocaine dont les traits se dessinent dès les années 1960.

1.5. Le berbère : un « retroussement » de la diglossie est-il possible ?

Caractérisé par des modes de transmission spécifiques qui intègrent d'autres codes et canaux au système linguistique, ses locuteurs devront leur substituer d'autres. A ce sujet, on lit dans Goody (2007 : 10) que l'arrivée de l'écriture n'a pas seulement scindé les sociétés en deux groupes, elle a aussi divisé les populations qui les composaient selon qu'elles savaient ou non lire et écrire. Au regard de l'histoire, ce n'est que très récemment que les sociétés, même les plus avancées mettent en place une politique globale d'enseignement de l'écriture et de la lecture. Un tel positionnement sur la

³³ Malgré l'ouverture, la situation ne s'est « normalisée » que de manière progressive, de nombreuses tensions et des interdictions de manifestations ou événements ont encore été énoncées durant ces années.

³⁴ Le Manifeste berbère, document de 14 pages, il synthétise 9 revendications que comporte la plate-forme d'un mouvement national signé par 229 des plus influents berbérophones marocains. Elle est destinée au Palais Royal.

³⁵ Utilisé par Chaker (communication personnelle, 2011).

relativisation de la normativisation de la langue. De surcroît, le fossé qu'elle peut créer avec les locuteurs reste un paramètre à prendre en compte dans toute intervention linguistique quel que soit les conditions de son émergence.

La sociolinguistique est certes l'étude du langage en rapport à la société (Labov 1966 : 5) mais il reste que la construction cognitive et les modes opératoires divergent considérablement d'une école à l'autre. Les représentations, les stéréotypes et les pratiques de groupes distincts occupent une grande place, les travaux sociolinguistiques y ont recours pour expliquer des concepts comme l'insécurité linguistique, l'individuation linguistique (Marcellesi, 1987 ; Blanchet, 2004) les marchés linguistiques (Bourdieu, 1981 ; Sauzet, 2008) *d'un territoire sociolinguistique* » (Boyer 1991 ; Bulot, 1998) et l'imaginaire linguistique (Houdebine et Remysen, 2011). Les références scientifiques s'intéressant à la question des langues en danger apportent un complément considérable aux études linguistiques. Dans la perspective du débat sur la participation des politiques linguistique éducatives au processus de dé-minoration, nous nous référons à l'ensemble des mouvements de discussion dans la communauté scientifique³⁶ sur la réduction de la biodiversité linguistique (Harmon, 1996 ; Maffi, 2001 ; Skutnabb, 2002 et 2000).

Mais c'est surtout avec la sociolinguistique dite périphérique développée dans les années 1960, à partir des travaux de Ferguson (1959) et (Fishman 1967) sur la diglossie que les langues minorées trouvent des voies pour leur légitimation académique et sociopolitique. Cette orientation importée en Europe dans les années soixante par la Sociolinguistique du domaine catalan (SDSC) à partir des modélisations nord-américaines (*cf.* Boyer, 1986, 2012) sur la diglossie, en en proposant une (re) contextualisation dynamique. Pourtant le concept ³⁷ apparaît déjà chez Marçais en

³⁶ L'ONG *Terralingua* par exemple, soutient la recherche sur les passerelles entre écologie biologique et linguistique et les actions pour la défense des langues menacées ou en déperdition. Ces actions accompagnent sur le terrain des programmes de revitalisation linguistique.

³⁷ « M. ROÏDIS qui avait publié un article dans la revue *Acropolis*, quelques mois auparavant. Abordant la question de l'évolution du grec moderne, et de la difficulté de reconstituer certains états de langue, Psichari mentionne deux fois l'étrange diglossie dont souffre la Grèce

1930³⁸ mais son acception n'intègre pas les notions de conflit d'aliénation et de minoration. La diglossie n'est pas un processus stable, contrairement à ce que propose Ferguson, mais un processus dynamique et conflictuel qui conduit la langue dominante à dévaloriser progressivement la langue dominée jusqu'à lui retirer toute légitimité. Les espaces « accordés » à la langue dominée sont également traversés par ces mêmes représentations et réduisent ainsi sa chance de survie. À ce sujet, Aracil et Ninyolès, (1972) évoquent :

« Un rapport conflictuel entre deux langues dans lequel l'une domine l'autre politiquement. Les formes et les moyens de la domination vont de ceux, franchement agressifs, à ceux plus tolérants politiquement mais dont la force répressive serait de nature idéologique »

Dans le sillage de la sociolinguistique catalane, l'école occitane dans les années 1980 autour de de la revue *Lengas* (cf. Le Pipec, 2010). Elle inscrit la sociolinguistique périphérique dans un processus de désaliénation et de légitimation (cf. Joubert, 2015) la diglossie avec bilinguisme comme un *conflit* de langues L'impossible équilibre conduit à une « substitution linguistique » (cf Boyer, 1991) par la langue dominante. C'est également l'introduction de la notion du « renversement diglossique » qui renforce le concept et justifie l'influence que peut avoir le militantisme académique sur sa capacité à modifier le contexte sociopolitique (cf. Lafont, 1984, 1989), elle est donc envisagée plus comme une démarche de refonte sociétal (monde occitan) que comme « un retour à une société mythique ». Il est bien clair que le sens donné par nous à la société mythique renvoie à l'extinction et au mieux à un état de folklore.

Cependant, la linguistique catalane œuvre pour l'émergence d'un *nationalisme linguistique* (Boyer, Lagarde (dir.), 2002 : 81-98 ; Boyer, 2004).

Le cadre conceptuel développé permet aujourd'hui aux langues émergentes de le réinvestir, comme c'est le cas pour notre travail (Aracil, 1965 ; Ninyoles, 1969 ; Vallverdú, 1970 ; Boyer, 1986, 2010 ; Kremnitz, 1981 ; Lafont, 1997) sans perdre de vue les traits spécifiques à chaque langue au regard de son parcours historique et à

³⁸ Cette filiation est discutée dans la littérature académique, néanmoins, l'auteur a instrumenté cette notion (cf. Matthey, 2014)

chaque environnement sociopolitique. Ces sociolinguistiques décrites comme « militantes » ou « impliquées » (Joubert, 2015 ; Boyer, 2013 : 139) de par leur engagement académique contre les situations de domination linguistique. Dans ce conflit la stricte neutralité est impossible (Boyer 2001 : 53). Ainsi un chercheur est en mesure de prendre position en faveur de la promotion de la langue subordonnée qu'il étudie Ninyolès (1971, 2001).

La tentative de validation de ce concept introduit des variables et des acceptions nuancées. Le modèle corse bien que se revendiquant de ce courant, opère un tournant induit par les résultats de l'évolution institutionnelle. Celle-ci apparaît plus clairement dans la prise en charge de l'enseignement du corse (cf. Etori, 1975 ; Quenot, 2009 ; Ottavi, 2011 : 111-124)³⁹. Elle se situe dans état intermédiaire ou bien une « sociolinguistique du renversement de la diglossie » (cf. R. Colonna 2011). La substitution linguistique est de ce fait considérée dans son cheminement et la capacité des politiques linguistique à « retrousser la diglossie » comme dirait Lafont (1984) « La chose est acquise : les études de diglossie appartiennent au projet de destruction de la diglossie »⁴⁰. Il apparaît que le berbère dans son cheminement historique et sa situation actuelle, en termes de besoins en aménagement linguistique est en mesure d'agrèger ces expériences.

Les phénomènes diglossiques documentés pour le nord de l'Afrique englobent rarement la langue berbère (cf. Laroussi, 2013 ; Shahin, 2014) transposant ainsi cette marginalité au domaine académique. La question des représentations induites par cette situation introduit un discours épilinguistique sur « les valeurs fossilisées » de la langue : sublimation, idéalisation, fétichisation, stigmatisation, autodénigrement et culpabilité (Boyer, 1990 : 102-124).

Pourtant les approches de la sociolinguistique périphérique, comme la diglossie, ne sont pas toujours partagées. Taleb-Ibrahimi (2004). parle de « sphères » (arabe,

³⁹ L'intégration de la loi Deixonne dès janvier 1974. L'année suivante ont lieu les premières épreuves de langue corse au baccalauréat.

⁴⁰ Egalemeent citée dans Colonna (2013 : 21).

berbère et langues étrangères) pratiquées selon les circonstances Loin d'être pacifique, ce partage de l'espace en Algérie traduit un conflit linguistique et identitaire qui se manifeste par un véritable affrontement entre arabisants et francisants (Dourari, 2003 :9) et que cet affrontement linguistique n'est que la face apparente d'une autre lutte menée par les élites et ayant comme objectif la sauvegarde ou l'amélioration de leur statut dans l'administration et le contrôle du pouvoir. Cette acception excluant systématiquement le berbère est elle-même un produit de la situation diglossique réelle. Il est bien probable que les positionnements académiques ont parfois leurs « subjectivité » selon la formation ou bien l'ancrage sociologique et institutionnel des chercheurs locaux (Dourari 2011 : 10) :

« (...) attitudes idéologiques arc-boutées sur un antagonisme guerrier entre l'arabe (ainsi indistinctement) et les variétés berbères, en dépit du fait qu'elles partagent la famille, la typologie linguistique et l'histoire »

Matthey (2014 : 7) de son côté, inclue le berbère dans le phénomène de bilingue plutôt que diglossique et privilégie sa configuration par le conflit arabe-français :

« Il y a une diglossie darja-arabe standard, à laquelle viennent s'ajouter deux situations de bilinguisme potentiellement conflictuelles : la situation arabe-kabyle, et la situation arabe-français. »

Cela confirme peut-être le tiraillement de ce concept entre « une conception anhistorique et descriptiviste » et « une position historicienne et interventionniste » (cf. Boyer, 1997 : 10).

Paradoxalement, ce type de débat s'inscrit lui-même dans cette configuration dès lors que le descripteur reprend les mêmes catégories et aborde la langue en question comme phénomène marginal. Cet apport conceptuel étend l'analyse des politiques linguistiques au-delà des éléments juridiques de la reconnaissance de la langue berbère. Par-delà les controverses et les nuances que chaque approche propose, la nature des objectifs énoncés, des modalités de structuration scolaire et de mise en œuvre linguistique peuvent prolonger la situation de diglossie si les conditions ne sont pas suffisamment réunies.

SECTION II. INDIVIDUATION LINGUISTIQUE : AFFIRMATION D'UN CHAMP ACADEMIQUE ET LITTERAIRE

En dépit du poids des conditions décrites et des limites imposées, le processus de production linguistique et littéraire se fraie une voie de plus en plus tournée vers une visibilité dans le monde de l'écriture.

Globalement, si l'approche historique fournit une lecture des conditions d'émergence du champ berbère, elle contribue également à l'affinement de notre modèle interprétatif à travers un maillage de la structuration disciplinaire de l'enseignement, l'intervention linguistique et l'exploitation de ces ressources de la pré-officialité par l'institution éducative.

La fin du XIX^{ème} siècle marque par l'apparition en Kabylie notamment de références pan-berbère et de la construction d'un discours « sur soi » véhiculant des représentations de type moderne. Nous assistons au passage d'un système traditionnel à la mise en relief d'une conscience historique et politique même si la référence aux codes anciens reste essentielle. La politisation apparaît sous des formes diversifiées s'appuyant sur les savoirs puisés dans le monde académique et mettant la langue et la sauvegarde de la culture au cœur de nombre des problématiques (*cf.* Chaker, 1987).

Cette mouvance est décrite par le concept d'individuation linguistique de Marcellesi et Gardin (1974 : 17-231) :

« L'ensemble des processus par lesquels un groupe social acquiert un certain nombre de particularités de discours qui peuvent permettre de reconnaître, sauf masquage ou simulation, un membre de ce groupe (...) « une unité collective réelle mais partielle, fondée sur une activité linguistique commune et impliquée dans un processus historique ».

Le discours permet au groupe de se positionner et de se fédérer autour d'un projet, bien que celui-ci ne se projette pas dans un projet politique. Mais si l'on s'arrête à cette première définition le facteur « linguistique » est invisible car dans l'environnement berbérophone, le discours à lui seul reste peu fédérateur. La stigmatisation et la disqualification d'acteurs politiques et culturels dont les compétences linguistiques

sont insuffisantes peuvent parfois être perçues comme une distance avec le « groupe social ».

Les différentes postures qui caractérisent cet état intègrent de fait les actions de (re) vitalisation linguistique les modifications ou du moins leur suggestion est souvent consciente et propulse du même coup les locuteurs d'une langue minorée dans un processus de reconquête de soi. L'élément déclencheur du changement nommé « stress » caractérise cette notion comme un état d'urgence qu'induisent les contacts avec un autre système culturel qui renverrait une image dynamique

(Costa, 2010 : 94). Ce sont donc ces orientations ouvrent les voies du renouvellement de la réflexion et de l'action. Celle-ci peut à cet égard, s'étendre à l'examen de la permanence ou de la déstabilisation des cadres de transmission et de valorisation sociale pour la langue comme l'observe Bounfour (2011) :

« C'est pour toutes ces raisons que la question berbère ne peut se réduire à une question de langue. C'est un problème politique profond et complexe. La question est, donc, celle-ci : avons-nous une élite capable d'affronter cette profondeur et cette complexité dans un langage et une action contemporains et émancipateurs ? J'en doute, mais je serai ravi d'être démenti. Le plus tôt serait le mieux ».

Ainsi les conséquences de la non prise en charge et la non promotion du berbère dans le champ public affecteront même son territoire traditionnel. Ce qui rend la question éminemment politique.

La berbérophonie, vecteur de permanence

La langue berbère est intégrée alors comme *une* et le postulat de l'unité linguistique du berbère est progressivement accepté tout en maintenant l'idée de la variation. Paradoxalement, cette prise de conscience remonte aux travaux des précurseurs kabyles (Cid Kaoui, 1894)⁴¹. La genèse d'un travail sur la visibilité linguistique et culturelle effectuée par des locuteurs natifs, remonte à l'expérience menée par les

⁴¹ Préface du *Dictionnaire français-tamâheq et tamâheq-français* (langue des Touareg), Alger, A. Jourdan, XVI-904 p.

instituteurs pionniers kabyles tels Ammar ou Saïd Boulifa, et Cid Kaoui (op.cit.)⁴². Ces précurseurs appartiennent aux toutes premières élites kabyles formées à l'école française et qui empruntent rapidement la voie de la production scientifique comme le note Chaker (1987 : 44-45) :

« Ce rapport très différent à l'objet d'étude est sans doute la cause de la défiance tenace de certains berbérissants français à l'égard de leurs « confrères » autochtones (Cid Kaoui, Abès, Boulifa, etc. »

Leurs appréciations sur le patrimoine littéraire et culturel, sont valorisantes, à l'opposé de celles des berbérissants français (cf. Hanoteau, 1867, Basset 1920). L'action des pionniers intègre certes des éléments de fixation de la langue mais il n'est pas encore question d'enseignement et d'aménagement linguistique. Ce processus d'outillage est également désigné par grammatisation considéré comme la deuxième révolution techno linguistique après l'apparition de l'écriture (cf. Auroux, 1994 : 71 et 109)⁴³. Pourtant de par sa nature diachronique, dénuée de toute démarche prescriptive, cette notion ne cherche aucunement à produire un impact. Mais ce concept serait « en contradiction avec la standardisation » (Eloy 1997 : 9). Sous ce rapport, malgré l'existence d'un processus et d'expériences diverses, l'évolution du berbère à travers la seule grammatisation annonce un certain nombre d'obstacles.

1.6. La berbérologie : affirmation d'un champ d'études

L'étude sociolinguistique de terrains multilingues connaissant des rapports de domination linguistique permet d'introduire des concepts de norme-normativisation issus de situations linguistiques et de faits : les ressources, les usages individuels et collectifs révèlent des dynamiques qui peuvent paraître marginales. La réflexion

⁴² Le plus connu et le plus prolifique est Amar ou Saïd Boulifa, d'Adeni (Ait Iraten), auteur d'un *Recueil de poésies kabyles* (1904), d'une *Méthode de langue kabyle* (1897 et 1913) et de nombreux essais ethno-historiques dont la *Monographie historique de la Kabylie*.

⁴³ « Par grammatisation, on doit entendre le processus qui conduit à décrire et à outiller une langue sur la base des deux technologies qui sont encore aujourd'hui les piliers de notre savoir métalinguistique : la grammaire et le dictionnaire ».

académique sur ces questions peut également être sujette aux représentations et aux préjugés découlant de ces situations.

Par-delà l'aspect linéaire de son intégration, la langue berbère dans l'enseignement, fait appel à des acteurs individuels et collectifs qui se positionnent vis-à-vis de la politique linguistique. La notion d'acteur telle que nous la concevons dans notre analyse est plus le produit d'une posture, d'une réaction qu'une fonction initiale non seulement au regard de l'antagonisme traditionnel mais aussi dans un mouvement de construction dont la langue est le maillon central. Ce paramètre est examiné par Bothayre (2012 : 212) au sujet des réseaux militants des langues basque et catalane :

« Outre les grands cycles de protestation. La construction collective de manière transfrontalière des politiques linguistiques de la langue montre combien les acteurs collectifs deviennent des acteurs essentiels à la mise en œuvre d'une politique linguistiques. »

La pertinence d'un tel paramètre se trouve renforcée par les observables de la chaîne institutionnelle : les organismes étatiques, les associations des enseignants, les groupes de travail et les administrations des différentes instances. Ces derniers sont susceptibles de faire l'objet d'une évaluation au vu des résultats des politiques linguistiques et dont l'impact peut être important selon une adhésion totale ou partielle, leur inaction ou le rejet exprimés. L'intégration de ces ensembles dans les mises en œuvre requiert des modes de gouvernance plutôt coopératifs. C'est en ce sens que la nature dirigiste de la politique éducative peut être discutée.

Après les indépendances, les universitaires investis depuis plus de quatre décennies dans les questions du statut et dans l'analyse du monde berbère ont, à partir d'un socle de linguistique descriptive, tenté d'ébaucher des actions sur l'aménagement de la langue intégrant ainsi la pertinence et surtout l'urgence d'une démarche dont l'une des finalités serait la codification de la langue pour reprendre Txepetx (Cité dans Bothayre, 2010) :

« (...) une communauté linguistique ne peut attendre continuellement le changement de gouvernement ou de régime, afin que sa situation linguistique change ou s'inverse, car l'Etat cherche d'abord son propre renforcement, avant de consolider n'importe quelle communauté dont il a la responsabilité ».

Donc le processus s'enclenche dès la fin des années 1960, avec l'action fondatrice de Mouloud Mammeri qui, malgré un contexte peu favorable, s'impose comme le pionnier de l'aménagement du berbère et de la production en langue berbère (*Tajerrumt*, 1976). Ses propositions de codification graphique et grammaticale ainsi que de lexicologie demeurent à ce jour des références incontournables. Son approche multidimensionnelle mais assurément pédagogique, initie un travail de modernisation lexicale durant plus d'une trentaine d'années (Chaker, 1984, 2013 : 12-13 ; Achab, 1998 et 2013 : 117-152).

C'est également à cette période que se développe une démarche nord-africaine et internationale berbérologique ou berbérisante⁴⁴. Les publications du CRAPE⁴⁵ en Algérie les deux périodiques scientifiques publiés en France (*Etudes et documents berbères*, *Awal*) et le développement de nombreuses thématiques dans les pôles universitaire locaux au Maroc (Rabat et Fès) ensuite Agadir (Souss), Beni-Mellal (Moyen Atlas) Kenitra et Oujda, Al-Hoceima (Rif) et l'apparition de revues comme *Hesperis* et la *Revue de la Faculté des lettres de Fès*, participent à ce mouvement de réappropriation du champ berbère qui était perçu comme une discipline coloniale. Mais ces initiatives restent restreintes et n'impliquent pas les institutions de façon formelle (*cf.* Chaker, 1998 et 2015⁴⁶).

La continuité dès les années 1980, Chaker, premier linguiste berbérisant autochtone apporte une description linguistique complète et conceptualisée et suggère les outils de formalisation nécessaires à représenter le fonctionnement de la langue, repenser sa dynamique et faciliter la comparaison. Il propose dans son article intitulé : *De la description à la planification linguistique : un tournant dans le domaine berbère*.

Cette construction permet ainsi à la linguistique berbère de se situer dans l'évolution sociale (*id.* 1983/b : 7) et d'expliquer la nécessité de fournir les réponses et les outils

⁴⁴ Bulletin intérieur du CRAPE et la revue *Libyca* (dès le volume XXV, 1977).

⁴⁵ Centre Algérien de Recherches Anthropologiques, Préhistoriques et Ethnographiques, dissout en 1983. En 2003, il devient établissement public à caractère scientifique et technologique ; il est dénommé Centre National de Recherches Préhistoriques, Anthropologiques et Historiques (C.N.R.P.A.H).

⁴⁶ Séminaire CHAKER « IREMAM-MMSH-AMU/Maghreb Études berbères (19/05/2015)1/ Les Études berbères : entre Berbère et Amazigh. Histoire et évolutions récentes

pour un enseignement de masse. Dans une autre contribution (1985), il fournit les premières lectures et propositions sur : *La planification linguistique et la normalisation pan-berbère*. Cette posture est également attestée dans le domaine basque où l'élaboration linguistique est menée durant les années d'activisme identitaire (cf. Urteaga, 1997).

Dans cette perspective, la question récurrente est, bien sûr, celle de l'objectivité que les sciences sociales tentent d'intégrer comme critère pour la validation pour un domaine. Bretegnier (2009 : 27) évoque l'implication des chercheurs dans leur terrain en sociolinguistique, à travers l'exemple de Ninyoles et Aracil sur le terrain catalan (cf. Lafont, 1990). La double question de la subjectivité/objectivité et de la neutralité/implication est ainsi abordée par des linguistes travaillant sur des situations de minorations linguistiques dont ils sont « natifs » et pour qui les dimensions « action » ou « implication » de la recherche sont évidentes. Elles le sont d'autant plus qu'ils articulent la description de langues minorées (les leurs) dans leur rapport à la langue socialement dominante, à la description de conflits linguistiques, ils se situent à la fois en tant qu'acteurs sociaux et en tant que sociolinguistes.

Leurs travaux contribuent ainsi à déconstruire les conceptions de diglossies comme situations de complémentarités de « vivre ensemble » (cf. Coste, 2008). Mais les diverses politiques linguistiques parcourues et destinées aux langues anciennement minorées confirment que les « vulgates » des États-nations sur l'unicité sont peu productives. Elles introduisent une multitude de discours sur la diversité et sur l'occupation du champ académique qui reconfigure à son tour les oppositions traditionnellement réservées au champ politique.

Les linguistes directement ou indirectement engagés sur la voie des politiques linguistiques institutionnelles peuvent ainsi glisser dans la prescription, le purisme ou s'inscrire dans des perspectives idéologiques malgré des analyses objectives et pertinentes (cf. Costa, 2011 : 55).

Un l'aménagement linguistique extra-institutionnel :

Dans le domaine de la recherche linguistique berbérisante, le Centre de recherche berbère-Inalco aborde les aspects sociolinguistiques et didactiques qui définissent l'intégration du berbère à l'université, dès la fin des années 1980. L'identification des catégories liées à l'aménagement linguistique de la langue berbère sont relativement tardifs au regard de l'ancienneté du champ berbère et du développement d'une importante littérature linguistique. Subséquemment les départements universitaires de berbère de Bougie et Tizi-Ouzou orientent le cursus de berbère tant vers la réflexion théorique que vers choix des thèmes de recherche qui se traduisent par « un refus du musée » (D. Abrous, 2006 : 171-182).

De même, le nombre de thématiques étudiées au Maroc au sein de plusieurs départements de sciences humaines et sociales, ont pu couvrir de nombreux sujets en anthropologie, littérature et dialectologie et linguistique descriptive. L'émergence de l'aménagement linguistique académique se poursuit dans s rencontres organisées par le Centre de recherche berbère (CRB). Rappelons que *l'Encyclopédie Berbère*⁴⁷a consacré de nombreuses notices sur l'écriture (Camps, Chaker, D. Abrous⁴⁸) et la lexicographie (Bounfour *et al.* 1995). Quoique ne couvrant pas tous les domaines disciplinaires ni tous les espaces berbérophones. La constitution et l'enrichissement des fonds André Basset⁴⁹ et Arsène Roux (Van Boogert, 1995 ; Chaker et al. 2016).

Sur le plan de l'intervention sur le corpus linguistique (normativisation et codification) une série de rencontres tenues à l'Inalco fédèrent de nombreux berbérisants (*cf.* Chaker, 1998 ; Achab 2013). La première table-ronde internationale *Phonologie et notation usuelle dans le domaine berbère* (1993) la seconde (1996) avec l'atelier

⁴⁷ Publication à vocation internationale et pluridisciplinaire dirigée par Salem Chaker, rassemble et synthétise les savoirs sur les Berbères. Son édition électronique (Open Edition) rassemble 1283 notices.

⁴⁸ Nous disposons de contributions assez denses sur les écritures libyco-berbères par exemple et la production littéraire traditionnelle et moderne

⁴⁹ Après la mort d'A. Basset en 1956, sa veuve fait don de sa bibliothèque, archives scientifiques comprises, au département d'études berbères de l'INALCO. Le fonds Basset comprend plus de 1500 monographies, près de 3000 périodiques et tirés à part, ainsi qu'une cinquantaine de cartons d'archives (correspondance, notes de cours, manuscrits divers...) issus de la documentation rassemblée par René, Henri et André Basset (*cf.* Site Bulac).

Problèmes en suspens de la notation usuelle à base latine du berbère. En 1998, trois années après l'introduction de l'enseignement du berbère, A l'Atelier d'Aménagement de la langue berbère constitue un moment majeur pour l'achèvement des points de codification restés « en suspens ».

La synthèse des travaux élaborée par Achab, désormais référence académique pour la majorité des enseignants dans les zones géographiques utilisant les caractères latins et les références produites dans ce cadre, est exigée par un certain nombre d'éditeurs⁵⁰. L'atelier terminologique TERMBER consacre la nécessité d'exploiter les ressources linguistiques et recommande un investissement raisonné du champ de la néologie lexicale. Antérieure à l'institutionnalisation du berbère au Maroc, l'atelier insiste sur la nécessité d'une collaboration continue couvrant tous les champs disciplinaires, une maîtrise de la dialectologie et la nécessité d'instaurer une méthodologie rigoureuse et documentée. Manifestement, cette initiative peut-être caractérisé de première tentative d'aménagement pan berbère en attendant un éventuel appui d'une coopération académique formalisée entre les pays considérés.

Depuis l'ouverture des *départements de langue et culture amazighes* successivement à Béjaïa, Tizi-Ouzou Bouira et Batna (Algérie) Fès Oujda Agadir et Casablanca (Maroc), la berbérologie commence progressivement à occuper un espace significatif. L'autonomisation de certains groupes de recherche au sein des départements a favorisé les thématiques linguistiques. Les pôles de Béjaïa et Nador se distinguent par une démarche de recherche appliquée et de proposition. La constitution d'équipes permettant une prise en charge inédite de l'aménagement linguistique associée à une intervention dans le champ littéraire (chapitres 3 et 4).

La demande suscitée par l'enseignement et l'apparition d'auteurs nouveaux attentifs à la norme contribuent à une prise de conscience des acteurs institutionnels. L'impérieuse nécessité de « penser et formuler une politique linguistique adaptée à la situation actuelle de la langue peut fructifier les travaux effectués dans les autres ensembles berbérophones (Achab, 2013) dans des cadres moins formels ni les

⁵⁰ Les Éditions Achab notamment.

expériences pionnières de berbérisants ou de militants⁵¹. De même, les institutions des deux pays, disposent de ressources codifiées⁵².

L'investissement des paramètres socioculturels, la mobilisation académique et la production culturelle intègrent une dynamique englobante qui se manifeste à la fois à l'échelle individuelle et collective. Ainsi l'ensemble de ces actions, quoique isolées ou disparates, rentrent dans un processus bien précis comme le décrit Bothayre (2012) sur le basque :

« Normaliser l'euskara signifie : optimiser la capacité linguistique individuelle, optimiser l'articulation des groupes linguistiques, établissement et expansion de l'espace symbolique créateur et transmetteur des idées génératives de l'apport culturel spécifique euskaldun ; optimiser la conscience linguistique, imprimant au processus une direction uniforme de déplacement et enfin, articuler les trois optimisations en un seul processus qui implique simultanément et corrélativement, une croissance de la perception individuelle de l'euskara et une croissance de l'usage social de l'euskara ».

De manière critique Txepetx (Bothayre, *ib.*) considère que « normaliser, c'est faire que la hiérarchie politique serve à la communauté linguistique. Il est la résultante de pratiques issues de la sélection de formes linguistiques, canonisation de codification de la graphie et du lexique. Il est bien clair que malgré les limites du domaine d'intervention des berbérisants, la prise en compte de la fonction fédératrice de l'aménagement linguistique quand bien même il est centré ou pas sur un seul dialecte. Il s'agit donc d'offrir au berbère et aux apprenants en premier lieu, un environnement didactique proche de leur outil d'expression et intégrer le cumul de connaissances disciplinaires et de production écrite.

⁵¹ Dans sa comparaison des terminologies mathématiques Algérie/Niger (Annexe 6), l'*Amawal*, Achab pointe les divergences lexicales des choix opérés et examine « la Traduction de la Déclaration des droits de l'Homme »

⁵² Entretien avec Zahir Meksem (15 janvier 2014) ; échanges réguliers avec Kamal Bouamara et Mohand Amaoui (entre 2012 et 2015).

Toutefois, en dehors des sphères universitaires et intellectuelles impliquées, la diffusion des outils et références linguistiques issus des cadres berbérissants s'effectue parfois tardivement. C'est sans doute grâce à l'ouverture des départements de berbère et plus tard des classes expérimentales que cette production a commencé à être véritablement rentabilisée.

La thématique des nouvelles technologies (*cf.* Nait Zerrad, 2011 ; N. Abrous, 2016) les bénévoles⁵³ et les chercheurs de la diaspora kabyle⁵⁴ commencent dès la fin des années 1980, à envisager le Traitement automatique des langues (TAL) et des Nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) (*cf.* Saad, 1992). L'objectif est de s'approprier les modes de valorisation et de diffusion sur la toile comme la localisation des systèmes d'exploitation et des gestionnaires de contenu (CMS) la traduction automatique, claviers et reconnaissance numériques, correcteurs grammaticaux et bases de données terminologiques⁵⁵. Par ailleurs la diffusion des documents écrits, l'interaction sur la toile et la (auto)médiatisation participent à une vitalité linguistique et culturelle. Si par ce biais, le kabyle, le rifain et le tachelhit semblent visibles, certains ensembles dialectaux réinventent et maintiennent, à leur façon, d'autres stratégies de permanence, voire de survie en réinventant de nouvelles stratégies de transmission et de résistance c'est le cas pour le Mzab et le monde touareg et les régions reculées de l'Atlas. En attendant, la capacité de ces acteurs à faire financer ces travaux et à atteindre un large public d'utilisateurs mérite d'être l'objet d'une cartographie.

⁵³ Le 27 avril 2010, Taqbaylit apparaît dans la dernière version de l'Unicode CLDR 1.8 localisée par Azeddine Ait Khelifa, communément connu sous le nom de Cyberkabyle. Soutenu par Afrigen, un sous-projet du réseau ANLoc, se concentre sur la création de données linguistiques africaines.

⁵⁴ Ces dernières années Mohend Belkacem, informaticien investit Mozilla Firefox, Skype, Open Office, Turrent, WordPress Office, les vulgarise et les traduit vers le kabyle. VK, réseau social en projet.

⁵⁵ Précisions disponibles à la suite de nombreux entretiens avec Mohand Belkacem entre janvier 2015 et mars 2016.

1.7. L'aménagement linguistique du berbère : éclairages théoriques et pratiques

L'intégration du berbère dans l'enseignement resserre le débat sur nombre d'aspects techniques même si la réflexion est entamée dans le domaine berbérisant. Ce qui voudrait dire que le berbère ou les langues berbères, selon les perspectives annoncées, est amenée à être standardisé(es). Dans la sociolinguistique du domaine catalan la normativisation ou l'aménagement du corpus tel que nous le comprenons dans la lecture de Baneres et Romani (1994 : 29) est une étape impérative malgré les revers qu'elle peut induire :

« La normativisation linguistique est le processus par lequel la politique linguistique permet à la langue déficitaire (minoritaire ou ayant été minorée) de cesser d'être minorée ou déficitaire (...)».

Mais comme dans beaucoup de sociétés émergentes, il est peut-être difficile de convaincre les locuteurs –parfois même les spécialistes- de cette nécessité. Même dans les pays occidentaux, la notion de standard et de norme est toute récente dans les sciences du langage et la linguistique. Elle s'affirme avec l'école de Prague (1930) ensuite au sein de la linguistique et anglo-saxonne en passant par l'école allemande. Elles sont corollaires des dirigismes étatiques issus des projets d'édification des nations européennes (cf. Hagège, 1983 : 11-68 ; Auroux, 1992 : 11-64 ; Erfurt, 2008 : 20). C'est avec l'avènement du *Language planning* développé par Haugen (1959) à la lumière de nombreuses expériences dans le monde, qu'apparaissent les catégories servant à l'identification des mécanismes interventionnistes menés par les États à travers des instruments juridiques et pragmatiques sélectionnés et de la distribution des rôles pratiques et/ou symboliques.

Les propositions d'Haugen sont fondamentales, elles ont impulsé les travaux ultérieurs (Kloss, 1967 : 29-41 ; Maurais, 1997) qui opère une distinction dichotomique : aménagement du *statut*/ aménagement *du corpus*. Le premier concerne les décisions institutionnelles et les mises en œuvre fonctionnelles (enseignement, médias, documents institutionnels, etc.), le second est centré sur l'aménagement du corpus

linguistique : la codification et ses contenus (registres, diversification de la production notamment par le biais de la planification linguistique.

D'après Calvet (1987 : 282) « toute planification présuppose une politique, la politique d'un pouvoir » clarifiant la verticalité de l'aménagement linguistique. Dès lors l'idéologie linguistique apparaît comme paradigme déterminant (cf. Marcellesi (1986 : 6). C'est une démarche « du haut vers le bas ». Elle peut être appuyée par une action « du bas vers le haut » par le biais de la force propositionnelle, de l'innovation et de la participation des acteurs ciblés. Ce qui peut être intéressant est de rendre compte du second mouvement du bas vers le haut sans déborder du champ de la sociolinguistique et se retrouver dans un parcours d'analyse sociologique des trajectoires et de la mise en place des stratégies individuelles et collectives. La production de l'équipement linguistique constitue un aspect plus technique (Boyer et Dumont, 1987).

Les concepts renvoyant de façon circulaire les uns aux autres, nous invitent également à suivre leur longue trajectoire traversée d'approches contextualisées et nuancées. Daoust & Maurais (1987) y voient une technique d'intervention essentiellement étatique (cf. Calvet, 1996 ; Hamel 2010). C'est Tabouret-Keller qui souligne l'intérêt de l'étude des coûts (cf. Véronique, 1998 :109 et 309-311)⁵⁶. Il s'agit là d'un paramètre important car les actions planifiées mobilisent des personnels extérieurs et supposent des délais de réalisation. De même l'aménagement d'espaces de rencontre et des supports diversifiés de diffusion parfois inédits :

« Pour qu'une politique puisse être évaluée en termes de coûts/bénéfices, il convient que ses objectifs soient clairement délimités même si ceux-ci ne le sont pas, d'abord en termes financiers »

La discussion terminologique d'Eloy (1997 : 7-13) évoque les nuances et les emboitements qui peuvent exister entre quelques-unes d'entre elles et tente une distinction entre « l'aménagement linguistique » et « la politique linguistique » dans la

⁵⁶L'auteur cite trois types de politiques linguistiques : (volontariste, celle du Pays basque -, une politique linguistique d'apparat comme celle de la francophonie, et une politique clairement identifiée et progressive vers le bilinguisme, celle du Val d'Aoste.

littérature sociolinguistique, celle-ci n'étant pas de pure forme mais qu'elle comporte de réels objets scientifiques. De même les politiques linguistiques et l'aménagement linguistique dans leurs aspects techniques comportent un risque d'appréhension technocratique d'un domaine de recherche spécifique exigeant un cadre plus large. Soulignant que cette approche invite à dépasser les démarches mécanicistes ou strictement descriptivistes d'une situation linguistique (*cf.* Eloy, 1997). La proposition d'une démarche plus globale, la régulation linguistique (Corbeil 1980b : 74 ; Boudreault, 1973) énonce que les comportements linguistiques observables sont déterminés par rapport à un usage normé et que langue enseignée acquiert le prestige de l'écriture, cette écriture elle-même corollaire d'une approche normative d'une intervention sur la langue.

En d'autres termes, ces typologies connaissent des applications et des remaniements différents au gré des objectifs des locuteurs et ceux ciblés par les États et des ressources d'encadrement disponibles. Faute de rendre publics les budgets alloués, les États, sont considérés en fonction de la clarification des objectifs, des échéances, des étapes et des ressources matérielles et humaines adéquates (*cf.* Di Meglio et Cortier, 2004).

L'école de Rouen (Robillard 1997 : 102), rappelle que « dans la réalité, l'aménagement de l'un entraîne inmanquablement des conséquences pour l'aménagement de l'autre » et que ces éléments doivent être reconfigurés dans un cadre théorique sociolinguistique plus cohérent. De par ce fait, la minoration linguistique prend tout son sens dans l'hégémonie linguistique et la dépréciation diglossique qu'un système de gouvernance adopte à l'égard d'une langue concernée (*cf.* Marcellesi, 1985).

Cette dimension interviendra également dans le traitement de l'information recueillie sur la langue et les pratiques linguistiques dans un contexte antérieur. Ainsi l'exemple de l'intervention du ministre marocain de l'éducation décidant de réduire l'offre de la langue berbère dans certains sites scolaires pour renvoyer les enseignants sur le poste de langue arabe, se répercute immédiatement sur le cours de l'intégration du berbère. L'argument avancé par le ministère est le manque d'enseignants pour cette matière « prioritaire ». Cette décision est reçue de façon négative dans les milieux des

enseignants.⁵⁷A l'identique pour l'Algérie, alors que des fonctionnaires tirent la sonnette d'alarme contre la stagnation de l'expérience (*cf.* Merah, 2014), de nouveaux chantiers sont improvisés sans instruments et études préalables. Quelle que soit leur pertinence, la question de la formation des adultes ou de la prise en charge des traductions du Coran vers le berbère, (un texte pour lequel il existe déjà des traductions (*cf.* Nait Zerrad, 1998 ; Ait Mansour, 2006) rendent les chantiers en cours moins urgents.

La capacité de renouvellement de la langue, uniquement sur des bases d'ordre affectif a ses limites car la vitalité de la langue présente des variables au sein même d'un pays, selon les générations et/ou l'ancrage social et spatial. On peut penser que les difficultés peuvent être palliées par des facteurs d'ordre épilinguistique (*cf.* Boukous, 2004)⁵⁸. La détermination engendrée par les attitudes dites « militantes » et/ou identitaires est présentée comme garante de la survie du berbère. Paradoxalement, les institutions créées pour accompagner l'intégration scolaire du berbère le Haut-commissariat à l'amazighité (Algérie) et l'Institut royal pour la culture amazigh (Maroc) ont vocation à « désanctuariser » la question linguistique et identitaire (*cf.* Quenot, 2011) et offrir les moyens d'un traitement différencié ; elles se passeraient naturellement d'une politique linguistique.

De la norme académique au paradigme éducatif

L'intégration éducative ne s'arrête pas à la standardisation de la langue. Les processus d'élaboration des outils bénéficient de l'évolution des approches. Ces dernières puisent dans les résultats des disciplines comme la psychologie, la sociologie de l'éducation et les neurosciences. De même les contextes sociolinguistiques influencent sensiblement

57 L'Observatoire amazigh des droits et libertés (OADL) a tenu le 15 septembre 2015 à Rabat une conférence suite à cette déclaration.

58 « Du point de vue socioculturel, l'amazigh bénéficie d'un « atout considérable qui contrebalance les effets négatifs de sa situation négative, à savoir qu'il est le véhicule d'un sentiment identitaire fort qui le conforte et l'impose en tant qu'élément principal de la culture maghrébine »

les choix des concepteurs des outils d'enseignement selon les orientations choisies, les publics et les objectifs ciblés. À cet égard, la hiérarchisation des langues dans la sphère scolaire, l'insuffisance des ressources et la nouveauté de la discipline pour les deux systèmes éducatifs déterminent la nature des supports. De surcroît, les interactions qui peuvent exister entre des langues dans un espace scolaire dépendent du contexte, de leurs fonctions et de leurs statuts respectifs.

Le socle sociolinguistique de notre objet nous conduit à l'examen des conditions d'élaboration didactique et quelques modes de réception que connaissent les supports proposés aux apprenants (Di Meglio, 1997, 2004 ; Rispaïl *et al.* 2003 ; Blanchet, 2004 ; Cortier, 2007). Leur croisement met en évidence à la fois la concrétisation des politiques institutionnelles et les modalités d'appropriation de la langue elle-même et des outils codifiés (*cf.* Blanchet, 2011). Malgré le caractère controversé de la légitimité épistémologique de la socio-didactique (*cf.* Immoune, 2014 ; Blanchet et Rispaïl, 2014), les traits macro didactiques de l'enseignement du berbère nous permettent d'aborder les outils de l'enseignement dans opérer un glissement disciplinaire de notre objet.

L'école corsophone, l'intégration du corse comporte un rôle réellement intégrateur sans perdre de vue la nécessité d'initiatives évaluatives, tournées vers une approche citoyenne de la langue car justement l'intégration institutionnelle et l'intervention sur les langues minorées peuvent et sont tenues de contribuer à réduire la diglossie (*cf.* Quenot, 2010 ; Colonna, 2011 : 26).

Dans le cas du berbère, le chantier de la généralisation et les attentes et la demande sociale, pour le moins hétérogènes, peuvent produire l'effet inverse, c'est aussi ce que nous cherchons à démontrer. L'idée que les langues seraient des « produits culturels » comme les autres pourrait le confirmer. Bien que la légitimité de la contextualisation soit discutée (*cf.* Reynaud, 2006), elle apporte à notre objet un éclairage sur l'élaboration et la réception des politiques institutionnelles, de leurs outils au regard de la particularité institutionnelle et scolaire de l'intégration de la langue berbère en Algérie et au Maroc et que Blanchet (*et al.*, 2008) décrit comme « contextuelle, contextualisée, car elle se construit à partir de l'environnement d'apprentissage et pour lui ».

En somme, les exigences du champ disciplinaire principal et les nécessités de description du passage de la structuration institutionnelle à l'élaboration didactique « orientations pédagogiques et objectifs didactiques » induit une forme de réflexivité portée sur la relation entre recherche heuristique qui suggère des modèles de description agrégeant toutes les notions convoquées. La rupture épistémologique nous situe dans cette intersection qu'impose le passage d'une langue exclue du système, voire interdite à une langue qui occupe un espace dans le débat social. Si cette place recherchée dépasse l'offre institutionnelle en termes de formulations juridique et modes opératoires, notre objet se confronte indubitablement aux mêmes tensions. En définitive malgré notre vigilance concernant les présupposés, il est clair que travailler sur les politiques linguistiques est une nous propulse bien loin de la problématique de la sociolinguistique mais nous aide néanmoins à assumer l'ancrage multidimensionnel de notre objet.

Les expériences algérienne et marocaine n'illustrent pas un modèle exceptionnel en matière d'intégration institutionnelle d'une langue minorée. Les exemples sont nombreux et se présentent dans des systèmes de gouvernance diversifiés mais qui révèlent, eux aussi, des discontinuités et des retards. Toutefois les différentes expériences d'enseignement de langues minorées contribuent à cibler quelques critères comme l'identification des options d'aménagement de la langue, les glissements que présentent les paradigmes extralinguistiques et la création de supports d'enseignement. Ces expériences ont le mérite d'ouvrir quelques pistes de réflexion quand bien même leurs avancées respectives s'effectuent dans des cadres différents, parfois mieux structurés et disposant de moyens financiers et humains plus importants. En définitive, loin de la fascination que peut avoir un non initié face au projet linguistique catalan, basque ou suisse, notre investissement dans le cadre berbérissant puise concrètement dans l'appareil descriptif et théorique des outils correspondant aux différentes étapes d'intégration institutionnelles.

Bien évidemment, on ne perd pas de vue le fait que la normalisation-normativisation du catalan par exemple se déroule sur son propre territoire et son extension institutionnelle suppose de nouveaux paramètres tels un statut subalterne face au castillan, probablement ceux-là qui se rapprocheront de notre objet.

En dehors de notre analogie, des rapprochements autour du travail linguistiques entre la Catalogne et les chercheurs kabyles ont été concrétisés par une rencontre en septembre 2007 sous la thématiques *Identités nationales et structures étatiques dans le contexte méditerranéen*. Ces échanges démontrent que l'intervention sur la langue doit souvent se conjuguer avec des projets plus larges dans une perspective de promotion des sociétés considérées. Donc par-delà les nécessités de l'enseignement nous chercherons à confronter le projet institutionnel concernés. Par ailleurs, l'enseignement du corse en France, destiné aux corses uniquement, est à ce titre une expérience fort édifiante (Di Meglio, 2003 ; Quenot, 2010 ; Colonna, 2012) en comparaison avec la situation de l'occitan (Boyer, 1986, 2010 ; Lamuela, 2002 ; Sauzet, 2012 ; Verny, 2002, 2015), du Catalan en Espagne (Lagarde, 2014) et en France (Sanchiz, 2009), du Basque (Sanchez Carrion, 2010 ; Totaetxe, 1987) et des langues subsahariennes (Chaudenson, 1991 : 305-313) ou du soudanais (Miller, 2013).

Les modes de distribution des fonctions sur les plans territorial et institutionnel, le pilotage et l'intervention linguistique n'obéissent pas aux mêmes configurations. Le corse est soutenu sur le plan exécutoire par les collectivités territoriales en dépit de la forte centralisation en France, le basque a bénéficié du Plan général de revitalisation de la langue basque en 1999 par le biais du *Reversing language shift* proposé et décrit par Fishman (1990). Ces cas de figure orientent vers des pistes possibles malgré la différence des contextes géopolitique et sociétaux.

Le paradigme citoyen

L'évolution progressive du concept de politique linguistique entre les années 1990 et 2000 et les approches les plus récentes intègrent le paradigme des politiques d'enseignement dans les systèmes éducatifs institutionnels. Sous ce rapport elle pose plus fondamentalement la problématique d'une éducation citoyenne et démocratique au plurilinguisme et à l'altérité linguistique (*cf.* Beacco et Byram, 2003).

Certaines expériences plus que d'autres, ont suivi des stratégies de mise en œuvre intégrant une politique linguistique.

Ces stratégies ont tenté de conjuguer la prise en charge des langues avec les objectifs de *revival* identitaire, d'écologie culturelle et/ou d'intégration citoyenne. Ainsi dans un pays plurilingue et fédéraliste tel que la Suisse, l'apprentissage des langues (Hutterli & al. 2012 : 59) cible le maintien et la promotion de la diversité linguistique et culturelle.

Il s'agit donc pour notre cas, de situer à la fois ce moment d'enseignement sur deux cheminements parallèles. Le premier serait celui de la dynamique socio historique de la dé-légitimation et de la minoration et de la substitution. Le second, statique, celui de l'école, des choix éducatifs et du potentiel technique. Ces phénomènes expliquent en partie des positionnements universitaires selon lesquels les politiques publiques gagneraient à être reconsidérées.

Subséquemment, il n'existe pas de politique linguistique formalisée définissant les statuts des langues enseignées à l'école. L'enjeu est donc plus important et il s'agit ici du positionnement de l'État-Nation par rapport à la politique éducative et aux principes fondamentaux que sont « l'arabité, l'islamité et l'amazighité ». Cela est à même de renforcer l'idée que les configurations politiques et les productions discursives algériennes et marocaines pèsent plus lourd que sa législation. Un tel constat peut supposer que la constitutionnalisation ne peut probablement pas suffire pour entraîner les changements attendus (*cf.* Bouzite, 2014 ; Mami, 2014 : 55-65).

À l'opposé, les cas de plurilinguisme comme celui de la Suisse qui a choisi de traiter de manière cohérente et globale de toutes les questions relevant de politique linguistique, de plurilinguisme et des usages pédagogiques du français dans l'espace romand comme dans l'espace national de la formation, ainsi que sur le plan de la francophonie (*cf.* Hutterli, 2011). Non sans difficultés techniques⁵⁹, la gestion de l'enseignement des langues des citoyens suisses semble opérer en dehors des notions de « diglossie » dans son acception dynamique et présente, contrairement à la France, l'Algérie et le Maroc, un contexte optimiste.

⁵⁹ Observatoire linguistique de la Suisse

Cependant chaque situation sociolinguistique comporte naturellement des différences en termes d'approches et de conclusions. La situation de la langue berbère n'est pas celle de la langue corse et la situation de la langue basque n'est pas la même que les langues balkaniques ni des langues africaines. Ces divers contextes entraînent ainsi à leur tour des ensembles d'emboitements et de représentations. C'est aussi en ce sens que les analyses comparées et contextualisée sont nécessaires. Nonobstant, nous pouvons affirmer, sans hésitation, que ces expériences ont déjà ouvert la voie pour la recherche action dans le dans le domaine de la sociolinguistique.

Quand le paysage linguistique d'un territoire géopolitique est diversifié, toute tentative de régulation portant sur des questions linguistiques véhicule des enjeux pour les gouvernants et les locuteurs de ces langues. Pour l'Algérie et le Maroc, la préoccupation est non de gérer ce paysage dans sa globalité mais de « traiter » un dossier qui bénéficie de lectures éminemment politiques liées aux droits linguistiques. A son tour, l'offre de l'enseignement peut être annonciatrice de tensions pas uniquement dues à une réalité plurilingue mais plus précisément à des logiques transhistoriques et sociétales.

Une situation linguistique complexe peut constituer un argument pour que les États s'orientent vers deux alternatives contradictoires : l'une intégrationniste et l'autre pluraliste. Si la première impose un monolinguisme *de jure*, considérant que l'existence d'une seule langue est nécessaire au maintien et à la cohésion de la communauté politique, la seconde opte pour la reconnaissance de la diversité afin de maintenir la cohésion et l'unité de la communauté politique voire préserver les langues menacées sur son territoire (*cf.* Boyer, 2010, 2011).

La singularité de la rupture qu'opèrent les études berbères se situe au niveau de l'interaction entre les locuteurs et une demande des milieux culturalistes et militants ; cela rappelle le cheminement de la sociolinguistique catalane que décrit Cultiaux (1997, cité dans Bothayre, 2013 : 8) :

« (...) issue de la conjonction de deux mouvements : l'aggravation de la répression culturelle et l'organisation d'un fort mouvement de résistance sociale par le militantisme linguistique sous le franquisme ainsi que du développement de la sociolinguistique critique comme science à part entière à l'échelle mondiale »

D'un autre côté, l'historiographie, le champ académique (*cf.* Vermeren, 2011) et les médias internationaux poursuivent l'occultation de ce processus d'affirmation jusqu'à sa dilution dans la catégorie des « Printemps arabe ». Cependant, des chercheurs vigilants et privilégiant le fait sur le discours, se sont attelés à déconstruire ces catégories (*cf.* Chibani, 2011 ; Oiry-Varacca, 2012).

1.8. Emergence d'une production écrite contemporaine

La production littéraire berbère écrite accompagne porte les traits d'une affirmation culturelle (Chaker, 1984 ; Yacine, 1988 ; D. Abrous, 1989). L'individuation linguistique devient très rapidement le socle (Greimas-Courtés 1979 ; Boyer, 1994 : 88).

Avant la conquête française et espagnole et jusqu'aux années 1940, cette production reste anonyme, rurale, collective et majoritairement poétique et narrative (H. Basset, 1920 ; Bounfour, 1998, 1999 ; Galand-Pernet, 1998 ; Di Tolla, 2014)

Les premières tentatives de production écrite sont menées par groupe de militants kabyles du mouvement national algérien dit « groupe berbériste » (*cf.* Benbrahim, 1982) mais cette production se limite à la composition de chants de marche et de textes courts. Aït-Amrane⁶⁰, le plus productif d'entre eux compose lui-même un certain nombre de chants (Chaker, 1984 : 13). Les tentatives d'appropriation de savoirs et de méthodes universitaires⁶¹ indiquent le passage à une ère d'une nouvelle. Mais peu d'œuvres sont publiées non pour des raisons intrinsèques à la langue, aux moyens littéraires ou au champ référentiel (Galand-Pernet, 1973 : 318).

Parallèlement et loin des cadres organisés, de la citoyenneté et dans une démarche autonome et singulière Bélaïd At-Ali⁶² écrit ses « Cahiers de Bélaïd ». Il est considéré comme le pionnier de l'écriture contemporaine ayant investi pleinement un genre

⁶⁰ Idir Ait Amrane a poursuivi sa production jusque dans les années 1990.

⁶¹ Mohand Ouyidir Ait Amrane évoque ses échanges avec David Cohen (1922-2013) linguiste spécialiste des langues chamito sémitiques.

⁶² Bélaïd Izazar (1909 – 1950) nouvelliste précurseur autodidacte originaire de Azru Uqellal (près de Michelet-Aïn El Hammam).

littéraire nouveau ou occidental, la prose écrite (cf. Chaker, 1987 ; D. Abrous, 2004). Il a fallu attendre la fin de la guerre de libération pour assister à un renouveau.

C'est durant le durcissement des régimes algérien et marocain (1965-1985) que le mouvement de production écrite et artistique prend ses marques. Toute référence au « berbère » est dès lors frappée d'interdiction et vite associée au particularisme et à la « contre révolution. En 1974, Calvet écrit (p. 155) « la langue, maquis du peuple » pour illustrer le rôle central de la langue à un moment où les politiques publiques rejettent toute légitimation citoyenne. Il y a ici une mise en évidence des processus parallèles qui tentent de faire émerger des langues dominées et l'apparition des « mouvances culturalistes » plus tolérées comparativement à toute formulation politique. Parallèlement les élites universitaires locales investies dans la description et l'analyse des cultures populaires ne mettent pas en évidence cette dynamique et convergent vers une configuration centralisée, voire stigmatisante (cf. Lacheraf, 1979 ; Djeghloul, 1984 ; Bouzar, 1984 ; Achour, 1985).

D'une part l'élargissement de l'activité culturelle écrite en langue berbère dehors de l'enceinte des universités amorce un courant littéraire kabyle, dans des genres revisités qualifiés de néo littérature (cf. Chaker, 1992). D'autre part, une mouvance de traduction et d'adaptation en kabyle d'œuvres littéraires nord africaines ou internationales : théâtre, nouvelles mais aussi la transcription de récits et de poésies issues du répertoire traditionnel dans une proportion moindre.

D'aucuns reconnaissent *a posteriori* le rôle de l'action sensibilisatrice de de l'Académie berbère dans la réception de ces œuvres, en dépit de son caractère non académique. Et, face à des exigences de modernisation accompagnant l'élan revendicatif et, conscients que tout projet de normalisation du berbère allait achopper sur le manque de ressources. Dès lors s'opère un surinvestissement de ce domaine observé non sans appréhension (cf. Chaker, 1987 ; Achab 2013). Ce mouvement d'action culturelle et linguistique ne peut pas être le produit d'un milieu étanche, il est sans doute le produit d'une évolution sociohistorique et d'événements qui impulsent des initiatives convergentes en dépit de toute différenciation.

Durant les années 1980, les milieux associatifs investis par les universitaires « le passage de l'oralité à l'écriture » façonne une mouvance culturaliste⁶³. Ainsi une activité de « passage à l'écrit » s'affirme⁶⁴. Néanmoins, faute de mode opératoire ni de stratégie, la diffusion et l'harmonisation des pratiques sont restées artisanales. A cet égard la nature kabylo-centrée de cette production, ses conditions d'émergence et de diffusion nécessiteraient un examen approfondi quant à sa qualité scripturaire, littéraire, la régularité de l'action éditoriale et les profils de son lectorat local notamment (cf. Chaker, 1987b ; 13-34). Rappelons d'abord que durant les années de clandestinité, les divers documents étaient édités en France⁶⁵ ou au Canada, à travers les relais universitaires, associatifs voire, des travailleurs émigrés. Progressivement une nouvelle poésie s'inspire de thématiques et de registres nouveaux. La chanson identitaire et contestataire contemporaine, une néo-chanson⁶⁶ pallie l'absence de tradition de lecture et se charge de diffuser une bonne partie de la poésie contemporaine des générations précédentes et une production dramatique innovante Mohya⁶⁷(cf. Merolla, 2005, 2006). Elle est diffusée par des canaux non institutionnels.

Au Maroc l'action de l'AMREC⁶⁸ incarne les premières actions sous le signe du : « patrimoine culturel marocain, la littérature et des arts populaires » par le biais d'une

⁶³ Renvoie au vocable dont sont qualifiés les militants ne formulant pas de projets politiques précis mais œuvrant pour la visibilité de la langue. Il n'est pas formulé en lien avec Le courant culturaliste de l'anthropologie américaine.

⁶⁴ 1981 *Asfel* de Rachid Aliche impulse le genre romanesque.

⁶⁵ En France, le Groupe d'Etudes Berbères créé à l'Université Paris VIII dont Mohya en est un la cheville ouvrière. Le *Bulletin d'Etudes Berbères* (BEB) puis *Tisuraf*.

⁶⁶ Exemples : Meksa, Idir, Ferhat, Mennad, Matoub, Aït Menguellet, Markunda, Dihya, etc pour l'Algérie et Ammouri Mbarek interprète le répertoire des poètes contemporains amazighs qu'il affectionne parmi lesquels Azayko, Mohamed El-Moustaoui, Akhiyyat, pour le Maroc.

⁶⁷ Abdellah Mohya (1950 2004) plus connu sous le nom de Muḥend u Yehya. Dramaturge, conteur, parolier et poète prolifique.

⁶⁸ L'Association marocaine de recherche et d'échanges culturels est fondée à Rabat le 10 novembre 1967 par un groupe d'étudiants berbères dont Ali-sidqi Azayku, Brahim Akhiyat, Abdellah Bounfour, Ahmed Boukous, Abd El Fadel El Ghouali, Ahmed Akouaou, etc. L'une des plus anciennes composantes du mouvement culturel berbère au Maroc.

tentative de création dramaturgique (cf. Akhiate, 2012). Nous retenons essentiellement l'affirmation d'une mouvance de transcription en arabe par des acteurs majoritairement originaires du Souss notamment sous l'impulsion d'Ali-Sidqi Azaykou (cf. Boukous, 1987). Ils font connaître une œuvre significative (cf. Bounfour, 2008, 2013 ; Boumalk, 2011)⁶⁹.

Bien que peu visibles, les premières tentatives dans le Rif se situent dans les années 1970, au sein de l'opposition politique investie par les rifains. Si celle-ci s'effectue en marge des milieux marxisants, elle ne met pas encore en avant les paramètres linguistiques et identitaires sans doute en raison des positionnements peu favorables sur ces questions jusqu'au premier roman de Chacha⁷⁰ en 1997. Ainsi des groupes agissant initient en marge un « passage à l'écrit »⁷¹. Ce n'est que plus tard, à partir des années 1990 dans le sud-est⁷² et le Rif⁷³ des auteurs et des acteurs associatifs se distinguent par les contacts que nombre d'entre eux entretiennent avec l'Université de Nador (Banhakeia, 2004 : 6).

Il serait peut être hatif de concevoir cette mouvance comme un phénomène organisé obéissant à des prescriptions, leur caractère fragmenté, discontinu et singulier dans certains cas révèle que ces avancées sont défavorisées par de nombreux facteurs. Le terrain idéologique radicalement défavorable, les conditions objectives de minoration, à la fois démographique, institutionnelle et culturelle et le manque sensible de ressources sont les contours d'une langue qui tente d'exister et de s'affirmer. Aussi, à la suite de l'institutionnalisation du berbère, l'insuffisance ou l'absence d'espaces d'expression communs à tous ces acteurs, favorise le développement d'œuvres spécifiques et parfois insolites.

⁶⁹ Comme le *Lexique juridique français-amazighe* en 1996 à Rabat. Les auteurs : Ahmed Adghirni, El Khatir Afulay et Lahbib Fouad.

⁷⁰ Mohamed Chacha, *Rež ttabu ad teffeğh tfuct*, éd. Izaouran, Amsterdam.

⁷¹ L'ouvrage *Ighennijen n Yin Umaziγ* (1978) et *Izran n Arrif* (1979), prose et poésies.

⁷² Omar Derouich, Lhossein Azergui, Ali Lihi Hamid Talibi et Yahia Bouhouili, etc.

⁷³ Fadma El Ouariachi, Ahmed Ziani, El Marraki Samira, Karim Kanouf, El Bousaklaoui, Aicha Kurdi, Mohamed Bouzaggou, Elhachmi Mohamed, Said Abarnous, Elyandouzi Abdelhamid, Bilal Oualaasse

Quant à la région du Souss, la production littéraire se renouvelle avec une génération d'écrivains utilisant la notation à base latine (*cf.* chapitre 4)⁷⁴. Nous pouvons même y percevoir l'esquisse d'une posture critique et autonome vis-à-vis des actions développés ces dernières années dans des cadres institutionnels. Dans le monde touareg Hawad auteur d'une vingtaine d'ouvrages parus depuis 1985 (recueils de poésie, romans) rédige ses manuscrits en tamajaght, tfinagh vocalisés. Al- Kûnî, utilise la langue arabe comme mode d'expression, d'autres le français tel Ag Baille (Claudot-Hawad 1988 et 1996 ; Aghali-Zakara, 1993) mais leur réception reste peu documentée et n'arrive pas à se frayer une voie dans les débats berbérissants particulièrement centrés sur le Maghreb. De même, de nombreux auteurs et artistes semblent peu perméables aux différents discours développés par les États et poursuivent leur production en dehors des choix institutionnels quand bien même majorité est actuellement éditée à compte d'auteur en Algérie et au Maroc.

Mais le choix d'écrire en langue berbère se situe-t-il toujours dans cette volonté de se démarquer de l'officiel ? Mais se démarquer, c'est fort probable, nous avons pour preuve la maîtrise de l'arabe écrit et/ou le français et parfois même l'anglais par la majorité des auteurs qui peuvent aussi bien écrire dans ces langues garantes de suivi éditorial et de soutien institutionnel. Bien que cette littérature, dans sa généralité soit perçue comme une forme d'expression initialement dédiée à l'affirmation identitaire, elle se distingue par la diversité des propositions qu'elle contient en termes de notation, de choix linguistiques. Ce trait caractéristique fait que certaines œuvres sont singulières. Si, pour certains auteurs, les choix thématiques puisent dans le cadre traditionnel, rural et tribal, l'objectif de la majorité est d'inscrire la langue et la culture berbères dans un environnement référentiel contemporain. La question de la diversité linguistique interroge la réalité de cette littérature telle que nous l'avons-nous même présentée et que Bounfour examine dans *l'Encyclopédie berbère* (2008 : 4429-4435)

⁷⁴ Mohamed Akounad, Lahsen Zaheur, Brahim Lasri, Rachid Oubaghaj, Idir Bouhouili, etc, sans évoquer les nombreuses contributions sur la toile qui n'ont jamais connu d'édition imprimée

caractérisés par l'amateurisme et un idéologisme Malgré les efforts actuels de standardisation.

Ce qui reviendrait à penser autrement la normativisation du berbère dans sa dimension transberbère.

Actuellement, cette production littéraire est réhabilitée dans son espace naturel si bien que de nombreux travaux universitaires se penchent sur l'étude d'auteurs ou d'ouvrages en berbère et ce en dépit de l'absence quasi-totale de financement et de soutien à la diffusion. Il est donc approprié de parler de littérature écrite berbère dont l'enseignement pourrait envisager une exploitation didactique. Il s'agit là d'un investissement comme un gage de survie pas uniquement en termes d'engagement⁷⁵. car à l'effort de vitalisation s'ajoute une recherche de connivence créatrice. Là aussi, les auteurs ne peuvent cibler un lectorat pan berbère sauf pour les universitaires berbérisants spécialisés. Elle se traduit par une volonté de répondre aux attentes d'un lectorat renouvelé mais qui lit dans un dialecte, le sien. Son intérêt du point de vue sociolinguistique réside dans ses conditions d'émergence et de diffusion extrêmement défavorables, voire marginales. De même, ces expériences situées à des niveaux de compétence différents, ne sont pas toutes motivées par les mêmes préoccupations mais contribuent toutes à un processus de *littéracie* (cf. Véronique, 2008). C'est, pour le reste, ce qui caractérise la nouvelle écriture littéraire berbère dans son ensemble, un rôle de légitimation y voit « une forme de validation » (Sauzet, 2016 :16).

Si on peut résumer cet épisode, ces œuvres réinvestissent des modes de circulation et d'expression renouvelés et intègrent deux paramètres fondamentaux :

75 Nous citons quelques auteurs prolifiques écrivant dans des genres variés : Amar Mezdad, Salem Zenia, Kamal Bouamara, Essaid At Maamar, Jedjiga Nait Benali, Salim Benkhelifa, M. Arab Ait Kaci, Mhenni Khalifi, (domaine Kabyle) et Brahim Lasri, Mohamed Akounad, Rachid Oubghaj (domaine chleuh) Omar Derouich sans évoquer les nombreuses contributions sur la toile qui n'ont jamais connu d'édition imprimée.

- La mobilisation du domaine pan-berbère caractérisée par des actions de décloisonnement à travers le partage de modes de communication : la toile, les réseaux d'acteurs transnationaux et les collaborations académiques informelles notamment.
- L'individuation linguistique dans sa configuration dialectale (production artistique, formes littéraires nouvelles et élaboration linguistique informelles) et politique (développement de projets régionaux ou séparatistes via la capitalisation d'un parcours politique acquis dans les cadres nationaux).

En dépit de décalages temporels et de l'instabilité des moyens et des formes adoptées, il est désormais possible de mettre en évidence des critères spécifiques tels l'ethnicité, l'émergence d'un espace littéraire et d'une esthétique berbères (*cf.* Bounfour, 2003 ; Merolla 2006). Il ne serait pas téméraire de dire que cet épisode fécond offre à l'enseignement du berbère une ressource linguistique et didactique dépassant la simple illustration ou une quelconque apparition symbolique (Chaker, 1992 ; Bounfour, 1992, 2011 ; Claudot-Hawad, 2004 ; Benhakeia, 2012) constituant de fait, un paramètre d'approche pour l'élaboration scolaire du berbère.

Manifestement ce parcours d'individuation linguistique basée sur une densification de la production linguistique à travers ces nouvelles formes d'expression identitaire et la diffusion des principaux travaux universitaires.

1.9. L'ENSEIGNEMENT DU BERBERE A L'ERE DE LA PRE-OFFICIALITE : EBAUCHES ET EXPERIENCES

En Algérie, l'enseignement du berbère a eu pour premier ancrage officiel l'Ecole supérieure des lettres⁷⁶ dès 1880, de laquelle sont issus les instituteurs kabyles (Chaker, 1987, 1996, 2012 ; Merolla, 2006). L'enseignement était sanctionné par un brevet de langue kabyle est créé en 1885 et un diplôme de « dialectes berbères » en 1887. Une formation berbérissante est ainsi proposée aux instituteurs en vue de

⁷⁶ Devenue plus tard la Faculté des lettres d'Alger ainsi qu'à l'École normale de Bouzaréah (banlieue d'Alger)

l'obtention de la « prime spéciale » accordée aux enseignants ayant une compétence en berbère ou en arabe. La Faculté des Lettres d'Alger dispense un cours universitaire dès 1880 pour lequel se sont succédé Masqueray et R. Basset, G. Marcy, André Basset et André Picard. Cet enseignement ne semble pas avoir bénéficié aux indigènes. Toutefois, en raison de l'inaccessibilité des archives, nous ne disposons d'aucune information précise sur « la population étudiante berbérisante » d'Alger malgré la découverte d'un certain nombre « d'étudiants indigènes » de l'Ecole normale de Bouzaréah (Alger) ayant suivi la formation.⁷⁷ En dépit du poids des conditions socio-historiques peu favorable au développement de la langue berbère et son enseignement dans les écoles, l'émergence d'une démarche scientifique se poursuit dans ce cadre grâce aux travaux de Boulifa (1865-1931), Bensedira et Lechani⁷⁸(1992-1985). Paradoxalement, l'enseignement n'est pas au cœur de ce débat ou du moins il n'était pas suffisamment explicite et opérationnel ⁷⁹ (cf. Chaker, 1987 : 97).

Pour revenir à notre sujet, l'émergence de l'enseignement, la création au Maroc, selon l'arrêté viziriel du 11 février 1920, de l'Institut des Hautes Études Marocaines⁸⁰ à Rabat a pour objectif d'encourager les recherches scientifiques relatives au Maroc, de les coordonner et de centraliser les résultats. Cette institution a formé de praticiens du berbère : administrateurs, officiers-interprètes et berbérisants. Nombre de personnalités notables des études berbères y ont séjourné et dispensé des cours de berbère : tachelhit et par la suite, tamazight. (E. Laoust, A. Basset, A. Roux, L. Galand, M. Serres, A. Leguil notamment) à l'exception de tarifit, qui relève alors de la zone du protectorat espagnol. L'enseignement est financé par le ministère de l'Instruction

⁷⁷ Chaker, communication orale, janvier 2015.

⁷⁸ « L'un des premiers instituteurs sortis de la section « indigène » de l'École normale de Bouzaréah (Promotion 1912) où il fut élève de Boulifa. Il restera d'ailleurs son ami. »

⁷⁹ Le *Rapport de synthèse* du séminaire du de Yakouren MCB (août 1980) n'accorde pas de volet à l'enseignement. Le berbère est constamment cité comme langue populaire à côté de l'arabe algérien. Par ailleurs, une proposition sur le berbère dans l'enseignement universitaire de Chaker y est insérée (16-17).

⁸⁰ Source Bibliothèque nationale du Maroc

publique à l'instar de l'enseignement d'arabe dont la vocation première était de répondre aux besoins de la colonisation.

Le décalage entre deux revendications rejetées : celles du Mouvement populaire (MP) de Mahdjoubi Aherdan en 1957, au Maroc qui réclame l'enseignement du berbère et les démarches infructueuses d'universitaires berbérissants comme Mammeri et Chaker (cf. Chaker, 2004, 2010) indiquent par ailleurs, une certaine discontinuité dans l'orientation de la berbérologie dans les deux pays ; sinon comment expliquer la différenciation des positionnements respectifs relevés dans l'exploitation du champ berbère. Le refus officiel de ces tentatives rend alors plus urgent et nécessaire pour les populations berbérophones en Algérie d'orienter le débat sur l'enseignement de la langue et sa reconnaissance institutionnelle. Il transparaît nettement que, sans être élitaire, le dossier berbère a constitué une préoccupation pour le monde académique berbérissant algérien alors que son apparition au Maroc a été bien plus tardive.

Dès l'ouverture du champ politique et culturel en 1989, nous assistons à un foisonnement d'associations culturelles et de collectifs en Kabylie jusqu'à compter une association à but culturel par village.

Le démantèlement des *tajmaat* « Assemblées de Villages » et leur remplacement par des Comités de Villages perçus comme instables et peu efficaces, font émerger de nouvelles expressions affirmées et formulées autour de la promotion de la langue berbère par la nécessité d'un enseignement. Mais un surinvestissement des thèmes de la réhabilitation d'un panthéon de personnages emblématiques et l'organisation de galas commémoratifs, de volontariat au village n'ont pu faire aboutir un projet d'enseignement. Contrairement à ce que l'on pouvait attendre, l'enseignement ne s'est pas systématisé dans ce cadre.

Malgré tout, quelques structures obtiennent des résultats : l'Association *Tamazight Bgayet* à Béjaïa ; *Idles* à Tizi-Ouzou introduit un enseignement par correspondance de qualité, *Agraw Adelsan Amazigh*⁸¹ organise le premier stage de tamazight, à Azazga

⁸¹Fédération des Associations berbères présidée par Yidir Ahmed-Zaïd et Malika Ahmed-Zaïd Chertouk.

(Kabylie). Cette association pilote des forums régionaux dont les plus imposants se tiennent à Tizi-Ouzou entre 1992 et 1993, à Alger en 1994. Plus tard, *Aghbalou* et *Si Mohend Oumhend* à Tizi-Ouzou assurent l'encadrement d'apprenants autour de cours dispensés deux fois par semaine et qui fourniront plus tard et dans des proportions significatives des candidats aux stages d'enseignement. Mais dans d'autres expériences comme celles du domaine catalan⁸² ou basque malgré toutes les tentatives antérieures, l'aménagement de la langue a connu un essor uniquement à partir de 1975.

Dans les écoles privées ouvertes dès 1993, contrairement à l'arabe, l'enseignement du berbère n'est pas au programme. Les travaux consacrés à ces écoles, malgré une posture critique, ne semblent non plus considérer cet aspect (*cf.* Corbier, 2011). Les premières écoles suivent les programmes du Centre national d'enseignement à distance (CNED) en France. Pourtant les premières associations, sont fondées par des parents d'élèves, issus des élites locales majoritairement impliquées dans l'opposition et engagées dans le débat sur les droits linguistiques et culturels. Il a fallu attendre son introduction dans le système éducatif algérien pour lancer un enseignement de berbère.

En outre, d'autres expériences d'enseignement du berbère dans le nord de l'Afrique (touareg) sont menées au Niger, au Mali⁸³ et au Burkina Faso organisées dans certaines institutions d'enseignement supérieur nigériennes et maliennes, notamment la Faculté des lettres de Niamey et l'Ecole normale supérieure de Bamako (*cf.* Aghali-Zakara, 1982) ces programmes expérimentaux bilingues ont été réalisés avec le soutien de l'Unesco dans le cadre de campagnes d'alphabétisation dans la langue maternelle. Il aurait été souhaitable de disposer d'un bilan ou d'une évaluation qui pourraient constituer de pertinentes pistes d'analyse. En définitive, la capitalisation du travail

⁸² Des travaux de normalisation de l'usage du catalan ont été entrepris dans deux cadres organiques : la *Direcció General de Política Lingüística*, du Departament de Cultura et le second : *Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans* (IEC), une institution indépendante mais reconnue comme référence et actuellement en charge de la codification.

⁸³ L'article 12 du décret 93-107/P-RM du 16 avril 1993 a assigné au Ministère l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement à partir de la rentrée scolaire de 1994-1995.

d'aménagement extra-institutionnel de la langue berbère s'appuie sur les ressources proprement linguistiques de la langue berbère associées à son parcours sociohistorique. L'importance de ce cheminement comme l'observe Véronique au sujet de l'émergence des langues créoles (2013b : 12-13)

« Les militances variées développées dans les territoires créoles indiquent également des pistes d'action. Seul le développement d'une littéracie en créole garantit une évolution sereine des situations linguistiques plurilingues créoles »

L'intégration de l'enseignement du berbère est considérée sous ce rapport, non comme un aboutissement mais comme une étape dans laquelle surviennent deux politiques linguistiques institutionnelles algérienne et marocaine.

Et, quelle que soit la nature inédite ou innovante de l'enseignement du berbère dans ces deux pays, l'impact de ces actions détermine quelques-uns des choix et des réappropriations et des alternatives qui vont se manifester dans les deux processus.

SECTION III. UNE ENQUETE AUX : FAITS, DONNEES ET MATERIAUX : DE L'INSTITUTIONNEL ET L'EXTRA INSTITUTIONNEL

Toute recherche qui se veut comme telle doit penser et construire des outils et un dispositif de recherche à son objet et ses objectifs. La diversité des méthodes, le caractère personnel de la réflexivité supposent qu'il n'est pas toujours évident d'identifier les modalités d'investigation sur un terrain. Si la collecte des documents institutionnels, administratifs et linguistiques semblent clairement identifiée, nous avons dans un premier temps pensé à ce dont beaucoup de chercheurs font état, tout naturellement : le questionnaire et l'entretien. Sachant que ces derniers semblent difficiles à optimiser en termes d'interprétation et de lecture.

L'avantage de l'heuristique, dans le cas qui nous concerne, est de « se jeter dans la gueule du loup » et d'aller vers la découverte de l'information par-delà des réseaux et des interconnaissances comme pour des situations très évolutives. Celles-ci dépassent

la description d'un plurilinguisme ou de situations jugées comme telles et ce, face au manque d'outils théoriques adaptés. A cet égard, le terrain n'est jamais acquis et le doute permanent est quasiment décisif si bien qu'il comporte l'essentiel du cheminement dans la formulation des hypothèses. Cette réalité met à l'épreuve les théories et permet leur élaboration dans un aller-retour dans « le monde de la complexité » (Morin, 1991 : 45-46).

Bien que la démarche abductive (*cf.* Fabri, 2006) ait favorisé l'émergence des premiers questionnements, deux éléments fondamentaux ont guidé notre quête de terrain : la pertinence de la comparaison et la représentativité proportionnelle. À cet égard, la proximité avec le terrain constitue à nos yeux un élément clé pour la traduction de la démarche méthodologique. Elle présente également des écueils concernant l'accès concret aux acteurs sur tous les sites régionaux. S'il est admis que le terrain impose aux chercheurs ses contraintes (*cf.* Schinz, 2002), il confère un sens au cheminement scientifique.

Notre projet d'enquête qualitative comprend les quatre étapes identifiées par Schneider (2007).

- La délimitation objective de l'espace de l'enquête (pas encore du terrain) basé sur les contours diachronie synchronie dans lequel se situe notre objet (pays, période, localité). Ils sont parfois identifiés sur la base de « spécificités » ou de « discontinuités ». Ces lieux ou ces territoires (géographiques, institutionnels, symboliques) apparaissent dans les données collectées sur les étapes et les espaces de la mise en œuvre de l'enseignement. Il s'agit de :

- Identifier et classer les matériaux en suivant les étapes et les espaces d'élaboration juridique, linguistique et didactique

- Répertorier les modalités et les opérations utiles à l'enquête et reliant d'emblée chaque acteur à une étape et à une localisation : les contextes, les acteurs impliqués, les débats sociaux, l'examen de l'impact des outils institutionnels

- Repérer les niveaux de « recoupement et de vérification » par le biais du croisement des ressources et de leur réception dans le cadre défini. Ils apparaissent dans les

mouvements analytiques qui traversent les différentes sections et l'identification des niveaux de convergence et de divergence entre les deux États.

1.9. De l'observation au document institutionnel, la nécessité d'un terrain

Le rapport du chercheur au terrain se trouve au cœur de la réflexion menée sur la posture du chercheur et de la multiplicité des matériaux d'éclectisme, ou d'hétérogénéité des sources, il s'agit de prendre en compte la complexité des faits sociaux en s'appuyant sur des données multiples. Ces données sont alors croisées dans le cadre d'un dispositif d'analyse réfléchi (Olivier de Sardan, 1995). La conceptualisation est largement influencée par les évolutions de l'ethnographie faisant du terrain non un lieu géographique ou une société dans lesquels est menée l'investigation mais aussi comme un objet auquel le chercheur doit se confronter.

Dans la littérature académique, il est fréquent de lire des épisodes d'observation participante, la nôtre ne se situe pas dans cette démarche. Olivier de Sardan utilise le terme d' « *implication douce* » qu'il décrit (2000 : 433) :

« La plupart du temps, le chercheur se situe entre les deux pôles, il n'est ni dans l'implication forte, ni dans l'extériorité, et occupe une place intermédiaire d'implication douce ».

Cette citation s'applique notamment aux échanges réguliers avec quelques enseignants sur la confection de fiches de cours pour laquelle j'ai parfois été sollicitée ou bien des débats sur l'enseignement.

De par la nature heuristique de notre objet nous accordons une part importante à l'authenticité, la diversité et à la représentativité des données concernant l'enseignement dans les deux pays. Nous avons d'abord cherché à identifier les observables. De même notre démarche comparative n'est pas uniquement un choix technique mais un mode de réflexivité permettant à dépasser les limites physiques qui nous ont fait découvrir notre objet. La méthode comparative n'est pas seulement un moyen d'objectivation, de recherche de spécificités pour exercer un contrôle sur nos présupposés. D'après Hughes (1984 : 599-600) elle « contribue à sélectionner des

paradigmes analogues ; et à construire des catégories analytiques dégagées de jugements de valeurs ». Il nous a alors paru alors impératif d'explorer l'environnement institutionnel marocain qui nous était peu familier. Si les chercheurs issus des cultures occidentales parlent ou font allusion à l'exotisme, le nôtre se situait au niveau de l'approche d'un État monarchique connaissant une hiérarchisation sociale.

1.9.1. Une combinaison de données quantitatives

Tout au long de ces années nous avons collecté l'essentiel des ressources institutionnelles relatives au pilotage de l'enseignement, l'élaboration linguistique et l'élaboration didactique. Nous avons recueilli une partie lors de nos séjours dans les deux pays respectifs lors de rencontres avec les cadres administratifs, les enseignants et les formateurs mais aussi par le biais d'un réseau de contacts et d'interconnaissances constitué tout au long de ces années.

Cette enquête dresse ainsi un inventaire des instructions et des mesures mises en place. La bibliographie académique ne permet pas de répondre de manière satisfaisante à cette problématique ; nous avons donc recouru aux ressources extra-académiques. Les bulletins ou les sites associatifs éclairent certains aspects peu documentés et non enquêtés grâce aux possibilités de recoupement qu'ils offrent (*cf.* Brenier-Estrine, 1995). Dans ce domaine longtemps resté en marge, les milieux scientifiques et associatifs collaborent souvent étroitement.

Nos principaux matériaux institutionnels sont répartis dans trois ensembles :

1. Les sources administratives : celles-ci comprennent les circulaires ministérielles se rapportant à leur tour aux instructions et ordonnances officielles, les articles journaux officiels et les textes de Dahir et les décrets ainsi que les documents programmatiques selon qu'ils fassent référence aux démarches institutionnelles globales ou selon qu'ils sont établis en tant que de documents d'accompagnement.
2. Les sources linguistiques : comprennent les documents de références linguistiques, les cahiers des charges et les protocoles d'élaboration de ces références.

3. Les sources didactiques : ce sont les documents ministériels d'orientation pédagogique, les programmes, les documents d'accompagnement et les manuels scolaires. D'autres informations issues de l'organisation corporatiste et disciplinaires (rapports, manifestes, déclarations), les publications et les documents d'expertise du HCA, de l'Ircam et du CNPLET. Elles se recoupent également dans la presse ou sur des plateformes sur la toile à travers les témoignages d'enseignants, de militants associatifs rapportant diverses situations de réception de tel ou tel aspect de l'enseignement du berbère. Cette dernière catégorie de ressources n'a d'intérêt pour notre objet que dans la continuité et la discontinuité qu'elle représente au vu des instructions officielles.

Matériaux complémentaires :

Pour identifier et caractériser les choix des stratégies d'implication des usagers, la démarche s'appuie sur une enquête quantitative complémentaire menée auprès des acteurs concernés. L'enjeu du recueil des voix des acteurs impliqués favorise la fonction de vérification. Le nombre d'interlocuteurs ou une typologie ne constituent pas un critère central pour Nous avons opté pour la constitution raisonnée d'un échantillon en fonction des champs explorés quand un champ d'analyse ne se limite pas à la description des processus. L'interlocuteur représente un échantillon « désignant une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème » Nous constatons qu'il est difficile d'orienter la discussion vers les thèmes de la cohérence des mises en œuvre de l'enseignement du berbère. Certes il ne s'agit pas d'obtenir un échantillon représentatif des pratiques de l'enseignement en croisant différents critères institutionnels et géographiques. D'une part, l'enjeu de l'échantillon serait de reproduire au mieux la diversité des pratiques dans le cadre de l'offre éducative. D'autre part nous sommes rassurée par les limites de notre problématique et de nos choix méthodologiques, celles des instructions officielles et des cohérences et continuités qu'elles comportent.

L'état chiffré de l'enseignement du berbère est l'objet de nombreuses interrogations. Malgré la disponibilité de données parcellaires, les chiffres ne sont pas publiés. Il existe

des enquêtes menées à des fins d'organisation internes ou à des fins de planification au sein des ministères de l'Éducation nationale, dans les deux pays. Il en est peut-être de même pour les organismes d'accompagnement et des enquêtes effectuées par des chercheurs ou des étudiants des universités impliquées dans le champ de l'éducation ou le champ berbère dans le cadre de recherches. Ces sources se recoupent également dans la presse ou sur des plateformes de partage sur la toile : (rapports, articles diagnostics, avis et manifestes associatifs. Ce dernier élément est l'indicateur de la place qu'occupe ce dossier de l'enseignement dans le débat associatif (*cf.* Annexe 6).

Un questionnaire : celui-ci adressé directement ou par correspondance aux enseignants, aux formateurs et éventuellement les évaluateurs. Le but est de saisir la diversité des stratégies d'implication et de réappropriation développées par ces acteurs et enfin de constituer un échantillon représentatif de la diversité des modalités d'organisation.

Quant à l'**entretien enregistré**, au début de notre investigation documentaire, nous n'arrivions pas à entrevoir la fonction de ce procédé dans la construction de données censées renseigner les mises en œuvre institutionnelles.

Nous sommes avertie du phénomène de saturation de l'information recueillie et que les entretiens ne sont pas en mesure de fournir toutes les réponses possibles. Pourtant pour certain c'est « un gage de solidité » pour les conclusions mises en évidence par l'enquête qualitative (Mucchielli, 1998). Par conséquent nous avons introduit ce procédé dans le but de rechercher des pistes de lecture à même d'orienter notre objet participant ainsi à son enrichissement comme nous lisons dans Dumez (2011 : 56) :

« Une recherche qualitative repose sur une visée compréhensive cherchant à répondre aux questions pourquoi et comment. Elle analyse des actions et interactions en tenant compte des intentions des acteurs. »

Le défi est de s'arrêter là où s'arrêtent les questionnements auxquels nous cherchons à répondre (*cf.* Olivier de Sardan, 2003 :109), une quête bien ambitieuse.

Terrain (s) : Expérience scientifique et humaine

Malgré les continuités socioculturelles et historiques que connaissent l'Algérie et le Maroc, des contacts réguliers avec des collègues universitaires berbérissants et les voyages non académiques, une enquête de terrain au Maroc mais aussi en Algérie s'imposait.

Nous avons effectué un séjour d'un mois durant l'hiver 2012 (15- 18 décembre) à la suite duquel nous avons établi un rapport transmis à notre laboratoire de rattachement (cf. Annexe 6). Nous avons réalisé que depuis un certain nombre d'années, notre réseau s'est densifié, diversifié. Nous passons rapidement de l'enthousiasme au vertige que fit naître la volonté d'exploiter ce potentiel.

Le terrain connaissant une discontinuité géopolitique, l'Algérie et le Maroc, nous a amené à envisager deux étapes d'enquêtes avec des spécificités marquantes. Elles se manifestent sur le plan socio-culturel contrairement au présupposé d'homogénéité émis par la littérature académique euro centrée, notre situation de locutrice native de la langue berbère et notre connaissance des référents socio culturels ont facilité notre initiative sans avoir simplifié notre quête. De même le caractère complémentaire de cette partie de notre enquête sur le plan méthodologique est démenti par les observations et les échanges effectués. Cependant cette problématisation de la pertinence du terrain nous a conduit à « fouiller » au-delà des sentiers bibliographiques et documentaires.

Procédés d'identification des interlocuteurs

La transposition d'une politique linguistique vers une politique publique requiert certes les dynamiques de politisation et de légitimation institutionnelles à l'instar de la construction d'un cadre pédagogique et cognitif destiné à l'enseignement. Tous ces espaces intègrent des acteurs, des réseaux d'action. Par-delà leurs rôles institutionnels ou sociaux, ces acteurs se posent parfois comme des interlocuteurs préoccupés par différents aspects des politiques linguistiques au travers de leurs positionnements individuels ou collectifs.

La capacité des associations à constituer des « groupes de pression et de proposition » peut à elle seule constituer un paramètre. L'État participe également à la création de ces « groupes » essentiels dans la structuration et l'action des acteurs collectifs aussi bien autour des organismes institutionnels (Ateliers, fédération des associations

d'enseignants et syndicats). Cette intégration n'est certes pas formalisée mais l'Administration affiche parfois une certaine réceptivité pour la simple raison qu'elle est amenée à devancer un certain nombre de demandes pressantes. Ceux que nous ciblons ici pour affiner notre analyse représentent des voix dans un contexte précis mais aussi comme des acteurs prolongeant la voix de la société et de la langue qu'ils représentent. Même si les représentations ne sont pas au cœur de notre étude.

Le terme « informateur » nous semble barbare est inhibiteur, nous lui préférons celui d'interlocuteur en raison de l'interaction intense que nous avons partagé avec eux. Si les interlocuteurs administratifs sont facilement identifiables, nous avons recouru à deux pratiques courantes et souvent fructueuses afin d'accéder aux autres interlocuteurs. Manifestement, « l'effet boule de neige », la rencontre d'un premier acteur qui nous renvoie à d'autres sur des lieux où nous avons croisé (le hasard ?) d'autres acteurs déjà identifiés (Guyot 2008 : 10).

Cette démarche a comblé les lacunes et à corriger les erreurs liées à l'identification des catégories d'acteurs. Elle révèle aussi les emboitements et les croisements possibles entre celles-ci. Rarement un acteur est enclin à donner le contact de son adversaire ou de son contradicteur.

Des réseaux amicaux ou professionnels facilitent la rencontre directe, les apartés, y compris avec des personnes non concernées par les entretiens. Celles-ci sont conviées, à notre insu, par les interlocuteurs (*cf.* Lagroye, 1997). Elles représentent parfois un potentiel insoupçonné d'informations ou de « fuites d'informations ». Il est des cas qui confirment que le terrain peut être aussi un ensemble d'arrangements amicaux ou des niveaux de complicité avec certains acteurs dans le but ultime d'enregistrer le maximum d'éclairages sur l'objet d'étude adopté (*cf.* Certeau (de), 1990). La pratique du terrain se façonne à travers la rencontre de la personnalité et de la subjectivité du chercheur (*cf.* Smith, 1999) dans espace-temps bien donné avec un objet d'étude complexe et parfois difficile à appréhender.

Le statut de l'enquêteur-chercheur : implication et distanciation

Nous avons évoqué la notion d'objectivation et de neutralité dans l'approche de ce terrain. Les termes *insider* et *outsider* sont utilisés par les anthropologues notamment

dans une tentative de définition de ce statut. En plus de connaître l'enquêté et le terrain, il est également question de connaître la culture du territoire ciblé et selon Gupta & Ferguson (1999 : 33-34) :

« (...) la notion de « culture » telle qu'elle est comprise jusqu'alors en anthropologie dite « classique » repose sur l'assomption selon laquelle « chaque culture » peut être associée à un territoire à la spatialité bien délimitée »

Se reposer sur cette citation ne facilite aucunement notre mission. Qu'entendre par territoire ? S'agit-il du paramètre géopolitique ou de l'entité qui est au cœur du champ des études berbères dans laquelle s'inscrit notre travail. Bien que certains enquêtés ne nous aient pas tous et toujours accueillie comme une enquêtrice anonyme, nous avons parfois rappelé notre extériorité (relative)

Le terrain de l'enseignement du berbère algérien découvert par le biais de notre expérience d'enseignante. Pour des raisons d'ancrage institutionnel, l'observation a commencé à Tizi-Ouzou (Kabylie), en Algérie.

Nous l'avons abordé dans nos précédents travaux (Abrous, 2010) mais il était limité à notre établissement de rattachement quand bien même notre fonction de représentante au sein de l'Association des enseignants de tamazight (AET) et de responsable éditoriale de la revue de l'association « Tasghunt uselmad », nous avons pu constituer un ensemble de matériaux et d'archives. Nous la considérons comme une première démarche de tâtonnements et de réflexion sur les interactions avec le monde de l'enseignement en général. C'est le terrain initial où sont relevés les tous premiers faits marquants et les risques de distorsion quant au traitement de l'information concernant les autres ensembles berbérophones sont parfaitement pris en compte.

De même après une mobilité géographique vers la France et la fin de notre parcours, le terrain algérien nécessite une nouvelle démarche d'investigation. Nous ne sommes guère en terrain conquis. Par conséquent, nous avons effectué deux missions officielles respectivement en 2013 et 2015, en Algérie pour rencontrer des acteurs de l'enseignement du berbère et avons mis à profit nos séjours familiaux.

Comparativement à notre unique mission marocaine, ce décalage pourrait être interprété comme un déséquilibre dans l'enquête mais l'alternative du contact

électronique et téléphonique avec nos interlocuteurs marocains et la circulation de certains d'entre eux entre le Maroc et la France compense très largement ce manque. L'importance des données concernant le Maroc constitue une preuve tangible.

Bien que la pratique didactique ne figure pas dans notre problématique, nous avons effectué quelques visites dans les écoles de Kabylie grâce au réseau d'anciens collègues. La majorité des rencontres s'est déroulée en dehors des écoles et des administrations.

Les limites de l'enquête

Le statut « du chercheur inconnu » est de loin le statut le moins intéressant. Nous avons rencontré des interlocuteurs devant lesquels il était difficile de nous tenir à une posture d'apprenti chercheuse. Nous avons rencontré des interlocuteurs devant lesquels nous ne pouvions pas garder notre posture d'apprenti chercheuse. De la digression à la rétention involontaire de l'information, il nous fallait trouver « la pépite » Si l'interlocuteur nous connaît et « pense » que nous connaissons les éléments de l'échange (*cf.* Rachik, 2012) le risque d'un non aboutissement n'est pas à exclure et la moisson s'avèrerait bien maigre.

De même, une connaissance de certains codes de communication ne sont pas associés à une maîtrise des enjeux de l'échange. De la digression à la rétention involontaire de l'information, il nous fallait trouver « la pépite ». Si l'interlocuteur est déjà informé de notre projet cela suppose que nous connaissions les éléments de l'échange et que nous sommes là pour uniquement « pour vérifier ». Dans ce cas, le risque d'un non aboutissement n'est pas à exclure et la moisson s'avèrerait bien maigre.

Il pourrait probablement nous être reproché de ne pas produire une étude quantitative mais l'accès aux données chiffrées, classées et validées est peu aisé autant pour l'Algérie que pour le Maroc. Quand cela est possible, les tableaux chiffrés comportent des erreurs et des incohérences ou des distorsions si bien que cette thématique constituerait un objet d'analyse pertinent. Indiscutablement, l'analyse qualitative met

en évidence des stratégies individuelles ou à petite échelle, dans toute leur complexité, mais nous avons tenté dans la mesure du possible de recourir aux données quantitatives disponibles et attestées pour discuter la nature de tel ou tel phénomène.

Les observables et les matériaux sont eux même annonciateurs de résultats préliminaires, certains font rapidement état des discontinuités intrinsèques de chaque État ou d'un État à un autre. Mais ils ne peuvent fournir ni pronostic ni modèle explicatif sur les corrélations qui peuvent exister dans la mise en œuvre de l'enseignement. Cela n'exclut pas non plus qu'ils sont en mesure de fournir les éléments d'un diagnostic.

Le chassé-croisé concerne non seulement la révision des hypothèses, des matériaux et des sources mais aussi celui du support méthodologique sans pour autant entamer notre exercice de réflexivité. Les évolutions toutes récentes des données nationales et régionales par pays ont continué de renforcer notre quête réflexive. Ils invitent à appréhender notre objet non seulement en tant que résultat d'une évolution institutionnelle mais aussi comme un objet en cours en cours.

La posture de distanciation a eu le temps de murir, elle s'est exprimée au gré de nos contributions académiques orales et écrites ; elle s'est transposée à celles destinées au grand public également. Nous en retenons la complexité à laquelle notre objet se doit de faire appel, dans l'esprit des ruptures des frontières disciplinaires sur la complexité telle que définie par Morin (2005).

Ainsi, nous faisons état de la pratique transdisciplinaire telle que nous l'avons vécue, une nécessité, depuis la construction de notre objet jusqu'à à l'immersion dans la réflexivité scientifique comme le souligne (Ramadier, 2011 : 2). Nous sommes consciente de cette quête certes glissante mais essentielle car selon Reboul (1980) :

« Si l'oubli de la subjectivité est coûteux, son déni aussi. Mieux vaut se connaître, non seulement pour éviter les dénis – l'illusion naïve de la liberté, de l'indépendance et de l'objectivité –, mais surtout pour pouvoir se méfier de soi (...) ».

Nous pensons particulièrement aux propos de Lafont (1982) lorsqu'il traduit l'inconfort de la position du sociolinguiste concernant la complexité de la situation du chercheur en sciences sociales : entre observateur et producteur de discours. Le statut

que l'on s'accorde nécessite un jeu de précautions à défaut, une analyse systématique et constante de ses propres représentations sur l'objet de recherche et une optimisation d'un élan issu d'un parcours personnel.

1.9.2. Méthodes : Traitement et exploitation des matériaux

Les données recueillies denses, riches, hétéroclites et parcellaires s'inter complètent entre les principaux matériaux. En revanche notre approche est unifiée autour des indications fournies par l'approche qualitative. Il convient de souligner l'apport des outils proposés par Huberman et Miles (1991) pour les méthodes de recueil et d'analyse de données qualitatives impliquant : l'organisation, la collecte, la vérification et l'exploitation. Nous rappellerons que la contextualisation de nos données permet de situer les matériaux recueillis en fonction des politiques linguistique « (...) réhabilitation institutionnelle dotée d'outils d'implémentation (...) » (Calvet (1996).

Trois axes complémentaires affinent notre exploration : la mise en correspondance entre les informations issues des ressources documentaires avec les faits constatés et les informations issues des enquêtes.

La critique dirigée contre l'analyse qualitative en raison de l'absence de précision scientifique (Paillé, 2004) malgré l'intérêt des lectures interprétatives. Celles-ci se précisent progressivement et se trouvent de plus en plus consolidées par le rapport solidaire existant entre les différents axes étudiés. Ce principe de démarche contrastive et comparative nous semblait particulièrement pragmatique à partir du moment où l'apport conceptuel participe à la reconstruction méthodologique en aval du travail de terrain. Cela démontre bien que notre objet est totalement pensé à la mesure des exigences heuristiques. Notre investigation est moins une volonté de montrer « sans fard les choses et les hommes tels qu'ils sont » (Beaud et Weber, 1997 : 11) qu'un croisement de faits et d'interprétations.

La fin de la mission de terrain ne signifie pas la fin de la collecte des données. Il s'agit de la sauvegarde et l'organisation des différentes données recueillies. Les plateformes d'échange sur le web sont à même de fournir des gisements d'informations sur l'identité et l'expression de l'activité et l'implication d'enquêtés (Boyd et Heer, 2006). En dépit de d'une validation académique incertaine, suivre les participants sur les

espaces virtuels facilite le recoupement d'informations sur leur investissement dans le traitement des dossiers liés à l'enseignement en particulier mais également sur les volets identitaires et communautaires. Les acteurs impliqués et destinataires des orientations institutionnelles soulignent les discontinuités à l'échelle individuelle qu'il nous est donné de vérifier. Sachant que lors des entretiens, certains d'entre eux sont motivés par la volonté de rendre leur rôle clair et positif. Il fallait chercher à connaître, au-delà des questions posées.

Si nous examinons les cas de discours personnels sur l'expérience individuelle, celle-ci est, en partie, la résultante d'une dynamique plus large qui doit être « traitée » en lien avec les autres ressources. Des frustrations, des plaintes, des « envolées épiques » sont présentes dans les entretiens et articulées comme constitutives de l'engagement ou du revers « militant » des acteurs impliqués dans l'enseignement, ces tonalités « militantes » ou « citoyennes ». Cela vaut pour les enseignants de berbère « à qui l'enseignement est imposé » au Maroc. Les enseignants affirmant n'avoir pas été « volontaires » orientent vers des conditionnements prévisibles. Il arrive aussi que notre interlocuteur tende vers la confession ou la diatribe et n'aborde les éléments « concrets » qu'à la suite d'un recentrage de notre part ou après la clôture de l'enregistrement.

Pour nombre d'interlocuteurs, l'entretien est inhibiteur pour de nombreuses raisons ; garder l'anonymat en tant qu'enquêteur et le côté quelque peu répressif de la durée limitée de l'enregistrement font partie des règles du jeu. D'un autre côté l'enregistrement peut créer une sorte de stimulation allant jusqu'au sentiment de partage et de complicité imposés). Quant à l'anonymat, obéit à des logiques contradictoires. Les enquêtés le savent parfois ; leur anonymat n'est pas assuré car quel que soit le vœu pieux du chercheur et son engagement à ne pas mentionner le nom de l'enquêté, de nombreux indices conduisent vers lui. Par exemple, dans les villes où seul un enseignant dispense l'enseignement du berbère (Tlemcen, Rabat, Témara, Tinejdad, Oran, Tlemcen, El Bayadh) l'origine de l'information est facilement identifiable.

Les échanges maintenus lui permettent de suivre l'évolution de notre travail et l'incite à « poursuivre sa mission d'informateur ». Ce choix épistémologique semble également

poser un certain nombre d'écueils dont celui du « débordement » et de « la profusion » d'informations « appétissantes » mais qui dépassent le cadre thématique initial.

Dans les entretiens semi directifs les échanges sont à double tranchant. Autant ils cadrent l'entretien autant ils peuvent « influencer » ou « censurer » l'enquêté. Les enregistrements créent alors une sorte de stimulation ou au contraire une inhibition selon les tempéraments ou les positionnements de l'enquêté.

Nous avons su créer les conditions d'un maintien de contact en guise de prolongement de l'imprégnation. Et, malgré les éventualités de « non retours et des documents promis » lors des entretiens (synthèses individuelles, des commentaires personnels sur les programmes scolaires, des notes pédagogiques), l'interlocuteur nous conduit, parfois involontairement vers d'autres sources.

La part de l'objectivation se poursuit de façon parfois problématique lors de la mise sur papier des comptes rendus d'entretiens. Retranscrire un entretien n'est pas une fin en soi. La part du « jargon », loin d'être un habillage discursif, constitue l'aboutissement du travail de restitution. La question qu'on se pose aujourd'hui encore est de savoir comment rendre l'intersubjectivité et l'altérité, la polysémie et l'hétérogénéité présentes dans la vie sociale ? (cf. Adam *et al.* 1990 ; de Robillard, 2007).

Conclusion

Nous avons réservé ce chapitre à la définition des contours épistémologiques et à la description des données multidimensionnelles de notre objet. Nous avons questionné les faits et les contextes correspondant aux bases historiques et socio-culturelles de langue berbère dans les deux pays.

Nous sommes arrivées par ce biais, à positionner notre objet dans le champ berbère et la sociolinguistique. Notre but est d'identifier les lignes de démarcation théoriques et empiriques qui caractérisent notre objet et qui ont pour fonction de structurer, d'organiser et de discuter l'analyse des processus d'intégration institutionnelle de la langue berbère dans l'enseignement. Sous ce rapport, l'examen de l'enseignement et des politiques éducatives institutionnelles bénéficiera de la nécessité

transdisciplinaire et d'une large moisson d'enquêtes qualitatives sur les axes phares de la mise en œuvre institutionnelle. La complémentarité entre l'heuristique et les débats épistémologiques initiés contribueront à resserrer notre dispositif théorique, à identifier quelques traits spécifiques à la minoration dans les contextes algériens et marocains.

Enfin quoique l'itinéraire soit méandreux, nous comptons aboutir à ce que cette quête, au lieu d'être un ensemble de strates superposées des travaux antérieurs, soit une tentative d'enrichissement, de proposition à travers les possibilités de compréhension et d'interprétation envisagées et la délimitation de notre objet et le caractère transdisciplinaire de nos outils. Il se perfectionnera sans doute grâce aux remises en question et aux ajustements que favorisent les discussions avec nos pairs, la veille documentaire et le contact objectif et subjectif avec nos interlocuteurs

CHAPITRE II. INTEGRATION INSTITUTIONNELLE : OFFRE EDUCATIVE OU POLITIQUE SCOLAIRE ?

Au regard de ses conditions d'émergence et des politiques des Etats, le processus de mise en œuvre administratif et scolaire de l'enseignement du berbère se déroule dans des conditions particulières tant en Algérie qu'au Maroc. C'est l'objet de ce deuxième chapitre.

L'évolution de la situation sociopolitique au regard des éléments décrits précédemment finit par en préciser les contours. Elle servira à la mise en relief des traits glottopolitiques et contextuels des politiques linguistiques institutionnelles.

Sous cet angle, l'avènement des politiques publiques consacrées à l'organisation de l'enseignement du berbère impliquent l'identification du modèle de politique linguistique adoptée. Celles-ci engagent les États dans un pilotage organique, administratif et territorial et la sélection d'un ensemble d'instruments éducatifs.

Par conséquent, le cadrage institutionnel et les modalités de structuration de l'enseignement connaissent des épisodes aussi nombreux qu'intéressants du point de vue des politiques éducatives. Nous tenterons dans ce chapitre d'en identifier les grandes lignes et les principales étapes au regard des situations de départ et d'arrivée.

Nous comptons parvenir par, ce biais, à identifier la fonction et l'objectif de l'enseignement du berbère comme matière scolaire ou comme activité intégrant ou non un projet éducatif. Il s'agit de comprendre la concordance des dates, des acteurs et des critères stratégiques formulées par les deux systèmes. La mise en correspondance parallèle des instruments de la politique institutionnelle et des données évaluatives explicite la nature des choix retenus.

Ce chapitre offre ainsi une analyse précise de l'organisation scolaire, pédagogique de l'enseignement du berbère, de son statut à côté des autres langues des programmes nationaux ainsi que des mesures prises dans la formation et le recrutement des enseignants dont la déficience est désignée comme un des obstacles à la mise en place de ce type d'enseignement.

Enfin l'inventaire comparé de quelques implications scolaires et sociolinguistiques pour la langue berbère permettra de comprendre dans quelle mesure ces expériences peuvent assumer une vocation intégratrice pour la langue berbère à l'école. La notion de demande sociale liée à l'épisode revendicatif est susceptible d'apparaître à travers les actions des acteurs. Leur implication formalisée ou non d'acteurs individuels et collectifs divers. L'examen comparé des points de convergences et de divergences nous conduira à décrypter quelques indicateurs non visibles du dépassement ou non de la minoration linguistique.

SECTION I : COMMENT LE BERBERE EST ARRIVE A L'ECOLE ALGERIENNE ET MAROCAINE

2.1. Éléments de glottopolitique : Demande populaire et enjeux transnationaux

En Algérie, l'ensemble du paysage algérien vers le milieu des années 1990 devient tendu, le régime est déstabilisé par les effets des ouvertures politiques et économiques opérées, menace islamiste et le terrorisme. Le MCB intensifie alors des pressions continues à travers la mobilisation des élites. Les actions de terrain dépassent les limites de la sphère universitaire en Kabylie et dans l'Algérois par le biais de relais bien identifiés et permanents. Pourtant les premières actions d'intégration du berbère débutent avec la création des départements de berbère à Tizi-Ouzou (1990) puis à Béjaia (1991)⁸⁴. L'ouverture du champ politique et la densification des actions du MCB, quoique divisé, engendre de grands enjeux essentiellement électoralistes. Au départ, il est question de classes expérimentales (*cf.* Ilikoud, 2006).

⁸⁴ Décret ministériel n°11 du 24/01/1990 signé par le gouvernement de Mouloud Hamrouche probablement en lien avec une manifestation le 25/01/1990 organisée par une faction du Mouvement Culturel Berbère (MCB-Commissions nationales).

En 1995, la convergence en Kabylie autour du Boycott d'une *Grève du cartable*, produit une mobilisation massive et inédite et largement diffusée et internationalisée. L'exacerbation des clivages au sein de l'Etat au sujet de la gestion de la revendication et l'obligation d'aboutir à un dénouement favorable au régime (*cf.* Chaker, 1998). Tous les établissements scolaires, professionnels et universitaires de Kabylie suivent l'appel au mot d'ordre : *tamazight di tmendawt* (*i.e.* tamazight langue nationale et officielle) ou encore *tamazight di lakul* (*i.e.* tamazight à l'école). Des personnalités politiques et associatives des Aurès et du Mzab et touaregs⁸⁵ étendent la contestation revendicative. (Chaker, 1995, 1999 ; Bounfour, D. Abrous, 1995).

Cet épisode représente un tournant décisif dans la reconnaissance de la langue et son introduction dans le système éducatif algérien. D'une part le « Boycott » radicalise et fédère pour un moment les deux factions du Mouvement Culturel Berbère⁸⁶. D'autre part, il entraîne des changements significatifs au niveau socio-politique. L'attitude plus ouverte et du Régime vise une négociation sous réserve de l'interruption du boycott scolaire afin d'éviter éviter « l'année blanche » et valider l'année scolaire⁸⁷ pour laquelle il restait deux mois.

Le 20 août 1994, juste après l'annonce du boycott en Algérie, Hassan II s'exprime en faveur des « langues et dialectes régionaux ». Perçu comme une promesse, une amorce de reconnaissance de la langue berbère, les dispositions relatives à son enseignement semblent hypothétiques à moins qu'il s'agisse d'une anticipation en lien avec l'évolution de la contestation berbère marocaine. Il a donc fallu attendre 2001, l'année

⁸⁵ La non-représentativité des personnes désignées, qui n'incarnaient pas, le prolongement d'une revendication identitaire locale dans leurs régions respectives. Ces personnes ont été dénoncées par un groupe de jeunes gens de l'Ahaggar (*cf.* Dida, 1995).

⁸⁶ Le Front des forces socialistes (FFS) et le Rassemblement pour la culture et la démocratie (RCD), deux formations politiques nationales actuellement dites « algérianistes » ancrées en Kabylie, aux lignes idéologiques et politiques divergentes.

⁸⁷ Deux délégations représentant les régions des Aurès et du Mzab mais les termes des négociations sont l'objet de conflits entre les deux courants du MCB : les Commissions nationales proches du FFS exigent le statut de « langue nationale et officielle » et quittent les négociations. Cet épisode entérine la rupture au sein de la contestation.

du *Printemps noir de Kabylie* (avril-juin) qui a entériné la radicalisation de cette région même si son caractère novateur est contesté (cf. Chaker et Doumane, 2007). Le Makhzen engage alors un processus de légitimation de la langue berbère qui se concrétise avec la création de l'Institut royal de la culture amazighe⁸⁸, suite au Dahir royal du 17 octobre 2001.

La revendication culturelle devenant très vite politique, elle est contrebalancée par la capacité de la monarchie à anticiper pour éviter un dénouement « à l'algérienne ». Dès lors, on passe d'une « reconnaissance par voie de discours » à une reconnaissance politique via une élaboration juridique effective. Cette « normalisation » entraîne des acteurs vers les espaces institutionnels à travers des rôles plus ou moins controversés. Un certain nombre prend place dans les configurations territoriales et administratives de l'enseignement, au gré des positionnements diversifiés et des fonctions occupées ou revendiquées dans ce cadre.

2.2. Le rôle d'une interaction transnationale Algérie-Maroc-Diaspora

La capitalisation des échanges académiques et associatifs au profit de la formulation de projets d'organisation supra berbère passe dans un premier temps par des cadres informels. Progressivement des espaces de communication et de collaboration intègrent à la fois des acteurs individuels et collectifs locaux ainsi que ceux de la diaspora. Mais pour la première fois le *Congrès mondial amazigh* (CMA)⁸⁹ réussit à

⁸⁹ Le CMA est une organisation internationale non gouvernementale (ONG) regroupant des associations berbères à vocation socioculturelle et d'association pour le développement aussi bien d'Afrique du Nord qu'en diaspora. Créé lors d'un précongrès tenu à Saint-Rome-de-Dolan (Lozère, France) du 1^{er} au 3 septembre 1995, il a tenu son premier congrès du 27 au 31 août 1997 à Tafira, près de Las Palmas à Gran Canaria, aux Îles Canaries. A sa création, et jusqu'au congrès de Tafira, il est mené sur le terrain par l'ONG *Tamazgha*, autour de Masin Ferkal, d'autres universitaires et relais associatifs internationaux. Le CMA a, dès sa création, œuvré pour l'internationalisation de la question amazighe. Il est l'interlocuteur

fédérer de nombreuses figures des champs militants et universitaires berbères essentiellement algériennes, marocaines, lybiennes et canariennes. En revanche, l'AMREC pourtant initiatrice des premières activités berbères au Maroc, se positionne à l'internationalisation de la question amazigh, une question culturelle nationale qui ne doit pas sortir des frontières nationales (Pouessel, 2006). Mais autant elle favorise l'émergence de personnalités médiatrices et de projets culturels autant la durabilité de cette mobilisation est éprouvée par de nombreuses divergences. Les thèmes des droits linguistiques et de l'autochtonie sont mis en évidence et considérés comme mobilisateurs. Les différents cas étudiés (Morin, 1983, 1995) démontrent la capacité développée par les acteurs et les groupes autochtones d'utiliser l'ethnicité comme outil politique afin de faire reconnaître leurs droits au niveau national.

La constitution de nouveaux réseaux d'acteurs impliqués dans le suivi du dossier berbère, dans les deux pays redéfinit l'essence même de cette mouvance militante comme nous le lisons dans Chaker (1994 : 106) que :

« Les notions de conscience culturelle/identitaire/nationale ne sont pas des essences mais des phénomènes historiques et sociaux, sujets à fluctuation, qui peuvent connaître des réalisations diverses » Il ne faut pas croire que toutes les associations sont acquises à ce projet. De surcroît les avancées du CMA sont peu visibles probablement en raison de l'éclatement de cette structure⁹⁰. Il est attesté que le maintien et la renaissance d'une langue, dès qu'ils sont revendicatifs, sont portés par un mouvement social dans des formes et des modes diversifiés (Tozzi 1987 ; Di Meglio (2002) ces épisodes sont évoqués de par leur vocation, pour avoir enclenché ces

des organisations internationales officielles telles l'ONU, l'Union européenne, le Conseil de l'Europe et l'Union africaine (Source : Masin Ferkal, entretien du 14 juillet, 2014 à Paris).

⁹⁰ En 1999, l'organisation a traversé une crise suivie d'une scission. Deux groupes se revendiquaient l'organisation et en 2002, suite à un feuilleton judiciaire, le tribunal de grande instance de Créteil tranche : le CMA est récupéré par un des groupes qui le revendiquait. Cette épreuve fragilise définitivement l'organisation la dynamique entreprise en 1995 et fragmente le CMA. Certains estiment qu'il s'agit là d'un sabotage entamé dès 1997, lors du congrès de Tafira.

processus mais le maintien et l'affinement de la mobilisation dépendent de plusieurs paramètres.

2.3. LA REPLIQUE DES ÉTATS : POLITIQUES LINGUISTIQUES ET ENSEIGNEMENT

Les lignes conductrices de la politique linguistique à l'égard du berbère commencent donc dans l'enseignement qui entraîne plus tard d'autres modifications juridiques majeures tant en Algérie qu'au Maroc.

Bien que les États n'introduisent pas la catégorie « politique linguistique » dans leurs énonciations respectives mais les mises en œuvre annoncées s'y apparentent comme le décrit Boyer (2010) :

« La notion de politique linguistique, appliquée en général à l'action d'un État, désigne les choix, les objectifs, les orientations qui sont ceux de cet État en matière de langue(s), choix, objectifs et orientations suscités en général (mais pas obligatoirement) par une situation intra- ou intercommunautaire préoccupante en matière linguistique (...) ou parfois même ouvertement conflictuelle ».

Ainsi, « la préservation d'une langue doit d'abord commencer dans la communauté elle-même, grâce à des efforts volontaires et être financée de bas en haut par les ressources de la communauté » (*ibid.* : 202). Celles qui nous concernent rentrent dans « les politiques linguistiques institutionnelles » régulent les aspects juridiques et organiques (*cf.* Baggioni (1997 ; Boyer, 2005).

Les deux États ont donc ciblé le champ éducatif (Chaker, 1985, 1997, 2015 ; Bounfour, 1994 ; D. Abrous, 1991) Les cadres de législation algériens et marocains reformulent la notion de « revendication », il est question de « demande populaire »⁹¹. Sur le plan de la concrétisation, les modèles existants peuvent nous aider à identifier la nature de la politique linguistique de chaque État. Boyer énonce deux configurations (2010 : 67-74 et 213) :

⁹¹ L'article 34 où la loi stipule que « l'enseignement de la langue tamazight est introduit dans le système éducatif pour répondre à la demande exprimée sur le territoire national ».

« un pôle libéral, qui fait prévaloir le laisser-faire qui accepte la logique du marché des langues dominantes et « un pôle interventionniste ».

Par conséquent, on peut identifier les modèles algérien et marocain à partir des instructions officielles et des processus de mise en œuvre même si la priorité est donnée aux implications sociolinguistiques.

2.4. DES DISPOSITIFS JURIDICO ADMINISTRATIFS : FORMULATIONS

INSTITUTIONNELLES

Les étapes exécutoires correspondent aux formulations énoncées dans les documents officiels, et à la sélection de moyens étatiques pour le lancement et l'encadrement des opérations. Le recrutement des enseignants, des formateurs et l'élaboration des curricula ou programmes doivent correspondre à une planification annoncée. Comme le souligne Boyer (2010) :

« (...) théoriquement si les objectifs sont fixés, l'étape qui suit devrait être la mise en place d'une stratégie. Cette étape nécessite une planification à court, moyen et long terme tout en tenant compte des ressources disponibles, tant financières que linguistiques et humaines *ii*. Les États doivent mettre en place un dispositif législatif et organique et produire un discours en harmonie avec les moyens, les objectifs et les attentes de la langue cible. »

Il est possible également d'envisager la création d'instances de gestion : un ministère spécifique, un office, une direction, des commissions, des conseils et la prolifération de textes réglementaires : décrets, arrêtés, circulaires et parfois le vote de lois linguistiques (*cf.* Hamel et Gardy, 1991). Hammel⁹²(1996 ; 15-16) ajoute que ces instruments peuvent associer « le mouvement associatif pour orienter et dynamiser l'action »

⁹² Étienne Hammel, chargé de Mission pour les langues et cultures occitane et catalane pour la Région Languedoc-Roussillon de 1985 à 1998.

2.4.1. Les prémices de l'enseignement du berbère au Maroc

En mars 1999, période consécutive aux actions militantes simultanées dans les principaux trois ensembles berbérophones, l'enseignement du berbère en Algérie entamait sa troisième année. Le roi Hassan II, va identifier le chantier de la réforme du système d'éducation et de formation parmi les priorités du pays. Il met en place la Commission spéciale éducation-formation (COSEF) chargée de développer cette réflexion. Partant des termes de référence fixés par la lettre royale, et s'appuyant sur les réflexions et les contributions d'un réseau d'experts, les membres de la Commission élaborent un projet de Charte nationale d'éducation et de formation.

Les dispositions de la Charte envisagent une refonte pédagogique. Elle proclame la décennie 2000-2009 dédiée à l'éducation et à la formation. Elle définit pour l'école une politique linguistique visant à assurer la meilleure maîtrise possible de la langue arabe et des langues étrangères, accordant à la langue berbère un rôle accessoire comme il est explicité dans les articles 21 et 22⁹³. La récurrence de ce paramètre bien connu dans les littératures institutionnelles sur les langues nouvellement intégrées, « leur utilité dans l'apprentissage des langues étrangères » (Hagège, 1996 : 207).

Un épisode para institutionnel exceptionnel : l'expérience de la (BMCE)

La Fondation de la Banque marocaine du commerce extérieur a créé en 1995, une Fondation pour l'Éducation et l'Environnement dont l'un des objectifs est la contribution à la promotion de l'enseignement rural en faveur des populations isolées et défavorisées » du Royaume. Cette entreprise est encadrée par des organismes ressources (le PNUD, la Principauté de Monaco et d'autres partenaires universitaires français). En collaboration avec l'Ircam et le MEN, la Fondation BMCE Bank intègre l'enseignement du berbère. Jusque-là l'enseignement s'effectuait en langue arabe

⁹³ Article 21 : « Consolider l'enseignement de la langue arabe » -Article 22 : « Pour promouvoir et préserver les patrimoines linguistiques et culturels régionaux que pour assurer aux apprenants de meilleures conditions d'appropriation de la langue arabe aux premiers paliers. Dans le même sens, il est préconisé de créer - au niveau des universités - des centres de recherche et de formation autour de cette composante du paysage linguistique national et des cultures qu'elle véhicule. »

standard dans les régions berbérophones. Les réalisations et les résultats probants obtenus par la Fondation sont présentés dans le dernier rapport (2004 : 10) et qui mentionne plus précisément l'édition d'un ensemble pédagogique conçu par des berbérissants de l'Ircam et encadrés par des cadres administratifs compétents et au fait des programmes et des orientations institutionnelles pour l'enseignement et l'Education au Maroc. D'aucuns diraient que cette expérience, au-delà de son caractère éducatif, social et sa réception positive, a sans doute été menée afin d'expérimenter quelques méthodes sur un public d'apprenants mais surtout pour servir de « test » pour l'opinion marocaine.

2.4.2. Mise en œuvre organique : HCA/ CNPLET et IRCAM

Dans de nombreuses expériences d'intégration et de mise en œuvre d'une langue dans un champ donné, le dispositif administratif est chargé d'installer les instruments organiques. Ces derniers peuvent être largement représentés par une Académie ou un Collège doté d'une compétence d'expertise et de décision complétant parfois des dispositions officielles.

L'Algérie et le Maroc érigent deux structures par décret présidentiel et Dahir royal. Leurs vocations sont quasi similaires en dépit des dissemblances au niveau stratégique et fonctionnel. Elles traduisent à la fois de nouvelles formes de gouvernance de par la nature hétéroclite de leur recrutement et prolongent des modes déjà existant.

a) Le Haut-commissariat à l'amazighité (HCA)

Les négociations avec le régime algérien débouchent sur l'annonce la création du Haut-Commissariat à l'Amazighité (HCA) qui sera chargé de l'introduction de l'enseignement⁹⁴ dans le système éducatif⁹⁵. Instance à caractère exécutoire et

⁹⁴94 « Le Ministre de l'Education d'alors, avait refusé de signer le document ministériel introduisant l'enseignement de tamazight dans le cursus scolaire algérien. Son successeur, Slimane Cheikh a adopté une démarche identique en confiant à son chef de Cabinet le soin de parapher la circulaire portant sur la création des classes pilotes » (cf. S. Ait Ahmed, 2016).

⁹⁵ Arrêté ministériel du 05 décembre 1995 portant institution du Comité

consultatif, rattachée à la Présidence de la République, est chargée de prendre diverses initiatives et de formuler des propositions pour l'enseignement de la langue berbère. Parallèlement le MEN demeure la tutelle officielle. Un Comité ministériel est chargé du suivi des « questions relatives à la réhabilitation de l'amazighité et à la promotion de la langue amazighe »

Les missions du HCA sont clairement énoncées⁹⁶ et renforcées par trois autres décrets dont deux au cours de la même année. Actuellement, le fonctionnement de l'institution est assuré par une équipe⁹⁷ composée de ressources humaines à profils diversifiés réparties dans trois structures administratives : sur quatre départements, un est dédié à l'Enseignement et la Recherche (DER). Par ailleurs, la fonction politique du HCA semble prioritaire, celle d'appuyer le principe de la « dimension nationale⁹⁸ de tamazight » et l'élargissement de l'enseignement en dehors des régions berbérophones. Le projet peut être intéressant s'il œuvre pour le maintien de l'enseignement dans les régions pilotes et son élargissement à tout le territoire algérien.

b) Le Centre national pédagogique et linguistique pour l'enseignement de tamazight (Algérie)

La création du CNPLET⁹⁹ coïncide avec les réformes de 2003¹⁰⁰ (cf. Ferhani, 2006 ; Hassani, 2013). De nature administrative, il est placé sous la tutelle de ministère de

⁹⁶ Article 4 du décret présidentiel n°95-147 du 27 mai 1995 portant création du HCA.

⁹⁷ Décret 96-57 du 27 janvier 1996 portant organisation interne de l'administration du HCA.

⁹⁸ « Le mot du président » S. E. H. Assad, le 25/03/2014. Dans : Site officiel du HCA.

⁹⁹ Le CNPLET est créé par décret exécutif 03-470 du 02 décembre 2003 suivi par l'Arrêté interministériel du 25 février 2007 portant organisation et fonctionnement du CNPLET.

¹⁰⁰ La réforme du système éducatif algérien, mise en place en 2003, grâce à un programme d'appui de l'UNESCO, est à l'origine d'un processus de refonte pédagogique des contenus notionnels et des méthodes pédagogiques, du préscolaire à la terminale de lycée, d'un ancien référentiel inspiré de la Pédagogie Par Objectifs (PPO). Elle constitue le prolongement de la Commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE) a constitué le premier acte de la Réforme initiée par le président Bouteflika. Plus connue sous le nom de *Commission Benzaghoul* (mai 2000).

l'éducation nationale. Il est chargé de la réalisation d'études et de recherches sur le développement de l'enseignement de la langue berbère. Trois de ses départements sont dédiés à la langue : l'aménagement linguistique ; la didactique, la pédagogie, le suivi des enseignements et le département des langues maternelles. Son activité est particulièrement centrée sur l'expertise institutionnelle à travers la publication d'actes de rencontres (cf. Chapitre 3).

c) Maroc : L'Institut royal pour la culture amazighe (Ircam)

Le dahir¹⁰¹ du 30 juillet 2001, le roi Mohamed VI annonce l'intégration de la langue berbère dans l'enseignement. La nouvelle constitution, adoptée par référendum et promulguée le 1^{er} juillet 2011, reconnaît le statut de « langue officielle » au berbère¹⁰² Mais c'est avec la création de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM) que la reconnaissance officielle de l'amazighité du Maroc est engagée (Boumalk 2009 : 54)

Si les aspects juridiques semblent ici reportés en raison des formes que prend cette reconnaissance, le recours au Dahir dans l'exercice de la monarchie chérifienne indique cette « prééminence du souverain sur toutes les autres institutions » (Rollinde, 2004 : 57-67). Ainsi à travers des fonctions précisées, l'Ircam s'investit dans le recrutement de chercheurs qualifiés mais aussi de militants. Ces derniers sont immédiatement impliqués dans l'aménagement linguistique et la confection des outils didactiques autour de deux centres : Le Centre d'aménagement linguistique (CAL) et le Centre de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques (CRDPP). Ce dernier collabore avec le ministère de l'Education. L'institut poursuit un investissement dans la traduction d'ouvrages, l'organisation de rencontres sur les langues et culture amazighes et l'accueil des chercheurs internationaux.

¹⁰¹ Promulgation en 2001 du dahir n°1-01-299 portant création de l'Institut royal de la culture amazighe. « L'amazighe constitue une langue officielle de l'État, en tant que patrimoine commun à tous les Marocains sans exception. »

¹⁰² Discours royal 17/10/2001, Dahir n°1-01-299 sur la création de l'Ircam, Institut Royal de la Culture Amazighe.

SECTION II. PILOTAGE, STRUCTURATION ET SUIVI DE L'ENSEIGNEMENT DU BERBERE

2.5. Orientations générales et dispositifs : répartition et fonction de la langue à enseigner

Nous exposons ici l'ensemble des directives et des indications émises par les deux ministères de l'Education se rapportant aux modalités d'intégration de l'enseignement. La chronologie prévaut dans cette section mais le traitement des aspects examinés s'effectue parallèlement.

2.5.1. Algérie : Premières phases du berbère à l'école des classes et ateliers pilotes

Le décret présidentiel portant sur la création du HCA, énonce le principe de l'introduction de l'enseignement du berbère dès la rentrée scolaire 1995. Ce décret n'a pas donné suite à une loi organique de mise en œuvre.

La première circulaire ministérielle¹⁰³ chargée de structurer l'enseignement arrive quelques jours après la rentrée scolaire officielle. Elle cible les niveaux de 9eme AF (dernière année du collège) et 3eme A.S. (terminale) ; elle définit comme objectif « *la préparation d'une plate-forme d'essai pour jauger les capacités humaines et matérielles* » et un volume horaire de 2 heures hebdomadaires. Le volume horaire fixe et hiérarchise les activités d'une séance de berbère ¹⁰⁴ : la lecture, l'écriture et la compréhension. Paradoxalement, la première circulaire sur le plan chronologique¹⁰⁵ est dédiée au « Rassemblement et inventaire des hymnes scolaires en langue amazighe » non à des fins récréatives mais pédagogiques et didactique.

¹⁰³ Circulaire n°95/938 du 7/10/95 « Ouverture d'ateliers et classes pilotes pour l'enseignement de la langue amazighe »

¹⁰⁴ Volet pédagogique de la même circulaire.

¹⁰⁵ Circulaire N°174/021995 du 24 septembre 1995

En revanche, l'implantation immédiate et urgente dans les principales régions berbérophones, la Kabylie, l'Aurès, le Mzab, l'Ahaggar, le Chenoua (16 départements) avec un effectif de 37690 élèves. Paradoxalement, hormis son caractère optionnel, les orientations ministérielles ne définissent pas de statut : langue maternelle ou seconde, (cf. Challah 2011, Annexe 1).

La rentrée scolaire 1995-1996 consécutive¹⁰⁶ aux accords du 22 avril (N. Abrous, 2010 : 17-19) est décalée. La majorité des enseignants attendent leur affectation, jusqu'au mois d'octobre pour certains. La médiatisation qui accompagne cette intégration scolaire crée des décalages avec la réalité¹⁰⁷. En effet, un ensemble de complications dans les délais et les modalités de recrutement des enseignants, finit par semer le doute dans les milieux scolaires et les familles. Les restitutions des services académiques à ce sujet, convergent vers l'argument de l'absence de postes budgétaire dans les établissements d'affectation. Les enseignants ayant émis le vœu d'une reconversion¹⁰⁸ dans leur collège d'exercice étaient en attente de la signature d'un procès-verbal d'installation. Parfois les notifications d'ouverture de poste ne sont pas communiquées aux établissements malgré les tentatives d'ouverture de postes dans des collèges et lycées demandeurs (cf. Laced, 2002 ; Bilek-Benlamara, 2004 ; Challah, 2010).

¹⁰⁶ Seddik Iazzouguène, chargé d'inspection, rappelle dans un état des lieux, la lenteur de l'avancement de l'enseignement (13 avril 2014)

¹⁰⁷ Croisement de témoignages de nombreux enseignants de la première promotion : Abrous Kahina, Messaoud Soualah, Tayeb Djellal, Hammou Zitani, Feu Ferhat Chelmouni. Ils ont été rappelés par Feu Ferhat Ait Mohend dans notre premier entretien du 12 mars 2014.

¹⁰⁸ Notification num.20/005/96 du 30 octobre 1996 se référant aux instructions du plan d'action émis le 14/10/1996

Algérie 1995 : répartition régionale et effectifs	Autres (agrégés)	Touareg - Ahaggar	Mzab	Aurès - Ensemble Chaoui	Kabylie
Total enseignants 221	10	5	12	30	164
Total élèves 36 701	476	194	584	3 404	32 043

Effectifs de départ en Algérie

En Algérie, les ateliers et classes pilotes sont ouverts dans seize départements, dans les principales régions berbérophones : la Kabylie, les Aurès, le Mzab, le Chenoua, l'aire touareg et quelques centres urbains connaissant une importante implantation de population berbérophone comme Alger la capitale, Oran, Bouira, Biskra et El Bayad. 233 enseignants de tamazight seront affectés dans 16 wilayas du pays pour encadrer 37690 apprenants¹⁰⁹. Les établissements destinataires sont sélectionnés en fonction de deux critères : la présence d'un enseignant ayant demandé une reconversion ou une affectation et en fonction de la proximité géographique avec un établissement, des enseignants désignés. Bien que les données algériennes se déclinent par circonscription et département, selon l'ordre alphabétique, nous les avons agrégées par ensemble dialectal, sur la base du reste des données qualitatives recueillies.

2.5.2. Maroc : projet national et ancrage régional

Le MEN et l'Ircam annoncent les grandes lignes stratégiques, elles sont formulées dans le « Livre Blanc » (*cf. infra*) autour de trois principes : *i.* L'enseignement du berbère est intégré dans le cycle de base, commence en première année du cycle primaire, *ii.* Une généralisation envisagée pour tous les niveaux d'enseignement (généralisation verticale), progressivement d'un niveau d'enseignement jusqu'à la couverture totale

¹⁰⁹ Source MEN

des trois niveaux scolaires ; *iii*. Une généralisation définitive sur tout le territoire (généralisation horizontale) en 2010¹¹⁰.

D'autres notifications¹¹¹ viennent détailler et compléter la circulaire initiale. Le principe politique énonce cet enseignement comme « obligatoire » mais la lecture qu'en font les instances exécutoires le réduisent à un enseignement « facultatif » pour les responsables des établissements ou les enseignants. En revanche, pour cette première étape, le MEN marocain n'envisage pas la création de postes budgétaires et octroie trois heures hebdomadaires, sur la charge horaire d'instituteurs déjà en poste.

La répartition territoriale de l'enseignement du berbère au Maroc (*cf.* Farhad, 2006), comme en Algérie, commence par les régions berbérophones. Donc, si la configuration des territoires sociolinguistiques est reprise de fait par les cartes scolaires institutionnelles, la fonction de l'enseignement du berbère ni même les délimitations géographiques ne semblent pas tout à fait précises. Aucun des textes institutionnels ne mentionne le statut de la matière. Toutefois le caractère facultatif de la matière est confirmé par la mise en place de fiches de vœux signées par les parents d'élèves retardes la constitution des classes. Elles ne sont pas citées dans l'instruction ministérielle portant la création des classes-pilotes ». En revanche, la deuxième circulaire du mois d'octobre 1995¹¹² ordonne la cessation immédiate de la distribution de fiche d'engagement à suivre les cours de berbère.

En réalité, ces fiches sont évoquées par les enseignants comme étant le fait de chefs d'établissements n'ayant pas considéré, les précisions du MEN. Un ancien directeur de collège de Tizi-Ouzou, nous avait affirmé à l'époque qu'il n'avait jamais été destinataire d'instructions ministérielles.¹¹³

¹¹⁰ La *Mudakira* n°108» du MEN du 1/09/2003, appelle à faciliter l'enseignement de l'amazigh et à le diffuser dans tous les cycles afin de renforcer le sentiment de l'union nationale, à l'insérer dans les médias, à l'introduire dans la justice et les tribunaux, à le montrer dans l'espace public

¹¹¹ Les notifications n°130 de 2006 et la n°133 de 2007 de la Circulaire de références (n°108).

¹¹² Circulaire N°1023 du 25/10/95

¹¹³ 1996, A. M. Directeur du collège Mouloud Feraoun, Tizi-Ouzou (Kabylie)

Les classes hétérogènes ou mosaïques : quel dispositif ?

Nous avons relevé des configurations identiques pour ce qui concerne l'homogénéité des classes et l'existence de publics d'apprenants hétérogènes sur la base d'un ancrage particulier à savoir les pôles urbains les établissements des villes d'Alger, Oran et Tipaza, Agadir, Témara, Oran, Casablanca affichent une singularité en raison de leur composition hétérogène. Ces classes comportent soit d'importants groupes arabophones soit des niveaux de « locution » variés allant de la simple compréhension du berbère (dialecte d'origine) à sa maîtrise parfaite.

Les recommandations ministérielles proposent aux directions régionales d'envisager le regroupement des séances, lorsque les établissements disposent d'un enseignant spécialisé¹¹⁴. Ce dernier peut ainsi intervenir trois fois par semaine pendant une heure. Les enseignants confrontés à cette expérience décrivent et commentent leurs expériences respectives lors de stages et regroupements¹¹⁵ pédagogiques. Selon eux, ces classes peuvent constituer un véritable chantier pour la standardisation spontanée (convergente) et permettre de dégager des traits méthodologiques et pédagogiques tout en maintenant l'enseignement dans la variante dialectale pratiquée l'enseignant¹¹⁶. Les échanges autour de cette question à l'occasion des stages n'aboutissaient jamais à l'élaboration d'orientations didactiques pour aider les enseignants. Par ailleurs, il faudra préciser que la difficulté d'accès à des données fiables concernant l'enseignement dans les zones rurales et montagneuses reculées ne nous permet pas de vérifier les modalités d'exécution.

¹¹⁴ Programme expérimental pour les 7eme AF. HCA-MEN, juillet 1997. Document 887. 5/09/1998.

¹¹⁵ Salima A. enseignante à Tipaza et Hayat Bensalem enseignante au centre-ville de Bouira. Regroupement des enseignants à Ben Aknoun, Alger, en mars 1996. Rapport établi par nous dans le cadre de l'Association des enseignants de Tizi-Ouzou.

¹¹⁶ Entretien avec Y. K. enseignant dans la banlieue de Casablanca.

2.5.3. Les partenariats avec les Ministères de l'Éducation Nationale

Bien que des organismes soient érigés pour superviser ou accompagner l'introduction de l'enseignement du berbère, les aspects administratifs et curriculaires dépassent leurs compétences. De même il s'agit d'un enseignement qui dépend désormais de la sphère des MEN chargés de la mise en place de l'enseignement pour les deux pays. Pour ce qui concerne le suivi administratif et pédagogique, les circonscriptions régionales sont chargées du pilotage à l'échelle locale sous la tutelle d'un cadre du Ministère. Il s'agit de la Direction de l'Éducation pour l'Algérie et de l'Académie régionale d'Éducation (AREF) pour le Maroc. Cependant, il est intéressant de comprendre les dimensions et les limites de ces collaborations et la capacité des partenaires institutionnels à coordonner leurs actions. Quels qu'en soient les modes d'intervention de l'un et de l'autre, la gestion de ce nouvel enseignement pour les ministères et l'appropriation d'un dispositif administratif par le HCA et l'Ircam peuvent orienter le pilotage et/ou créer des discontinuités et des tensions au gré de l'évolution de la mise en œuvre du pilotage des classes de berbère.

a) Le plan d'action du MEN algérien

Le MEN fait parvenir dans les établissements accueillant les classes de berbère, un plan d'action¹¹⁷ dans lequel il précise les axes de pilotage des étapes d'introduction du berbère et les niveaux concernés. Le HCA émet une « feuille de route » quasi similaire. On peut y lire le signe d'une concertation initiale entre les deux parties pour « amorcer » une directive mais dont aucune ne semble en maîtriser les éléments d'exécution.

-La première étape envisage le démarrage de l'enseignement dès la 7ème année fondamentale (sixième, 1ère année du collège) aboutissant à une épreuve au brevet de l'année scolaire 2000-2001. Des classes expérimentales ont été ouvertes dans les lycées pour les classes de seconde et de terminale selon les possibilités d'affectation

¹¹⁷ Rapport du 7/04/1996, Direction de l'enseignement fondamental. Plan ministériel du 05/02/1997

sachant que la catégorie des enseignants reconvertis est prise en charge par leurs postes d'origine.

-La seconde étape : Le MEN a été chargé de l'exécution des directives officielles dont l'élaboration des manuels scolaires, l'organisation de stages et le recrutement des inspecteurs. Son plan d'action prévoyait de poursuivre l'opération en encadrant l'introduction du berbère.

-La troisième étape : la généralisation à tous les niveaux scolaires et à l'échelle de tout le territoire algérien.

Le plan d'action du HCA comporte également trois étapes couvrant le domaine pédagogique et technique établies au profit des enseignants, des directeurs et des inspecteurs pour fixer les méthodes d'encadrement. Il s'agit d'une étape difficile à documenter en raison de la multiplicité d'informations contradictoires et parcellaires. Au final, la gestion de la mise en place des classes en Algérie est restée aléatoire, souvent déterminée par le positionnement des chefs d'établissement et des responsables des Directions de l'Education (académies). Très vite le HCA perd du terrain. Resté en marge, il est sollicité à titre accessoire et informel par les fonctionnaires du ministère de l'Education qui désirent l'associer. Il en va de même pour les futurs stages, les commissions pédagogiques et la confection de manuels. En réalité, il ne dispose pas de ressources suffisantes pour son autonomie contrairement à l'Ircam qui a pu élaborer et éditer des manuels scolaires¹¹⁸.

b) Le rôle du MEN marocain :

Le rôle du MEN est d'élaborer la carte scolaire et le calendrier pour l'intégration progressive du berbère dans l'enseignement, de programmer les formations, d'assurer le suivi de distribution des manuels scolaires amazighs sur tout le territoire. En 2002, le MEN édite le *Livre Blanc* destinée à la clarification de toutes les notes ministérielles

dont le volet *Minhaj al lugha al amazighiya* « Curriculum de la langue amazighe » destiné au premier cycle d'enseignement. Le 26 juin 2003, l'Ircam signe une convention de partenariat avec le MEN, précisant les principes et les modalités du suivi de l'enseignement primaire. En revanche, l'Ircam n'est pas impliqué dans l'opération au sein des écoles mais s'occupe de la réalisation et de l'expertise des outils didactiques. Les programmes et la définition des modules de formation des enseignants conjointement avec le Ministère. La concertation entre les deux institutions est assurée par une commission mixte chargée du suivi et de l'évaluation de l'enseignement de l'amazighe (*cf.* Boukous, 2007).

2.6. Encadrement, statuts et formation

2.6.1. Algérie précipitation et ajustement

Pour préparer la rentrée annoncée pour septembre 1995, le HCA organise un stage de « perfectionnement » à trois niveaux à Alger, en collaboration avec le MEN. En partant du principe que les stagiaires avaient déjà suivi une formation initiale dans les cadres associatifs ou en autodidactes), un certain nombre de stagiaires disposent de connaissances initiales acquises en milieu associatif, qui était effectivement le cas pour la majorité des enseignants issus des départements de Tizi-Ouzou, Bougie et Bouira (Kabylie) dont une bonne partie est classé dans les niveaux de « perfectionnement ». Il est difficile de fournir des précisions¹¹⁹ concernant la validité des connaissances ou compétences des participants au regard des décalages relevés alors par les formateurs.

À la suite d'une évaluation de sélection, la formation se décline en trois niveaux sur les base de prérequis définis. Après une première vague de reconversion d'instituteurs et de professeurs de collège et de lycée, ainsi que l'intégration d'animateurs associatifs – dont la situation statutaire reste toujours non résolu –, les enseignants actuels sont

¹¹⁹ Selon Kamal Bouamara, formateur niveau 3 (communication personnelle) beaucoup de stagiaires (i.e. le 1er stage d'Alger) maîtrisaient les bases de la notation usuelle mais découvraient la grammaire en langue berbère pour la première fois, l'usage des outils de grammatisation en français ou en arabe chez les non kabyles, était très courant.

issus pour la plupart des trois départements de Langue et culture amazighe de l'Université (Tizi-Ouzou, Bougie, Bouira). Les deux tiers des diplômés de ces départements restent encore sans débouchés en raison de l'absence de politique de recrutement et d'intégration. Cependant les possibilités d'effectuer des services en tant que contractuel ou vacataire sont mentionnées¹²⁰. En raison des difficultés rencontrées par les enseignants dont la préparation était inadaptée aux fonctions, les formations sont restreintes aux reconvertis.

D'autres regroupements de 15 jours sont tenus plus tard, au cours de l'année 1996, à Alger (Ben-Aknoun et Kouba) pour consolider les acquis du premier stage. Ces formations se déroulent souvent durant les vacances scolaires. Les enseignants n'ayant pas suffisamment d'expérience sont encadrés par des inspecteurs et des professeurs du secondaire. L'objectif premier se réduit à l'initiation accélérée à la réalisation « d'unités didactiques » autour d'objectifs généraux et spécifiques. Toutefois, la durée de ces stages semblait toujours insuffisante et ne permettent pas une restitution réelle des expériences diversifiées et parfois atypiques des enseignants.

Pour l'année 2016, 522 enseignants vont être recrutés (dont 310 pour la wilaya de Béjaïa)¹²¹. Mais ce recrutement est fort probablement le résultat d'une mobilisation des enseignants, des inspecteurs¹²² et aboutissant à l'attribution de 150 postes pour le primaire, 100 pour le collège et 60 pour le lycée (cf. Annexe II : effectifs).

2.6.2. Maroc : ressources et modalités de formation

Pour les deux premières années, la formation s'adapte aux ressources de l'enseignement primaire, c'est-à-dire les instituteurs sur poste dans les établissements qui accueillent l'enseignement. Néanmoins, le MEN organise deux sessions de formation en collaboration avec l'Ircam (CRDPP) chargé de l'élaboration des contenus et de l'encadrement.

¹²⁰ Instruction interministérielle 1423 du 16/10/2000

¹²¹ Source : Direction de l'Education de Béjaïa (Algérie)

¹²² Entretien avec F. I. et A. B. enseignants et syndicalistes à Béjaïa et Tizi-Ouzou (Algérie)

Une formation accélérée dite « initiale » est dispensée en deux sessions. La première a lieu durant l'été précédent l'introduction du berbère à l'école en juillet 2003. Le protocole de formation propose de 60 heures : 30 heures pour la linguistique et 30 pour l'histoire, la civilisation et la culture. Trois centres étaient concernés : Agadir, Nador et Meknès. La seconde session a lieu en septembre effectuée en septembre juste avant la rentrée, a bénéficié à une cinquantaine de candidats.

L'objectif est rappelé dans une circulaire¹²³ publiée par l'Ircam en mars 2005 : « préparer les élèves-professeurs des CFPP appelés à assurer l'enseignement de l'amazighe à l'école marocaine ». La formation consiste en un module de 60 heures par an. Il envisage des ateliers d'initiation à l'écriture et des cours de linguistique, une introduction à la sociolinguistique, la phonétique-phonologie, la graphie, les règles d'orthographe, la morphosyntaxe, la lexicologie et l'aménagement linguistique. Mais la moitié doit focaliser sur la « didactique de l'amazighe ».

Parmi les enseignants, les témoignages font état de nombreux instituteurs non berbérophones qui ne possèdent pas de niveau de compréhension et encore moins de compétence discursive en berbère. La mention récurrente du statut de l'enseignement (El Adak, 2010 ; Farhad, 2011) ne peut s'appuyer sur un état chiffré. Les enseignants en fonction se déclarant prêts à assurer l'enseignement de cette nouvelle matière, ne bénéficient donc pas tous et immédiatement de la formation, seuls les « volontaires » se sont présentés. Les enseignants arabophones sont ceux qui expriment le plus de difficultés. Comment enseigner une langue qu'on ne maîtrise pas ? Ils considèrent que l'enseignement « de l'amazigh » représente une charge supplémentaire pour laquelle ils ne seront probablement pas évalués.

Les heures destinées au berbère sont en conséquence souvent transformées en séance d'activité récréative. Pourtant, d'autres notes ministérielles rappellent l'intérêt de

¹²³ Circulaire N°90 du 19 août 2005 sur l'organisation des sessions de formation

l'élargissement de la formation aux agents administratifs et aux directeurs d'établissements pour 2006¹²⁴).

Nouvelle donne : comme en Algérie, l'ouverture des filières de berbère fournissent les premières promotions de master et de licence de berbère, notamment en 2007 dans les universités Ibn Zohr d'Agadir, Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fès et Mohammed Ier d'Oujda. Paradoxalement, nos interlocuteurs mentionnent systématiquement le manque de personnels enseignants alors que les diplômés berbérissants restent sans débouchés. D'aucuns s'interrogent sur les protocoles de formation universitaire et les compétences acquises dans ces départements (cf. Bouzit, 2014). Nous partageons pour notre part cette position quant à l'adéquation de ce type de profils à la mission d'instituteur de berbère. La majorité des quelques 2500 lauréats des études amazighes demeurent sans emploi (cf. Boukous, 2013) au moment où la formation se consolide dans les Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) et bénéficie à beaucoup d'enseignants. La même question se pose pour les diplômés universitaires de berbère en Algérie. Un de nos interlocuteurs¹²⁵ explique à ce sujet :

« A. Pense tu que les choses vont changer avec le recrutement des diplômés de l'Université ?

B : Il faudra d'abord résoudre le problème du standard. Est-il enseigné dans les cursus universitaires ? Et si les professeurs d'université se positionnent contre le standard marocain ? Que vont enseigner ces nouveaux instituteurs ? Leur dialecte bien sûr »

Il est fort probable que la mise en place d'un concours permet une standardisation des critères de recrutement et l'harmonisation des contenus mais cela ne résout aucunement la totalité des problèmes. Face au nombre important de diplômés de berbère qui se retrouvent aujourd'hui sans débouchés en Algérie, le MEN à instaure

¹²⁴ La note n°130 du 6 septembre 2006 sur « l'organisation de l'enseignement de l'amazighe et la formation des professeurs » la note n° 133 12 Octobre 2007 ; sur « l'insertion de l'amazighe dans les cursus scolaires. »

¹²⁵ H-A B. enseignant et formateur.

dès 2001 un concours de recrutement pendant. Mise à part la première promotion, le HCA n'est associé ni aux recrutements ni à la formation continue.

2.7. Ressources et programmes : activité matière ou discipline ?

Le lancement des classes de berbère et les projets d'élaboration de programmes supposent une connaissance préalable de l'état des lieux des ressources linguistiques et didactiques en mesure d'être exploitées. Elle requiert également une étude des coûts, du potentiel d'accompagnement administratif. Au vu de cas divers d'intégration de langues minorées, l'investissement des ressources disponibles s'impose de fait. Le manque ou l'absence d'un public de réception scolaire au sens institutionnel, de l'école et des élèves, et la nature marginale et peu coordonnée des initiatives rend difficiles la construction de parcours d'apprentissage. Si en Algérie on parle de programme, au Maroc il apparaît dans la documentation pédagogique de l'Ircam et du MEN. Elle a été introduite dans les pays anglo-saxons. Nous lisons dans Perrenoud (1993 : 61) :

« Le parcours éducatif proposé aux apprenants, alors qu'en français on dira plus volontiers plan d'études, programme ou cursus, selon qu'on met plutôt l'accent sur la progression en les connaissances, les contenus successifs ou la structuration de la carrière scolaire »

Les disciplines enseignées sont des ensembles savants didactisés dans les limites d'une orientation institutionnelle. Leur organisation suppose aussi la gestion des créneaux horaires, les programmes, les manuels, les évaluations et les inspections notamment. Elles répondent à des missions sociales diverses et affichent des objectifs de formation et d'apprentissages progressifs et systématiques. Elles sont représentées par des enseignants spécialisés par le biais de recrutements et des formations initiales spécifiques. Cependant, quelle que soit la nature et les objectifs des orientations pédagogiques, l'étape de la transposition didactique est un terrain sensible. En effet, les langues enseignées en Algérie et au Maroc, nationales et étrangères disposent de ressources importantes, le résultat de siècles de grammatisation et d'enseignement produits dans des cadres exogènes. Il en est de même pour les langues étrangères dont l'essentiel de l'outillage est élaboré par les pays d'origine. L'objectif précis de ce propos

est de souligner les défis et les obstacles auxquels sont confrontés ces Etats. Ils vont devoir diriger et/ou encadrer tout le processus.

2.7.1. Les pionniers : enseignants ou militants ?

Les modalités de recrutement s'effectuent sur la base de la maîtrise préalable de la langue et la résidence dans la région de recrutement. La première circulaire¹²⁶ concernant le recrutement des enseignants a pour objectif de pourvoir en premier lieu les établissements principaux des régions berbérophones. L'introduction immédiate du berbère dans le secondaire en tant que matière suscite la curiosité du corps éducatif et des familles. Inévitablement les compétences professionnelles, les outils et les performances resteront en arrière-plan durant toutes ces premières années.

Ces derniers sont représentés comme des « héros » ou comme des « Don Quichotte », cette figure précisément adaptée alors au contexte algérien. Avant de devenir une profession, cette fonction constitue une sorte de défi : l'enseignement de berbère est inscrit de facto comme un « sacerdoce » et d'un autre côté, il doit s'investir dans un parcours de légitimation professionnelle. Avoir été recruté pour enseigner une langue disposant de peu de ressources linguistiques et didactiques, est en réalité difficile à allier à une démonstration d'efficacité et d'intégration dans le corps enseignant. D'une part, pour « maintenir les effectifs » au sein des classes et d'autre part, pour travailler « l'image du professeur de tamazight » et se forger une identité professionnelle, celle de « aselmad n tmazight » (l'enseignant de tamazight).

Ainsi, les enseignants pionniers ont suscité diverses attitudes de la part du corps enseignant sceptiques¹²⁷ comme l'indiquent aussi le cheminement de l'enseignement du corse (cf. Allegrini-Simonetti, 1989 ; Quenot, 2010). Paradoxalement la persistance d'une marge importante d'enseignants à rester des « militants » de la langue berbère semble les maintenir dans une passivité face à l'administration. Le revers de telles postures rejaillira plus tard dans le traitement des problèmes de précarité statutaire,

¹²⁶ Circulaire N°95/1085 du 14/10/95.

¹²⁷ Informations issues des enquêtes et de notre immersion en terrain algérien

des effectifs et du manque de formation. En effet, les directions de l'Education réinvestissent cette figure symbolique pour reporter des délais de concrétisation¹²⁸.

Les candidats au recrutement présentent trois profils : les enseignants déjà titulaires d'un poste, de français, d'arabe, d'anglais ou autre demandeurs d'une reconversion, des licenciés dans différentes filières principalement celles des sciences humaines et sociales et un minime pourcentage représenté par des animateurs associatifs – dont la situation statutaire reste encore problématique¹²⁹ en raison de non possession de diplôme universitaire ou d'enseignement. Cette dernière catégorie connaît dès la rentrée 1995 des problèmes d'intégration statutaire et pédagogique. Ce recrutement restera probablement l'un des revers les moins connus de l'intégration du berbère en Algérie. Il est argumenté par l'expérience dans l'enseignement associatif mais ne peut constituer un argument professionnel. Pourtant face à d'autres cas de figures, des plus improbable dans l'encadrement du berbère, il ne s'agit pas de profils extrêmes.

Les enseignants « reconvertis » semblent avoir consenti une forme de « sacrifice » car même si leurs statuts sont maintenus, ils n'avaient aucune garantie. Une implication antérieure dans l'enseignement associatif et une maîtrise de la langue explique leur démarche et semble se satisfaire de l'évolution de l'enseignement. Pourtant un certain nombre reprennent leurs anciens postes en raison de la dégradation de leurs relations avec l'administration et/ou avec certains de leurs collègues enseignants. Contrairement à ce que relèvent Di Meglio et Cortier (2003) :

« Il est clair que les parcours individuels des maîtres fortement marqués par la perte identitaire rendue visible dès les années 60 constitue le plus souvent la première émergence dans l'énumération des raisons d'un engagement dans les cursus bilingues français/corse ».

¹²⁸ Entretien avec Feu Ferhat Chelmouni et Hocine Moula, anciens présidents de l'association des enseignants de tamazight de Tizi-Ouzou.

¹²⁹ Avec un statut d'« ouvrier spécialisé ». Ne peuvent bénéficier d'aucune évolution statutaire et ne sont pas intégrables au corps des enseignants. Mais ils ne sont plus qu'une dizaine (source Hocine Moula, *supra*)

Cependant, les enseignants vont progressivement introduire des ressources didactiques et à adapter leurs acquis par le biais du travail collectif et volontariste autour des les curricula. Le fait que les enseignants s'approprient pleinement leurs statuts leur permet de se positionner en tant qu'interlocuteur de l'administration. Concrètement passer de « pionnier aux fonctions connotées » à un statut d'acteur introduit des attitudes pédagogiques productives. Et, malgré les lacunes, les cadres de travail coopératifs et volontaristes facilitent le processus de transmission et de partage d'expériences.

La problématique de la disciplinarisation est examinée par Quenot (2010 ; 42-44) au sujet de l'intégration de l'enseignement corsophone dans les filières bilingues (LCC) en Corse. Il distingue la conception liée à l'existence d'un champ scientifique dans le sens où celui-ci précède l'existence d'une discipline scolaire qui se traduit sur le plan technique par la mise en place des curricula et des programmes à partir de savoirs construits.

L'autre conception serait l'orientation d'une discipline, sans préalable de construction intellectuelle en guise de réponse sociale et politique permettant d'élargir les connaissances de l'apprenant. Ces acceptions convergent avec notre champ d'analyse autant sur la nécessité de considérer la non reconnaissance des travaux antérieurs comme l'indice le plus clair de la situation diglossique. Il va de même pour la sélection de contenus linguistiques et didactiques dans le prolongement de la littérature contestataire. La matière « tamazight/ amazigh » serait ainsi et encore réduite à se contenter de ces deux configurations.

Subsidiairement, la naissance de la discipline « amazigh/tamazight » intègre l'idée de la synthèse entre l'existence de savoirs théoriques établis, d'un ensemble de connaissances et d'un paradigme sociétal. Et, Selon Barré-de Miniac (et *ali*, 1993) les disciplines scolaires peuvent paraître comme des constructions ou des reconstructions, des découpages du réel permettant aux élèves de l'explorer, de le comprendre et d'y intervenir.

2.7.2. Refonte des curricula et nouvelles orientations en Algérie

Les orientations et les cadres généraux de l'Éducation en Algérie ont connu quelques réorientations et refontes curriculaires. Sur le plan législatif, ce n'est qu'en 2003¹³⁰ que l'État élargit l'ordonnance qui régit l'enseignement public et confirme que l'enseignement s'effectue dans toutes ses variantes.

Ces refontes sont l'occasion d'insérer les demandes de l'enseignement du berbère dans des dynamiques plus larges. C'est également une forme d'identification a posteriori des exigences et des finalités de ce projet pour répondre aux besoins exprimés. Par conséquent, elle dicte la nécessité de le reconnaître comme une discipline à part entière aux finalités plurielles, comme l'observe (Perrenoud, 1996 : 49-60) :

« Accepter : i. qu'elle soit un construit historique, le produit de luttes de pouvoirs, de coups de force, de décisions, donc de compromis, bref un produit collectif ; ii. Que ce construit collectif, les individus se l'approprient selon des modalités et à des degrés divers et iii. Que les processus de construction collective et d'appropriation individuelle ne sont jamais achevés (...) »

La réforme préconise également la révision des programmes de tous les paliers et, par la même, la confection de nouveaux manuels sur la base d'une approche par compétences.

Dans cette perspective, les « concepteurs » des nouveaux programmes mettent en œuvre les orientations générales et méthodologiques une approche pour la création des manuels d'arabe, de français et de berbère, leur assignant les mêmes objectifs, c'est-à-dire une approche par compétence (cf. Chapitre V et Perrenoud, 1992 ; 1995).

¹³⁰ Ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 se rapportant à l'enseignement public

Insertion de l'article : *Art. 8 bis.* — « L'enseignement du tamazight, langue nationale, est introduit dans les activités d'éveil et/ou en tant que discipline dans le système éducatif. L'État œuvre à la promotion et au développement de l'enseignement du tamazight, dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national, en mobilisant les moyens organisationnels et pédagogiques nécessaires pour répondre à la demande de cet enseignement sur le territoire national ». Le souligné est de notre faite.

La langue berbère est dotée, pour la première fois, de manuels conçus sur des normes didactiques et techniques unifiées.

En 2006, le ministère algérien¹³¹ recommande aux directeurs de l'Education des douze départements concernés de limiter l'enseignement à cinq à six divisions pédagogiques (classes) de trois heures d'enseignement chacune, séparément et dans des horaires correctement répartis afin d'atténuer la position déjà défavorable de la matière. Faute d'exécution et de suivi, une autre circulaire ¹³² insiste sur son application dès la rentrée 2007/2008. Or à l'occasion de la nouvelle rentrée scolaire 2007/2008, les enseignants constatent pour la plupart que les circulaires concernées n'ont jamais été transmises par la Direction de l'Education aux directeurs de CEM et autres établissements primaires où l'enseignement de tamazight est dispensé et que par conséquent, les directeurs établissent à leur guise des emplois de temps en octroyant 7 à 8, voire 11 divisions pédagogiques.

2.7.3. Refonte des curricula de 2002 du système éducatif marocain

Cette réforme est le résultat d'une opérationnalisation de la *Charte nationale de l'éducation formation*. Sa concrétisation s'achève en 2009. Cette décennie est dédiée à l'éducation et à la formation. Mais partir de 2009, un programme d'urgence est rapidement mis en place pour compléter et achever les nombreux chantiers en suspens (cf. Chafiqi, 2011). Cette vague de réforme a permis d'intégrer les sessions de formation accélérées pour les enseignants de berbère mais il semblerait que ce chantier n'a pas bénéficié de l'accompagnement escompté. Si l'on peut admettre la difficulté de faire bénéficier les premières années qui correspondent à l'insertion du berbère dans les écoles, il ne saurait être justifié pour la deuxième tranche et les programmes d'urgence.

¹³¹ Circulaire n°446 du 7 novembre 2006

¹³² Circulaire n°426 du 24 mai 2007

2.8. SUIVI PEDAGOGIQUE ET CHARGES D'INSPECTION

La charge d'inspection pose à son tour les problèmes d'encadrement en raison de la nouveauté de l'enseignement. Les inspecteurs sont désignés par la tutelle administrative, le MEN et, malgré l'absence de cahiers des charges ou de documents institutionnels explicitant les protocoles de formation et de recrutement pour le berbère. Cette étape est particulièrement difficile à documenter, nous nous sommes donc basées sur le recoupement des données du terrain dont les divers témoignages.

2.8.1. Algérie : La charge d'inspection pour les classes-pilotes

Dès la première année, des inspecteurs d'arabe et de français sont désignés ou affectés selon leur vœu. La seule condition est la maîtrise de la variante berbère pratiquée dans la circonscription de rattachement correspondant à la région considérée. À partir de la deuxième année, six inspecteurs sont recrutés à Tizi-Ouzou parmi les enseignants de berbère. Actuellement, une Direction de l'Éducation (académie régionale) peut proposer au ministère la création d'une circonscription, un chargé d'inspection et un chargé de formation dès que le nombre d'enseignants dépasse les 120. Par la suite l'académie organise un concours comme le confirme notre interlocuteur¹³³ :

« Il s'agit d'une formalité car en dehors de celui de Bouira, ils ont été désignés après proposition des noms de la part des associations des enseignants de tamazight ».

Depuis 2010, à la suite de la loi d'orientation, les profils se resserrent autour de compétence et de diplômes requis, à savoir une licence au moins dans la matière et 20 années d'exercice continu. Une année de formation à l'institut de la formation du personnel de l'Éducation (IFP). Contrairement aux postes d'enseignants, les postes d'inspecteurs ne trouvent pas toujours de candidats. Ce que notre interlocuteur explique¹³⁴

¹³³ Entretien du 29 octobre 2015 avec Djamel Ikhroufi et Yahia Bellil chargés d'inspection à Béjaïa.

¹³⁴ Échange informel avec un cadre du MEN

« Il y a trois postes d'inspecteurs du primaire ouvert à Tizi et deux postes d'inspecteurs au primaire à Béjaïa depuis 2011 mais il y a tellement de lourdeurs et des restrictions dans le profilage et des critères. Les anciens enseignants qui ont plus de 20 années d'expérience ne sont pas titulaires de licences et les diplômés ne satisfont pas le critère des 20 années d'expérience »

Il est évident que la nature restrictive des critères de sélection et la difficulté pour une administration peu compétente d'affiner des critères de profils disciplinaires et professionnels sont irréalistes. Les tutelles connaissent les profils des enseignants, les diplômés sont récemment installés sur les postes et les anciens enseignants ne sont pas diplômés de berbère, le cursus de licence n'existant que depuis une dizaine d'années en moyenne pour l'ensemble des départements universitaires.

2.8.2. La charge d'inspection au Maroc

Les inspecteurs sont issus des corps d'inspection de langue arabe ou française¹³⁵. Lors des formations initiales de l'année 2003-2004, d'après Bélaïd Boudris¹³⁶, alors directeur du CRDPP, 500 inspecteurs volontaires suivent les modules proposés. Durant cette étape les observations recoupées indiquent l'insuffisance de ces formations et remettent en question les compétences développées. « Évalue-moi si tu peux » pour reprendre les termes utilisés par un enseignant dans un témoignage (cf. Boudarham, 2013) fait certainement référence à ce paramètre.

Concernant le suivi de la structuration des classes dans les établissements Meryem Demnati¹³⁷, membre du CRDPP rappelle que :

« Durant les premières années, des directeurs d'école commencent par intégrer symboliquement deux ou trois classes de 1ère année quand d'autres refusent de

¹³⁵ Témoignages d'instituteurs (enquête personnelle). Toutefois 236 de ces inspecteurs ont été formés en plus de 70 autres devaient être formés en 2006.

¹³⁶ Auteur d'un premier lexique de didactique et de pédagogie, *Tamawalt Usegmi* (1993).

¹³⁷ Entretien du 29 novembre 2012

l'inclure dans leur répartition horaire ou parfois ne signent pas les ordres de mission des enseignants qui souhaitent aller en formation »

Un autre exerçant dans la province d'Ouazzan¹³⁸ affirme n'avoir jamais été inspecté depuis son recrutement (deux ans). Cette information est recoupée par le témoignage de Mostafa Ouaziz¹³⁹ enseignant à Khemisset¹⁴⁰ (2008) sur le sujet du suivi de la formation et de l'inspection qui affichent un décalage entre le contenu des circulaires et l'exécution :

« Sur les sept écoles, seules deux dispensent un enseignement conforme aux cadres d'orientation, le manuel scolaire est peu disponible (...) »

Pourtant la demande sociale dans cette circonscription est assez facile à identifier, de surcroît sa proximité avec Rabat et Kenitra ne peuvent constituer des arguments dissuasifs se rapportant au manque de logistique ou à l'isolement.

2.9. États des lieux : effectifs et continuité scolaire

L'état chiffré évoqué (chapitre 1) jugé insuffisant et discutable en raison des conditions informelles de sa collecte, présentent des proportions qui confirment quelques-uns des éléments d'observation concernant les disparités régionales et la discontinuité scolaire. Sur le plan économique, l'ensemble des projets de structuration de l'enseignement et de promotion de la langue ne semblent pas bénéficier de moyens d'implémentation appropriés. Les modalités techniques et les budgets alloués aux projets liés à la mise en œuvre de l'enseignement n'ont pas été rendus publics par les organismes chargés de l'accompagnement du projet (HCA, Ircam, CNPLET et MEN). De par la difficulté d'évaluer l'ensemble de la politique publique de l'enseignement, nous n'échappons pas non plus à une approche incomplète.

¹³⁸ Au nord-ouest du Maroc, dans le Rif occidental.

¹³⁹ Entretien complémentaire à Aix-en-Provence le 3 août 2016.

¹⁴⁰ Située dans la région de Rabat-Salé-Kénitra. La ville se situe à 86 km de Rabat, à 55 km de Meknès et à 120 km de Fez.

2.9.1. Algérie : élargissement progression/ stagnation-réduction

Il convient de rappeler que le berbère est, dispensé à raison de trois heures hebdomadaires, au niveau des trois paliers de l'éducation nationale : le primaire, le collège et enfin le lycée en tant que matière. Le primaire accueille le berbère dès la rentrée 2007¹⁴¹, à partir de la 4ème année. Cet enseignement se poursuit pour une deuxième année (5ème année primaire) pour être ensuite interrompu avant une reprise incertaine au collège à partir de la 6ème. La poursuite du parcours pédagogique dépend du recrutement d'un professeur dans le collège de scolarisation. À l'inverse, l'élève est susceptible de suivre l'enseignement du berbère même si son école primaire d'origine ne l'a pas dispensé.

Ainsi, un enseignement peut être dispensé dans le moyen et le secondaire (collèges et lycées) à des élèves qui jusque-là n'ont pas reçu cet enseignement. Il est possible de constater les configurations suivantes : primaire-collège, primaire-lycée, collège-lycée, collège- primaire.

D'autres cas de discontinuité administrative et de pratiques défavorables sont étayés par une enseignante de Khenchela¹⁴² (domaine chaoui), l'attestent à bien des égards. Ayant obtenu sa licence de berbère à Béjaïa, elle rejoint son poste d'affectation dans sa région, mais au bout d'une année d'exercice, elle se retrouve sans élèves. Cette dernière affirme :

« Une campagne avérée contre l'option de l'enseignement de la langue a été menée par les responsables de l'académie et de nombreux parents d'élèves. Elle a dispensé ses cours sur une page facebook suivie par certains élèves, pas tous (...) »

¹⁴¹ Circulaire N°426 du 24 mai 2007

¹⁴² Anonymat souhaité (correspondances)

La nette concentration des effectifs en Kabylie est en contradiction avec les promesses du ministère d'après Khaled Aliane¹⁴³ « chaque année on espère voir cette tendance s'étendre aux autres régions mais le caractère facultatif n'encourage les familles ».

Les élèves de Kabylie répartis sur quatre départements principaux : Béjaïa, Tizi-Ouzou, Bouira et Sétif. Entre 1995-1996 = 89,95% des élèves apprennent le kabyle. Pour l'année 2011, en Algérie, après 16 années d'enseignement, on observe un total de 213075 élèves avec 189959 élèves en Kabylie, 23668 dans l'ensemble chaoui et 925 pour l'ensemble touareg et zéro élève pour le Mزاب les discontinuités relevés entre 1995 et 2011. (cf. Tableau. Annexe 2). Cette tendance continue de progresser produisant un écart sensible entre les régions voire au sein même d'une circonscription.

Les effectifs exposés dans ce tableau sont issus de données brutes, classées de façon aléatoire qui permettent certes de voir les effectifs par wilaya (département). Toutefois, ils font apparaître des départements sans effectifs mais aussi où l'enseignement n'est même pas au stade de projet et des totaux sont parfois discordants (cf. Annexe 2). Toujours selon les données internes du MEN algérien, cet enseignement touchait en 2013 exactement 234.690 élèves sur une population totale potentiellement concernée de plus de sept millions d'enfants, soit environ 3%. (Chaker, 2013 ; N. Abrous, 2012).

¹⁴³ Syndicaliste, enseignant à Tizi-Ouzou

ALGERIE - EVOLUTION DES EFFECTIFS ELEVES 1996 - 2015

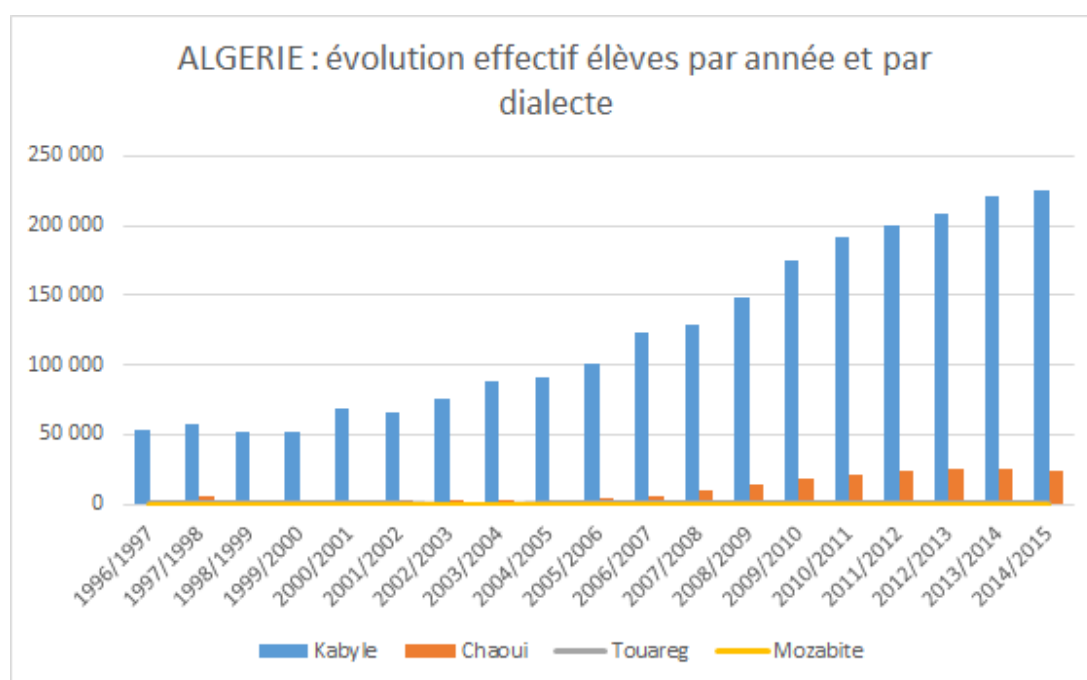
Wilaya	Département	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15
Kabylie	Tizi-Ouzou	32 210	27 127	24 520	23 629	20 457	20 000	20 302	20 000	21 066	20 645	20 181	19 522	19 220	19 947	19 018	18 908	18 396	18 123	17 072
	Béjaïa	9 603	10 955	13 605	13 479	22 497	23 434	22 769	20 773	20 430	20 407	20 240	21 339	20 649	17 162	14 739	16 446	17 469	16 432	16 895
	Bouïra	9 054	11 075	11 664	11 478	13 517	14 234	14 000	17 384	19 027	21 823	27 447	29 454	19 956	26 996	20 474	27 525	25 833	17 541	26 475
	Boumerdès	705	1 152	533	690	1 394	1 043	3 215	1 970	2 125	2 647	2 581	3 205	3 395	3 088	4 782	3 008	3 472	5 767	7 444
	Alger DE centre	479	436	465	339	479	61	38	270	54	151	1 043	150	61	49	37	64	61	35	31
	BBA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	251	442	803	1 146
	Sétif	626	971	1 526	2 038	690	7 217	332	390	904	1 543	2 410	2 519	1 862	2 002	3 020	4 561	4 023	4 004	3 936
	Oran	220	33	75	33	23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Chenoua	Bitoua	652	393	49	38	72	6	0	0	0	1 486	4 267	7 098	11 323	14 423	16 036	16 814	20 676	23 866	25 241
	Dioula	205	131	127	108	100	130	178	223	249	209	238	149	81	0	0	0	0	0	0
	Khenchela	715	244	490	563	205	499	309	244	429	320	323	277	230	590	590	343	395	476	446
	D.E.B	1 203	4 795	1 378	2 362	3 980	3 397	2 476	2 427	2 800	3 327	3 397	3 050	2 189	3 352	3 200	711	708	1 990	1 927
Timgad	Illizi	130	0	118	120	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Tamanrasset	370	501	942	865	440	440	220	226	321	321	494	312	712	865	615	925	1 049	1 049	1 024
Mozabite	Ghardaia	150	124	64	0	0	0	0	78	67	33	33	33	19	0	0	0	0	0	0

En 2014-2015 le taux d'assiduité atteint les 91% sur les circonscriptions académiques kabyles, il est renforcé par les établissements des sites urbains quoique d'importance peu significative : 35 élèves d'Alger. Quant aux départements de Sétif et Boumerdès dont les populations berbérophones sont moindres, ils sont rehaussés par les circonscriptions limitrophes de Béjaïa et Tizi-Ouzou. Celles-ci ayant été rattachées à ces mêmes départements lors de la refonte des découpages administratifs à des fins électorales. La présence d'apprenants et d'enseignants kabyles dans ces villes a favorisé cet ensemble dialectal malgré la faiblesse des effectifs qui suivent les cours de berbère augmentant ainsi la proportion de la demande pour le kabyle.

La déperdition des effectifs, les créneaux horaires inadaptés, le non remplacement des enseignants absents, la discontinuité pédagogique, constituent les caractéristiques d'un enseignement instable.

Cette discontinuité à la fois pédagogique et administrative est à l'origine d'une disparité des niveaux au sein des classes. Elle rend la progression didactique ardue et contraint les enseignants à multiplier les outils et les méthodes. Et, bien que cela soit exceptionnel dans les circonscriptions académiques qui affichent une assiduité de 90% comme la Kabylie, il est possible de voir apparaître les premiers signes de régression

au vu de son statut facultatif. L'état chiffré de l'enseignement en Algérie pour 2015, la dernière tabulation obtenue aboutit à la configuration ci-dessous¹⁴⁴.



2.9.2. Maroc : où en est la généralisation verticale et horizontale ?

Si la situation prévalant lors du démarrage de l'enseignement du berbère admet la faiblesse des effectifs en raison de son aspect précipité et peu organisé, les années suivantes, les effectifs et l'extension territoriale annoncées ne présentent pas d'avancées sensibles comme l'observe Farhad (2006) :

« A sa troisième année, l'on annonce de manière jubilatoire 1200 classes à travers tout le Royaume. Statistiquement parlant, il serait question de $1200 \times 40 = 48'000$ élèves. Ce chiffre est à rapprocher de 4 millions d'élèves en primaire. Cela nous donne 0,012%. Où est alors l'intégration ? Où est le justement démocratique, le

¹⁴⁴ Mise à jour des prévisions de recrutements début 2017 : sur plus de 10000 (dix mille) postes de recrutement dans le secteur de l'Education (...) que 74 poste pour tamazight. (Source : M. A. enseignant syndicaliste de la circonscription de Bejaïa)

nôtre légitime (28%) ? Pour le comble, il est difficile de trouver une « faille » pour y donner place à l'enseignement de l'amazigh. »

En 2008 le Ministère de l'éducation rappelle ¹⁴⁵ le maintien du projet de la généralisation et exhorte les circonscriptions académiques à intégrer toutes les ressources disponibles. Bien que des tentatives d'ouverture de nouvelles classes¹⁴⁶ soient observées, les insuffisances matérielles en zone rurale et le manque d'enseignants spécialisés a ralenti le processus. L'année suivante, de nombreux enseignants ont été rappelés à leurs postes d'origine¹⁴⁷.

Sur l'ensemble des échanges avec les enseignants, l'information recoupe le remplacement des séances réservées au berbère par des rattrapages d'autres matières ou encore supprimées en raison du manque de manuels ou d'enseignants". Les enseignants spécialisés dans le berbère exerçant sur plusieurs établissements sont rappelés pour rejoindre d'autres postes en raison du manque d'enseignants d'arabe¹⁴⁸. Mais faudra-t-il signaler que dès 2010, les apprenants parachèvent le cycle primaire marquant la fin de l'apprentissage du berbère en raison de l'absence de projets pour la structuration des classes dans le cycle moyen. Il en résulte une déperdition des connaissances acquises exacerbée par l'absence d'une continuité extrascolaire autant de l'écriture que de la production dans les normes de l'école (cf. chapitre 3 et 4). En 2014 Bouzit écrit dans :

« L'amazighe ne concerne qu'un tiers des établissements du primaire, bien en-deçà de ce qui était prévu pour 2010. Le nombre de près de 5 000 enseignants de la langue amazighe en 2012-2013 est resté stagnant au moins depuis 2009. Cependant, quelques

¹⁴⁵ La circulaire 16 du 26 septembre 2008 sur « La généralisation de l'enseignement de l'amazigh » adressée à toutes les Académies régionales de l'enseignement et de la formation du royaume.

¹⁴⁶ Circulaire N°2952-12 du 19 juillet 2012 sur « L'accélération du processus généralisation verticale et horizontale de l'enseignement de l'amazigh »

¹⁴⁷ Source : Observatoire amazigh pour les droits et les libertés. Un des enseignants interrogés a été rappelé à son poste en 2012 (Entretien avec H.O. sur plateforme web, le 22 janvier 2014)

¹⁴⁸ Entretien avec Hassan Oubrahim enseignant à Tinghir. Correspondances régulières entre novembre 2012 et décembre 2015

14 000 enseignantes et enseignants de l'amazighe ont été formés entre 2003 et 2013 par l'Ircam et les académies, et plus de 13 000 par les centres de formation »

Nous citerons à titre indicatif l'année 2011¹⁴⁹, année de l'officialisation du berbère au Maroc, soit après huit années d'enseignement avec une répartition assez dense dans le Sous-Massa-Draa la seule région pour laquelle nous avons obtenu le plus d'informations et dont nous présentons ci-dessous¹⁵⁰ les effectifs détaillés par ville ou canton.

2011 Evolution effectif cycle primaire Sousse-Massa-Draa

	1ere année	2ème année	3ème année	4ème année	5ème année	6ème année
Agadir	7 255	7 877	8 086	7 896	7 488	7 755
Inezgan	9 589	9 297	9 538	9 598	9 919	10 659
Chtouka-A.Baha	5 825	5 936	6 258	5 786	5 454	5 058
Taroudant	4 823	4 561	3 944	3 808	2 153	324
Tiznit	1 710	1 272	504	370	210	245
Sidi Ifni	2 822	2 523	2 427	2 513	2 588	2 519
Warzazat	6 538	6 661	6 943	6 801	6 589	6 461
Tinghir	4 161	3 633	1 958	927	760	520
Zakora	4 732	3 754	2 340	1 791	1 488	1 707
TOTAL	47 455	45 514	41 998	39 490	36 649	35 248

Alors que Meknès Tafilalt affiche 418 écoles avec 177533 élèves. Ce qui paraît étonnant c'est la faible intégration de cet enseignement dans une région comme le Rif s'étalant sur une partie de l'Orientale et Taza-Taounat-Al Hoceima, selon un certain nombre de sources, la proportion des enseignants arabophones est relativement importante dans cette région mais selon Ahmed Assid¹⁵¹, de l'Ircam et de *l'Observatoire national des droits amazighes* (2012) :

149 Chiffres du MEN Maroc non publics

150 Source MEN Rabat. 2012 (Enquête de terrain)

151 Entretien décembre 2012

« La conséquence est la suppression des séances de l'Amazighe de l'emploi du temps des enseignants non amazighophones, en accord avec leurs superviseurs pédagogiques qui n'arrivent toujours pas à comprendre que l'Amazighe est une langue comme les autres qu'il faut enseigner avec sérieux et efficacité. »

Nous aurions souhaité obtenir les données pour les contrées éloignées des centres urbains où le manque de moyens et d'encadrement influencent sensiblement la structuration des écoles. Ces données chiffrées convergent souvent pour les deux pays autour des résistances que peut connaître la mise en œuvre de l'enseignement comme le confirme El Adak (2007) :

« Plusieurs directeurs d'académies n'ont pas respecté les directives ministérielles en matière d'intégration de tamazight dans l'enseignement. Au terme de cinq ans d'expérience, seules six académies sur seize ont appliqué les directives en question. De ce point de vue, il est clair que le processus de généralisation de tamazight à l'ensemble des établissements scolaires du royaume se heurte à la réticence des responsables. »

En outre, si les problèmes d'encadrement ont une explication objective et matérielle, la question éminemment délétère du statut de la matière renseignée davantage sur les raisons de ces disparités.

Année	Elèves	Etablissement	Enseignants
2015/2014	597.000	4581	5133
2014/2013	594.570	4575	5100
2013/2012	585.300	4525	5060
2012/2011	544.820	4486	4935

Effectifs nationaux au Maroc 2011-2015

2.9.3. L'évaluation obligatoire Vs statut facultatif non obligatoire

Si en Algérie les quatre premières années consacrent l'option facultative de l'enseignement et la non validation de la note apposée sur le bulletin scolaire, des responsables d'établissements scolaires prennent l'initiative pour soutenir cet enseignement en permettant aux enseignants de comptabiliser la note du berbère dans la moyenne générale de l'élève¹⁵². Concernant cet aspect de l'organisation pédagogique, le recoupement des données entre l'Algérie et le Maroc confirment le caractère que peut revêtir le positionnement d'un cadre ou d'un responsable comme le confirme une enseignante de Batna :

« Moi, c'est mon directeur qui a imprimé lui-même les autorisations parentales pour les parents, la majorité ne savaient pas que le statut de la langue est optionnel »¹⁵³

Néanmoins pour les apprenants engagés dans le parcours optionnel, voient la matière comptabilisée en 1999¹⁵⁴ sur la base du « coefficient 1 » y compris dans les examens et les brevets de passage au lycée. C'est en 2002 que le Ministère algérien prescrit la suppression des demandes d'autorisations parentales et préconise une évaluation normative¹⁵⁵ régulière. L'action des enseignants et la pression sociale consécutive aux événements du *Printemps noir* et l'annonce de la Réforme (*cf. supra*) aboutissent à la comptabilisation des évaluations sur une nouvelle base, un coefficient 2.

Pour le Maroc, le sujet de l'évaluation et du statut sont clarifiés dans le Livre Blanc. Boukous, recteur de l'Ircam rappelle que la matière fait l'objet d'une évaluation et bénéficie de la supervision pédagogique.¹⁵⁶

Le statut facultatif constitue à la fois la cause et la conséquence des discontinuités constatées, à l'instar de tout enseignement matière facultatif exclu du marché

¹⁵² Entretien avec M. M. ancien directeur de collège dans la ville de Tizi-Ouzou.

¹⁵³ H. B. correspondances entre 2011 et 2014.

¹⁵⁴ Circulaire N°554 du 22 mai 1999.

¹⁵⁵ Circulaire N°0.0.2/02 du 03 mars 2002 (*Op. Cit.*)

¹⁵⁶ Entretien du 12 décembre 2012 à Rabat.

linguistique. Les conséquences apparaissent dans la faiblesse du recrutement, de la répartition des créneaux horaires et de l'extension de la carte scolaire.

L'expérience corsophone (Di Meglio, 1997 ; 65-78) indique la nécessité de suggérer des réajustements et des configurations qui permettent d'harmoniser l'enseignement malgré son statut. Cette mesure aura sans doute pour effet l'homogénéiser les parcours dans un même groupe, de maintenir les affinités entre élèves comme l'indique Quenot (2009 : 75) :

« Le caractère facultatif de l'enseignement conduit dans chaque situation à des stratégies d'évitement contraires à la mixité sociale, et à l'équité. Compte tenu de la ségrégation scolaire constatée dans certains sites, des stratégies d'évitement d'enfants ou d'enseignants mises en œuvre et de la portée sociétale attribuée à l'enseignement bilingue, la question du libre choix répond certes aux droits auxquels aspirent les consommateurs - citoyens des démocraties libérales mais il interroge notre conception de l'équité et du vivre ensemble ».

L'absence de la matière dans les évaluations nationales des compétences, son caractère optionnel et l'insuffisance des protocoles de suivi et de formation continue des enseignants en constituent les éléments tangibles. S'il est plus facile de vérifier le déroulement de l'enseignement dans le secondaire, l'enseignement dans le primaire n'offre pas de visibilité à la langue berbère. La répartition temps-horaire sur l'ensemble des activités qu'un instituteur doit dispenser est laissée à son libre choix. Les inspecteurs ont mentionné le fait qu'ils vérifient les fiches des enseignants mais nous nous interrogeons sur la pratique didactique réelle.

La légitimité d'un texte pédagogique revêt toute son importance dans le cadre scolaire, elle est intégrée par l'apprenant dès lors qu'il constate les premiers signes d'instabilité scolaire. Pour Bernstein (*cf.* Stavrou, 2007) : « le concept des codes du savoir scolaire traduit cette idée de l'intériorisation de l'ordre social dans le contexte de la pratique pédagogique »

En outre, le caractère optionnel et/ou non obligatoire se pose avec d'autant plus d'acuité qu'elle ne semble pas perçue comme telle par les instances éducatives. D'une part, l'ouverture des concours de recrutement augmente les effectifs et affine les

profiles des enseignants et d'un autre côté on observera à long terme une stagnation des effectifs des élèves. Sans vouloir forcer le trait, le risque devient certain si l'enseignement est généralisé avec la faiblesse statutaire actuelle. Malgré la mobilisation du corps enseignant et les avancées constatées, celles-ci restent dérisoires et ne sont pas en mesure de contrebalancer les disparités territoriales et administratives. Le renouvellement des formes de luttes se manifeste également au sein des milieux syndicaux. Toutefois comme dirait Bourdieu (1978), leur « discours court le risque de devenir une parole rituelle dans laquelle ceux dont il est question ne se reconnaissent pas ». Il en est de même pour les enseignants militants pour qui le risque est d'être isolés à la fois par une administration qui ne les reconnaît pas encore et une militance qui les tient à distance.

Malgré son caractère inédit et peut-être même innovant, l'offre scolaire facultative d'un enseignement peut participer à la disqualification de la langue. Elle est à même de disqualifier l'apprenant et aggraver le sentiment d'insécurité linguistique quels que soient les méthodes et les outils élaborés rendant les effets des circulaires obsolètes. Pour un jeune apprenant, le statut de langue officielle est, à cet égard, un critère quasi fictif.

SECTION III. LE BERBÈRE À L'ÉCOLE : LES CONTOURS DE L'INSECURITE LINGUISTIQUE

Enseigner le berbère durant les premières années notamment renvoie à un ensemble de significations qui peuvent être contradictoires. Mais le phénomène qui peut influencer ce processus n'est pas toujours tangible quand il s'agit d'affronter les représentations. Quand bien même nous lancer dans cette discussion produirait un écart, il est néanmoins utile d'exposer à titre de rappel les principaux stigmates d'une longue minoration.

Aussi, la problématique du berbère à l'école s'enrichit nettement d'une littérature sociolinguistique soulevant les traits épilinguistiques (Tabouret-Keller, Boyer, Houdebine, Canut, Miller, Garabato). Les notions d'imaginaire linguistique, de représentations et du rapport des sujets à la langue (Blanchet *et al.*, 2007) investissent

la linguistique et la didactique et rendent compte de l'inter-connectivité de ces paramètres. Les questions de pouvoir, de statut des langues en usage, de dénomination et de catégories utilisées par les acteurs traversent les étapes d'intégration de l'enseignement. De ce point de vue la recherche en linguistique et en sciences de l'éducation peut fournir des pistes pour élaborer des projets, exposer des approches fines ou des travaux localisés sur des représentations selon les protocoles standards s'appliquant plus facilement à la linguistique descriptive (*cf.* Heller 2002, Boyer, 1996, 2003).

Les écueils liés aux représentations et à l'imaginaire sont d'une part dus à la subjectivité et aux diverses projections qu'elle peut induire ou bien à une insuffisance des connaissances sur les ressources linguistiques et culturelle concernant certains aspects de la langue. La communauté interprète les faits de langues de chaque locuteur (graphie, registres, accents, prononciations, normes). Dès lors, ce regard sociolinguistique se situe au sein d'une interaction appréciative ouverte ou insidieuse déterminante pour l'enseignement en raison des implications psychoaffectives de la motivation.

1. Facteurs internes

« Le berbère à l'école »¹⁵⁷ rappelle le leitmotiv des multiples actions revendicatives durant plus d'une décennie en Algérie. De même il exprime la vision idéaliste des discours militants convaincus de l'existence réelle d'une langue berbère unique à enseigner à tous les Berbères. L'utopie semble également atteindre les États, quand bien même elle ne revêt pas le même sens. Si l'objectif de la militance est d'aspirer à une réhabilitation de leur langue, celui des États est probablement lié à la volonté de normaliser « au plus vite » un dossier sensible et dont la facilité consiste à calquer un centralisme linguistique. Par ailleurs, la langue berbère connaît des représentations et

¹⁵⁷ « Le berbère à l'école » : slogan du Mouvement culturel berbère en Algérie, largement relayé par la presse nationale entre Avril 1980 et 1995.

des discours la caractérisant de langue incapable de pénétrer les milieux du savoir, lui interdisant de fait d'être l'objet d'un enseignement scolaire.

La pression sans cesse grandissante, exercée sur le berbère par les langues dominantes est non seulement exercée par la faiblesse statutaire du berbère mais également par le potentiel symbolique des langues côtoyées à l'école : l'arabe officiel (l'arabe standard/classique) et le français langue étrangère. De même pour l'anglais et l'espagnol. Cette dernière concentrée dans l'aire rifaine revêt un statut non négligeable. Inversement l'apparition, dans des situations formelles, de registres nouveaux, voire d'une structure syntaxique altérée et peu compréhensible par un monolingue si bien que le sens de la phrase produite nécessite le détour par la langue de formation du locuteur (arabe et/ou français). En effet, celle-ci lui sert d'arrière-plan, c'est sur la base de sa structure syntaxique qu'il organise sa pensée comme le confirme cet enseignant¹⁵⁸ :

« La conjugaison de ces facteurs aboutit à des calques syntaxiques et autres interférences lexicales à telle enseigne que le discours produit est peu compréhensible voire cocasse parfois. Evidemment, dans les manuels nous avons tout fait pour éviter ces deux tendances. »

Ce phénomène est exacerbé par d'autres facteurs tels les exigences d'une hypercorrection d'une part, en raison de la symbolique accolée au berbère, attributs d'une fétichisation ou d'une mythification. D'autre part, la méconnaissance des ressources de la langue due à la perte de la vitalité et le caractère restreint de l'accès à la lecture et à la communication écrite dans cette langue. La combinaison de ces deux facteurs peut conduire à des formes diverses de contournements, d'autocensure et de recours aux autres langues. C'est à partir de là qu'il devient difficile de mesurer la vitalité de la langue face à la baisse de la transmission intergénérationnelle d'une partie des compétences et des référents linguistiques en milieu urbain et périurbain notamment (*cf.* Boukous, 2011). Toutefois, les indicateurs sociaux semblent désigner un rééquilibrage des tendances en raison de la réhabilitation des dialectes (Ettori,

¹⁵⁸ Entretien avec Dj. A. via *Skype* et correspondances entre 2013 et 2015.

1981 ; Marcellesi, 1986) et des processus identitaires (*cf.* Chaker, 1998 ; Aoumer, 2009).

Mais si la présence des idéologies dominantes à l'école est à l'origine des facteurs d'insécurité linguistique, il n'en demeure pas moins que d'autres représentations non corrélées à ces idéologies peuvent intervenir comme l'observe Joubert (2007) pour l'occitan :

« On peut aussi conceptualiser un prestige de langue lié aux contextes de communication ou aux communautés de pratique pour l'occitan, non pas seulement à une pratique réservée à une élite intellectuelle ».

2. Facteurs externes

La compétition entre les langues en présence peut être perçue par l'apprenant comme déloyale. L'arabe et le français bénéficient depuis des décennies d'un fort appui institutionnel (projets, bourses, formation continue, valorisation des carrières, ressources littéraires et méthodologiques. Peut-on dans ce cas parler de plurilinguisme à l'école ? Seule la langue officielle est langue d'enseignement des matières dites « principales ». Le berbère et les autres langues étrangères sont des matières enseignées (*cf.* chapitre 1). Toutefois, les résultats d'Ait-Mimoune (2011 : 83) confirment une image de plus en plus positive de tamazight chez les apprenants comparativement aux autres. Mais, l'ancrage strictement kabyle des échantillons étudiés ne permet pas donc d'élargir le propos à l'ensemble des régions concernées par l'enseignement. Ainsi, la distribution des domaines d'utilisation et d'apparition induisent systématiquement une hiérarchisation.

L'insécurité linguistique et la distance que perçoit un locuteur à travers les interférences avec un autre idiome sont exacerbées par des : « (...) de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire » (Francard *et al.* 1993).

Résultante de rapports inter linguistiques induits par les statuts respectifs des langues en présence (Calvet, 1998 : 21) plus qu'elle n'est la résultante d'un fait de classe sociale (Labov, 1976 ; Bourdieu (1982). La notion de « norme » plutôt sociale, n'apporte pas de réponse quand il s'agit de configurations qui concernent toutes les classes sociales

de la société berbérophone. Cela vaut également pour les groupes socialement favorisés qui ne souhaitent pas renoncer à leur langue et qui sont comme dirait Boyer (2004 et 2015) dans une posture de « loyauté linguistique ».

Le revers d'une telle situation est la contribution de l'attitude de l'apprenant possédant des ressources de motivation individuelles. En plus de la suprématie de la langue hégémonique, l'arabe officiel, la représentation d'une part, d'une langue étrangère bénéficiant d'une légitimité et jouissant de compétences de communication adoptées par les élites (le cas du français et de l'anglais). Celle-ci présente un pouvoir symbolique fortement positif (langue du progrès /de l'ascension sociale). D'autre part, la représentation de la langue berbère qui semble proposer un contenu moins propice à la valorisation sociétale (langue de la sphère privée, de la tradition vs modernité). La langue arabe officielle, bien que langue non parlée, est renforcée par un usage officiel et social. Pourtant ce n'est pas l'avis de Taleb-Ibrahimi (2004) sur l'arabe officiel :

« (...) tributaire des fluctuations politiques et de l'incapacité des Arabes à transcender leurs désaccords et à penser leur union »

« ces représentations, intériorisées par la communauté linguistique, se révèlent principalement au travers de trois types de manifestations : « l'activité épilinguistique » (...) « activité discursive », essentiellement de nature normative » concernant la/les langues ou les pratiques langagières et qui peut être « ordinaire, scolaire ou médiatique », « les pratiques métalinguistiques » qui correspondent à la production de dictionnaires, grammaires et enfin « les interventions glottopolitiques » qui peuvent être mises en place dans la communauté linguistique et donnent souvent lieu à débat (Boyer, 2003 : 44).

Ainsi, le mythe de « la langue berbère unique » s'est effondré dès les premières séances dans les classes de berbère¹⁵⁹ bien que ce phénomène ait été déjà observé lors de l'apparition à la télévision algérienne et marocaine, des premières pages d'information dans les différents dialectes en Algérie. Et, pour faire retentir ce désaccord, le génie

¹⁵⁹ Nous l'avons-nous même observé au sein de nos classes dès les premières séances.

populaire en Kabylie a remplacé le slogan « Tamazight di lakul » par « Tamazight di lakul, Imazighen di berra »¹⁶⁰. Les discours officiels reprennent à leur compte ces thèses (cf. Chaker 2009). Ce paramètre influencera probablement les projets d'aménagement du berbère.

Hormis les initiés (et encore) les auditeurs et les téléspectateurs monolingues finissent par admettre leur désillusion. Les tentatives d'enseignement extra institutionnel ont quelque peu servi à identifier les réalités de la langue à enseigner et de ses insuffisances. Les publics ne sont pas identiques et l'idée de cette langue berbère a accompli un long chemin comme l'observe Gardy et Lafont (1981 : 77) :

« L'idéalisation de la langue dominée, paradoxalement, conforte la position de la langue dominante, l'usage, dans cet univers linguistique renversé, n'étant plus considéré comme une valeur, mais comme un fait, devant lequel on s'incline »

L'exemple édifiant des Touaregs en Algérie, non pas vis-à-vis de leur langue uniquement mais également vis-à-vis de toute forme « officielle » qu'elle peut revêtir. D'une part, le projet d'enseignement du touareg est défendu par les associations culturelles locales, peu légitimes. D'autre part, ils ont profondément intégré le discours dominant de ces trente dernières années, selon lequel leur langue est un dialecte archaïque, condamné à disparaître, et ne pourrait jamais être enseigné dans les classes modernes au même titre que l'arabe et le français (cf. Dida, 1996). Au-delà des représentations souvent mises en avant, les apories en termes de ressources confrontent les enseignants à des situations inéluctables. En définitive, seule une transmission didactique et une vulgarisation des résultats des travaux berbérissants sont susceptibles de réguler ce type de phénomènes (Chaker 1983, 1985/a & 1985/b).

3. Les implications du statut scolaire subalterne d'une langue enseignée à l'école

La définition du mélange des codes *code switching* proposée par Gumperz (1982 : 59) apparaît comme une des conséquences de la diglossie et est à l'origine d'un sentiment

¹⁶⁰ « Le berbère à l'école, les Berbères dehors »

d'insécurité linguistique. Ces interférences s'étendent à l'ensemble des productions discursives, souvent évoqués par des enseignants et dont l'une des raisons est, sans doute, la difficulté de puiser dans les ressources linguistiques, les niveaux et les registres de langue de les mobiliser pour créer du sens, un procédé parfois induit par la facilité qu'offre la langue dominante (*cf.* Abrous D., 1992 ; Doss, 1996).

Nous sommes donc aux antipodes d'un multilinguisme prompt à réduire les processus de substitution linguistique et à équilibrer le « marché linguistique » au vu des conditions politico-juridiques, économiques et sociales. L'ensemble de ces données n'est probablement pas en mesure d'assurer une offre éducative intéressante pour ceux dont le critère symbolique (*i.e.* identitaire) est secondaire. Mais pour quelle raison doit-il constituer un critère de motivation ? Paradoxalement la langue berbère est globalement l'unique langue maternelle des élèves scolarisés mis à part les milieux des élites dont le français est la langue maternelle (*cf.* Besse, 2007). Toutefois, les expériences menées sous d'autres auspices politiques plus ou moins identiques à ceux de l'Algérie et du Maroc, montrent une maturation des projets d'enseignement et d'élaboration linguistique durant les années d'activisme et d'éveil identitaire comme dans Urteaga (1997) :

« L'un des facteurs déterminants permettant la mise en place d'une politique linguistique en faveur d'une langue autre que le français, c'est bien celui de l'acceptation, de la reconnaissance par ses locuteurs de la légitimité et la validité de leur langue. Cela suppose une rupture, souvent douloureuse, avec des attitudes et des représentations qui ont perduré pendant des décennies ».

Si la situation décrite se trouve être la résultant du processus historique et du contexte glottopolitique, la description ne néglige pas la responsabilité de l'institution et des acteurs sociaux eux-mêmes. La discontinuité de la visibilité du berbère dans des espaces institutionnels connexes pose un problème réel ; ce qui oblige à distinguer l'intégration partielle du berbère langue optionnelle, de l'intégration d'une langue dans le champ public.

Convergences et divergences

Convergences

Certes l'absence réelle et objective d'expérience dans les domaines de l'organisation pédagogique du berbère confronte les États à une expérience inédite, malgré la contribution [discutable] des organismes universitaires dédiés au berbère. Les tutelles ministérielles font face à des insuffisances exprimées à tous les niveaux. Mais cela ne suffit pas à expliquer les discontinuités au niveau du pilotage et de la gestion. Ces derniers semblent s'effectuer a posteriori et au cas par cas.

A l'identique il est difficile de comprendre les raisons de cette difficulté à mettre en œuvre les circulaires pour consolider l'offre éducative déjà existante si son extension est non envisageable faute de moyens »

Les deux institutions font état d'une certaine capacité à récupérer des pans de la dynamique militante en s'alliant les branches les moins radicales (*cf.* Chaker, 2001 ; B. Salhi 1999 ; Bounfour, 2011). De par ce fait, la légitimité des acteurs dépend de leur capacité à produire un impact sur les décisions. Dans le cas contraire, ils produisent l'image de technocrates administratifs se trouvant immédiatement en rupture avec le champ de la militance. Nous avons pour preuve les retraits du HCA et de l'Ircam dès la première année d'exercice. Il est même possible d'affirmer que le champ identitaire berbère devient, dans les deux cas, une sorte d'ascenseur administratif ou de légitimation sociale (*cf.* Tozy et *al.*, 2006) pourtant pour le Maroc (Desrues, 2005) d'aucuns estiment que dans ce pays en dehors des intellectuels, personnels de l'enseignement ou étudiants, « la cause amazighe » mobilise peu ». Faudrait-il comprendre que la mobilisation est encore nécessaire pour l'accès aux droits citoyens ? Ou encore que l'arabe classique mobilise les masses populaires au Maroc ?

Néanmoins, il apparaît également que les permanences revendicatives démontrent leur capacité à reconduire la demande populaire au sein même de la sphère scolaire. La structuration de collectifs d'enseignants de berbère ne s'effectue pas en marge des autres formes syndicales mais investit les espaces dédiés à l'enseignement du berbère : associations d'enseignants, collectifs et ateliers du MEN (*cf.* Annexe 6).

Stratégies d'implémentation organique : La création d'organismes interlocuteurs et relais créent un phénomène de bipolarisation. La création d'institutions *ad hoc*¹⁶¹, organismes ou commissions¹⁶² (pour traiter de questions stratégiques au détriment des instances gouvernementales et parlementaires.

Ce sont là des opérations marquantes qui s'insèrent dans des stratégies de gouvernance algérienne et marocaine offrant une image légaliste tout en gardant un certain contrôle si bien que les niveaux de responsabilités sont difficiles à identifier (Catusse (2005b ; Desrues, 2007). La situation aurait été probablement plus difficile si les « dossiers » avaient été directement confiés aux instances ministérielles ou aux directions de l'Education par exemple.

Le rôle attribué à ces structures reste peu clair, étant essentiellement des organes consultatifs. Elles ne sont pas habilitées à intervenir pour réguler cette opération, à agir officiellement sur le processus, à participer au recrutement des enseignants, à fournir des bilans précis et à participer à une éventuelle évaluation de l'opération. De même les différents textes fondateurs de ces organismes ne mentionnent aucune référence aux questions statutaires comme les statuts et les lois organiques et encore moins au statut de la langue dans l'enseignement.

Le choix du premier Haut-Commissaire en la personne de Ait Amrane ¹⁶³ nommé par décret présidentiel par l'Algérie et de Chafik ¹⁶⁴ (*cf.* Bouyakobi, 2009) par la monarchie marocaine (Benhlal, 2004 ; 221 et 321) correspond à la nécessité d'intégrer des acteurs berbères perçus comme consensuels avec le préalable de la maîtrise parfaite de l'arabe officiel excluant de fait les acteurs militants « activistes ou idéologues berbéristes ».

¹⁶¹ Exemples : l'Instance Équité et Réconciliation (IER) et l'Initiative nationale pour le développement humain (INDH).

¹⁶² Quelques exemples : Haut-Commissariat au développement de la steppe, Haut-Conseil à l'arabité, Haut-Conseil islamique, Haut-Commissariat à l'arabisation pour l'Algérie et Commissariat au Plan, Haut-Commissariat aux Eaux et Forêts, COSEF pour le Maroc.

¹⁶³ Poète et ancien militant du mouvement national durant la guerre d'Algérie (1924-2004), auteur de *Kker a mmis amazigh* un chant de marche populaire. Décédé le 30 octobre à Oran, Algérie.

¹⁶⁴ Né en 1926, dans le pays des Ait Sadden dans le Moyen Atlas. Lauréat du Collège d'Azrou

Mais le Haut-Commissariat à l'Amazighité est le résultat d'une réaction politique comme l'observe D. Abrous (1995) :

« [...] La nécessité d'exercer un contrôle direct sur la gestion de la question amazigh explique que le HCA soit rattaché à la Présidence et que son siège se trouve à Alger [...] ».

La gouvernance organique semble d'une part devenir une préoccupation primordiale et d'un autre côté cette multi polarisation se poursuit. On pourrait y lire la part importante de la demande de la communauté universitaire qui se manifeste au fur et à mesure que le débat s'intensifie et que son caractère officiel semble offrir de nouvelles ouvertures aux chercheurs souhaitant y contribuer et ce, au-delà de leur qualification et l'exigence d'une spécialisation berbérissante. Il est peu probable que ce paramètre puisse constituer un obstacle d'autant plus que les organismes évoqués ont une vocation strictement administrative.

Le CNPLET, illustre bien cette situation de confusion. Cet organisme a fait appel à de nombreux universitaires berbérissants mais il apparaît aussi comme un « doublon » à la fois du HCA et des départements universitaires de berbère. La question de « l'inertie » du HCA est problématique. D'une part, on constate une forme d'ambivalence dans le positionnement et d'autre part, une certaine liberté d'initiative dans des domaines extra institutionnels. Il transparaît que le Haut-Commissariat est bien au fait des réalités du terrain sans doute grâce à aux relais informels que constituent quelques associations ou bien des individualités proches de son périmètre. Les chantiers menés démontrent largement que certaines tentatives arrivent à fédérer les enseignants autour de préoccupations pédagogiques et didactiques. En revanche, sa capacité à restituer les résultats de ses propres chantiers est en deçà des attentes.

Le contraste est net avec le Maroc où l'Ircam reste l'unique interlocuteur de l'État, même si son efficacité sur le terrain est controversée. L'exemple du vote sur la graphie renvoie à la capacité de l'Institut à orienter les stratégies (Akhiate, 2012 : 349) et à prévenir les conflits engageant le Makhzen. Les citoyens n'y possèdent aucune représentation et les associations ne sont pas considérées comme des interlocuteurs capables de mener un dialogue avec l'administration.

Discours national Vs répartition territoriale : Disparités et discontinuités intra régionales

Certes, pour les premières années, en raison du contexte d'urgence, les enseignants impliqués étaient berbérophones et ont été affectés dans leurs régions. Et, malgré l'impossibilité d'associer des éléments arabophones dans l'immédiat, il aurait été judicieux après deux décennies en Algérie, ouvrir voire « flécher » les filières de berbère. Il n'existe à l'heure actuelle aucun projet de formation et de recrutement de non berbérophones en Algérie ou encore de cours d'immersion en langue berbère pour les instituteurs marocains arabophones en charge de cette partie de leur mission (cf. Djermouni, 2005 : 4).

Les deux États semblent confirmer la langue et à la culture berbères comme minoritaires. Le critère ethnique tant combattu par l'Etat et une catégorie des élites est là instrumenté par les Etats :

une nette rupture dans la chaîne de mise en œuvre institutionnelle, elle est incarnée par quelques situations :

- Il existe des administrations et des organismes publics, des formations politiques, des associations qui utilisent le tifinagh pour leurs enseignes et en-têtes où la langue et la graphie sont rendus de façon erronée et incomplètes : traductions approximatives, absence de segmentation. Cela fait écran à une absence quasi certaine de coordination et de concertation entre les tutelles et les organismes concernés. De telles actions sont censées être encadrées par des cahiers des charges et des notifications.

- La densification des effectifs dans les régions de Kabylie et de Souss-Massa-Draa (ensemble tachelhit) et le maintien aléatoire dans quelques établissements des grandes villes : Alger, Agadir, Sétif, Marrakech, ne compense aucunement les déperditions constatées dans des régions berbérophones où pourtant on pouvait pressentir une certaine évolution. L'attente sociale et le critère de la berbérophonie sont déterminants pour le maintien des effectifs dans les ensembles chaoui, touareg, tamazight et rifain, notamment.

Divergences

Nous soutenons que les divergences relevées sont strictement structurelles liées à une organisation administrative spécifique à chaque administration

- **La part de la recherche** : l'Ircam a avantagé la représentation des chercheurs diplômés avec un nombre important de berbérisants. Ils bénéficient de statuts valorisants dépendants du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Le (CRDPP) est dédié à l'enseignement et le CAL œuvrent aussi pour élaborer les nomenclatures linguistiques servant à un usage didactique.

Le HCA, les premières années, intègre deux doctorants berbérisants. Le reste du personnel est à vocation technique et administrative. Ces dernières années l'équipe a été renforcée de deux chercheurs Toutefois, les ateliers en cours sont confiés à des chercheurs extérieurs par voie de sous-traitance et d'expertise

- L'encadrement : Dans ce cas précis, dès les premières années, le MEN algérien effectue les recrutements et les reconversions sous réserve de résider dans la zone géographique de l'établissement. Seule la formation d'enseignants arabophones par les départements de berbère peut modifier la donne. Mais, à l'état actuel, il est difficile d'inventorier le taux d'arabophones diplômés en berbère, s'ils existent.

Etant centré sur le premier pallier, l'école primaire, l'enseignement au Maroc est inscrit dans les missions attribuées aux instituteurs de langue arabe. Ces derniers accomplissent réellement cette mission grâce aux différentes formations ponctuelles à condition qu'ils soient berbérophones. On peut déduire que le maintien des cours dépend du profil de l'enseignant. Dans les régions berbérophones où les instituteurs sont arabophones, quand l'enseignement s'effectue, il se résume au tfinagh. Les cas d'enseignants berbérophones.

Critères de l'encadrement

Les faits tendent à confirmer que l'Algérie assume de facto le caractère « ethnique et régional » de l'offre éducative à travers un ancrage exclusivement berbérophone.

L'Etat algérien s'est réellement engagé dans un processus de professionnalisation des enseignants de berbère non seulement en recrutant les diplômés des départements de berbère mais également en créant un concours de recrutement. Il s'agit là d'un véritable progrès. La question de la qualification des enseignants reste problématique pour la période 1995-2003 quand bien même le surinvestissement de valeurs militantes de ces derniers a permis une consolidation de la demande et l'affirmation d'une continuité même si la seule Kabylie occupe en Algérie le devant de la demande. Les retombées de cette permanence et les subséquents acquis juridiques peuvent bénéficier au reste des sites scolaires.

Au Maroc, cette fonction n'est pas tout à fait autonome puisque dans les classes élémentaires, l'enseignant assume des charges d'enseignement d'arabe, de calcul et d'éducation culturelle et religieuse. Donc on ne peut pas parler de professionnalisation des enseignants de berbère. De même, la figure d'enseignants premiers et pionniers faisant défaut, cet enseignement n'a pas pu être porté avec autant d'intensité

Dès lors, il est difficile pour les tutelles administratives et pédagogiques de suivre cette matière en raison de son caractère secondaire dans le *curriculum* de l'enseignement primaire.

Conclusion

Les descriptions que nous avons conduites dans ce chapitre montrent certes que les faits mettent un terme à une dé-légitimation sociopolitique et confirment les difficultés des deux pays à investir le volet juridique. Bien que le pilotage de l'enseignement du berbère repose sur des paramètres stratégiques, politiques basés sur une gestion de « la demande sociale », il n'existe aucun indice de planification stratifiée issue d'une politique linguistique assumée portée sur des objectifs concrets et des échéances. Dans ces conditions, la notion de résultat est difficilement décelable. De même, partant de la notion du conflit linguistique qui fonde l'intégration de l'enseignement du berbère, on pourrait également penser que l'objectif de l'intégration des acteurs n'est pas perçu uniquement comme stratégie de normalisation des rapports avec l'institution mais comme une « captation » de ressources pour faire face aux insuffisances diverses.

Seulement les configurations évoluent car les acteurs se déploient simultanément dans les espaces institutionnels et extra institutionnels. Ce redéploiement est analysé dans le rapport qu'il peut avoir avec les discontinuités du dispositif institutionnel. Nous abordons alors les différents niveaux de tension comme un terrain d'étude pour comprendre quelques-unes des implications sociolinguistiques de la politique linguistique (*cf.* Kremnitz, 2012 ; Costa, 2012 ; Gasquet-Cyrus, 2012).

Sur le plan pédagogique, au regard de son statut non clarifié, l'enseignement ne bénéficie ni de suivi, ni d'évaluation systématique et certificative à l'instar des autres disciplines. Du fait des écarts entre les statuts officiels des langues enseignées, les politiques scolaires des États, continuent d'accentuer la situation diglossique. Ni l'école algérienne ni l'école marocaine ne peuvent constituer un vecteur de la transition vers une configuration équitable et citoyenne.

Conclusion de la partie I

L'analyse des données sociohistoriques et sociolinguistiques met en évidence les efforts agrégés des acteurs multiples non universitaires et universitaires pour la légitimation du berbère langue et culture. Elle indique également que les élites locales et internationales proches des centres de décision, se positionnent différemment sur un champ considéré comme marginal. L'enclenchement de l'étape d'individuation linguistique, de production scientifique et culturelle contrebalancent un cadre juridique défavorable. Ses acquis sociaux, culturels et académiques fournissent les premières ressources aux politiques linguistiques institutionnelles.

Le démarrage de l'enseignement dans un contexte sociopolitique et éducatif fragiles et l'insuffisance des cadrages institutionnels annoncent une situation préoccupante. Celle-ci se confirme dès les premières années et ne s'améliorent pas en dehors de la Kabylie (Alg.) et du Souss (Ma).

Les modestes évolutions en termes d'encadrement ont certes apporté une amélioration mais la décroissance que connaît l'école publique actuellement dans les deux pays rend plus compliqué l'intégration d'un enseignement nouveau aux exigences multiformes. Au stade actuel de son développement, la langue berbère n'est généralisée dans aucun des deux pays. Les discontinuités scolaires et le déséquilibre dans la répartition territoriale sont le résultat de sa non prise en charge en tant que langue nationale obligatoire. Le caractère facultatif place cet enseignement au bas de la hiérarchie scolaire.

Le développement quantitatif et qualitatif achoppe sur une agrégation d'obstacles à la fois statutaires, matériels et idéologiques.

La difficulté des États à s'inscrire dans un projet social pluriel et à déterminer des objectifs clairs ne favorise pas le multilinguisme puisque les langues étrangères et la langue arabe bénéficient d'appuis hétérogènes. De même, si le « marché linguistique » disqualifie la langue berbère faute de promotion sociale, à quoi servirait un enseignement soumis à de telles conditions ? Et, si l'avancée du pilotage est l'œuvre de

volontarismes multiples sur des territoires dialectaux, quelle est alors l'utilité d'une politique scolaire nationale ?

La structuration des écoles et les acteurs individuels et collectifs impliqués constituent pour certains un appui pour les instances administratives et dans d'autres cas, ils sont à l'origine de discussions idéologiques entravant ainsi l'amélioration du pilotage et les possibilités de médiation. Certes les premières années font butter l'enseignement sur une insuffisance juridique mais la constitutionnalisation en 2011 au Maroc et très récemment en Algérie, n'ont pas pu imposer les ajustements nécessaires attendus comme la généralisation et la stabilisation des enseignants. Inversement on peut aussi imaginer qu'au lieu de réviser les politiques éducatives actuelles, les États chercheront à utiliser la faiblesse des effectifs dans certaines régions berbérophones comme un abandon par la demande sociale et par conséquent, suspendre ou interrompre les processus engagés.

La réintroduction du paradigme de la vitalisation de la langue dans le champ public dicte la nécessité de l'intégrer dans un projet de société car elle dépasse la seule question linguistique. Dès lors, le « berbère à l'école » peut constituer une des mesures d'urgence mais cela peut s'avérer irréel autant pour les États que pour les milieux qui revendiquent les droits linguistiques.

Pour conclure cette partie, la langue berbère doit être pensée non pas par le biais d'un « pilotage spécifique » mais une véritable intégration progressive et probante avec des moyens adaptés aux configurations sociolinguistiques régionales et nationales.

**PARTIE II. CHOIX LINGUISTIQUES ET
DIDACTIQUES : STRATÉGIES
INSTITUTIONNELLES ET RÉALITÉS
SOCIOLINGUISTIQUES**

PARTIE II. CHOIX LINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES : STRATÉGIES INSTITUTIONNELLES ET RÉALITÉS SOCIOLINGUISTIQUES

INTRODUCTION

L'examen de l'intervention institutionnelle sur langue berbère du point de vue linguistique et didactique, resserre la discussion autour de la langue, élément focal de l'enseignement du berbère. La question de la langue à enseigner, rapidement clarifiée par l'État marocain et abordé par dialecte par l'Etat algérien dans un premier temps, va connaître des modalités d'aménagement du corpus (la normativisation et la codification de la graphie) et des modes de réappropriation divers (Chapitres III et IV).

Celles-ci s'expriment à la fois sur les principes des politiques institutionnelles et sur les modes opératoires censés privilégier les critères éducatifs (technicité, cohérence et stabilité normative). Par ailleurs, les concrétisations, les situations de réappropriations seront étudiées et analysées dans leurs interactions et leurs rebondissements récents dans la sphère scolaire comme dans le champ social.

L'objectif est de suivre ces parcours pour vérifier si la situation d'arrivée est en adéquation avec les instructions officielles quand celles-ci sont à leur tour en concordance avec les objectifs énoncés. Les données du terrain font apparaître des implications diverses. Ces dernières s'étendent sur l'ensemble du champ socio-politique qui apparaît comme un espace de validation.

Quand la politique linguistique institutionnelle oriente ses efforts vers l'école, l'éventualité de la prise en compte de l'apprenant dans la définition des critères d'élaboration des supports didactiques (Chapitre V). Ainsi, la discussion sur la langue des manuels prolonge la discussion sur la cohérence et l'efficacité des mesures de standardisation. D'autres aspects tels les conditions de l'élaboration didactique et les orientations officielles constituent des paramètres d'approche sociodidactique. Ils introduisent de fait une nouvelle discussion, sur les ressources, les objectifs et les choix méthodologiques. Dans le cadre retenu, le plan sociolinguistique vise à connaître les

implications de ces choix didactiques à travers l'intégration d'un certain nombre d'éléments de réception qui, produisent, sans doute, à leur tour un effet sur ces choix eux-mêmes et les réappropriations dont ils font l'objet. Ainsi, la généralisation ou non de ces supports institutionnels, de leur exploitation et leur adéquation avec les attentes des enseignants ainsi que des apprenants, participent à la compréhension de la cohérence des politiques institutionnelles.

L'identification des acteurs et des ressources investies est particulièrement mise en évidence. Elle participe à la compréhension des rapports qu'ils entretiennent avec les choix retenus, à travers les réajustements et les alternatives extra institutionnelles qui traversent les trois processus. Un certain nombre de tensions laissent entrevoir l'enseignement du berbère comme espace de confrontation et d'éclatement. Les implications de l'ensemble de ces paramètres pour chaque État vont, d'une certaine manière, constituer les éléments de bilan de ces chantiers.

Nous concluons cette partie par la mise en correspondance des convergences et des divergences et l'analyse des contradictions qui les traversent. Celles-ci fondent les politiques linguistiques institutionnelles algérienne et marocaine et donnent une ou des significations sociolinguistiques aux choix retenus et à leurs mises en œuvre.

CHAPITRE III ELABORATION LINGUISTIQUE INSTITUTIONNELLE : QUELLE LANGUE POUR QUELS APPRENANTS ?

Nous nous proposons d'étudier dans ce chapitre, les processus d'élaboration linguistique institutionnels en Algérie et au Maroc. Nous entendons par élaboration linguistique : les orientations officielles et les choix retenus en termes d'intervention sur le corpus linguistique.

Par-delà le choix de la langue à enseigner au regard de la diversité du diasystème berbère, les sélections retenues pour sa standardisation-normativisation vont connaître des modes opératoires articulés par des objectifs précisés. Pourtant, les modes opératoires sont exécutés au sein des chantiers d'aménagement du corpus et des équipes désignées. Par ailleurs, ils vont s'appuyer sur des ressources académiques et un encadrement qui déterminent fortement la norme établie et sa mise en circulation dans la sphère scolaire. De même la fabrication de l'équipement linguistique destiné à l'enseignement du berbère va passer par des documents de référence validés ou non selon les niveaux d'implication des instances institutionnelles et des acteurs individuels et collectifs désignés.

Nous chercherons à décrire les différentes étapes de ce processus et les ressources mobilisées par chaque État pour la l'encadrement, la production des outils destinées à l'aménagement linguistique. Notre objectif est d'identifier les convergences et les divergences de cette élaboration linguistique entre les deux pays ainsi que leurs implications sociolinguistiques. Notre champ d'analyse s'appuie sur :

- ✓ Un exposé succinct des modèles possibles d'aménagement linguistique au regard des apports notionnels développés des expériences similaires d'aménagement de langues minorée, à la lumière des résultats du champ académique berbère dans le domaine.
- ✓ L'inventaire des orientations institutionnelles et les instruments d'aménagement linguistique mis en œuvre, programmatiques, organiques et académiques ainsi

que les acteurs individuels et collectifs associés à ce processus. Il en va de même pour les expertises éventuelles visant à « cadrer » l'élaboration linguistique.

- ✓ L'examen d'éléments d'application et d'appropriation de l'outillage linguistique dans l'enseignement à travers une mise en correspondance avec les pratiques linguistiques au regard de la diversité du diasystème et l'héritage issu du champ berbère contemporain. Il serait intéressant de les appréhender selon qu'ils se situent dans le prolongement total/partiel de la tradition berbérisante ou qu'ils opèrent une rupture totale avec cette tradition aboutissant à des pratiques inédites.

La diversité des modes de sélection et d'appropriation dans le cadre de l'exercice didactique met évidence la cohérence des choix institutionnels par Etat et les concordances entre les deux États. La contribution d'acteurs institutionnels et extra institutionnels à l'élaboration linguistique, leurs compétences, et leur capacité à exploiter les ressources existantes, traversent tous les niveaux d'intervention sur le corpus.

D'une part, l'exploitation didactique et d'autre part, les stratégies de compensation pour répondre à des exigences didactiques et pédagogiques non envisagées dans les instructions institutionnelles. Il s'agit autant de renseigner l'application des normes retenues que de rendre visibles les éventuelles alternatives. Celles-ci sont fort probablement liées aux normes linguistiques existantes dans la sphère extrascolaire.

Les acteurs académiques participent directement ou indirectement à la codification. En conséquence, une large palette d'actions et d'expériences s'offre à notre champ d'analyse. Des batailles académiques séparent les chercheurs entre ceux qui augurent « l'extinction d'une langue » et ceux qui voient l'enseignement uniquement comme une opportunité à saisir pour le berbère. Les positionnements des acteurs officiels et non officiels au sein des élites et des acteurs sur ces divers choix sont souvent nuancés. Ils soulignent finalement les différences qui peuvent exister dans leurs trajectoires et les postures respectives adoptées face à l'administration.

Nous concluons ce chapitre par la mise en correspondance des modes opératoires institutionnels avec l'examen des continuités et des discontinuités issues du champ

empirique de l'enseignement du berbère. L'identification des points de convergence et de divergence stratégiques et techniques nous conduira à une lecture interprétative des corrélations entre la politique linguistique, l'élaboration linguistique et la réception/appropriation de ces actions. Cette réflexion est sous-tendue par la notion de « demande ou volonté populaire » englobant la nécessité d'offrir de nouvelles compétences à l'apprenant et de nouveaux outils de référence pour répondre au critère d'officialité. Elle recouvre ainsi d'autres enjeux que ceux strictement linguistiques et éducatifs.

SECTION I : DONNÉES INTRODUCTIVES : PROPOSITIONS D'AMENAGEMENT LINGUISTIQUE

Si la littérature sur les typologies et les instruments des politiques linguistiques est principalement développée à l'échelle globale ou à l'échelle des pays, leurs déclinaisons transnationales et leurs variables restent peu étudiées. Nous allons chercher à caractériser les mesures d'implication mises en place par les tutelles éducatives.

Une action sur la langue s'exprime quand la société légifère (Guespin et Marcellesi, 1985 : 15-16). Dans un plan d'aménagement linguistique de nombreuses fonctions doivent apparaître clairement, la langue concernée et ses fonctions dans l'enseignement déterminées *a priori* (langue territoriale, langue régionale, nationale, officielle ou officielle de l'État, matière, activité, notamment).

Selon nombres d'observations, l'aménagement du corpus constitue une action préalable à l'enseignement de la langue. Qu'est-ce que l'aménagement d'un corpus berbère ? Cela voudrait signifier qu'il faut retenir un choix à la fois pragmatique et consensuel ; c'est-à-dire dire que la langue soit accessible pour son locuteur natif et permettre au non natif de communiquer au quotidien avec les locuteurs de la langue considérée. Il s'agit aussi d'éviter le foisonnement des micro-particularismes au nom d'un principe qui présuppose le respect de la diversité du diasystème.



Modèle de politique linguistique. (Boyer, 2010)

3.1. LA LANGUE BERBERE A L'ÉPREUVE DE LA NORMALISATION : OPTIONS ET LIMITES

Aborder aujourd'hui la question de l'aménagement de la langue berbère, c'est explorer un espace singulier. Il est d'une part, traversé de réflexion, de propositions, de modalités techniques, de décisions et de confrontations. D'autre part, notre parcours descriptif ne peut pas faire l'économie du débat sur *l'aménagement du corpus* du berbère. Objet de discussions académiques fécondes (Chaker, 1982, 1996a, 1998 ; Bounfour, 1995, 2004, 2008 ; Camps et al., 1996 ; Cadi, 1992 ; Boukous, 1997 ; Naït Zerrad, 1995, 2009, 2011 ; Mettouchi, 1995, 2006 ; Ameur & Boumalk, 2004) abordent la structure de la langue et de l'écrit dans ses dimensions synchronique et diachronique. Prompts à éclairer les conditions de l'aménagement réalisé dans des sphères académiques extra institutionnelles pour les associer aux données sociolinguistiques qui revêtent une importance significative dans la normativisation de la langue.

La prise en compte de la fonction de l'aménagement du corpus dans l'harmonisation des pratiques dépassent la seule préoccupation de l'enseignement. L'école catalane (*cf.*

Aracil et Valtverdu, 1990) y voit l'unique alternative à la « substitution linguistique ». Elle doit intervenir aux deux niveaux : linguistico-culturel et sociopolitique. Cette dernière passe impérativement par la réorganisation des usages linguistiques de la société à travers les canaux de diffusion officielle. Cependant, elle dépend de la première qui doit impulser ces usages et les maintenir près de la langue ordinaire

A partir de là on peut commencer à situer les orientations institutionnelles algérienne et marocaine selon qu'elles ciblent cet objectif ou non. Mais dans le champ de la langue concernée, la standardisation peut suggérer le principe de la compétition entre les variantes. C'est à cela que peuvent être confrontées les institutions. L'efficacité d'un choix dépend donc de la prise en compte de ce critère.

On peut supposer que cette compétition ne cible pas uniquement l'optimisation du potentiel linguistique et de l'effort normatif. Les stratégies politiques, la diversité des ressources et la multiplicité des acteurs contribuent à orienter. Idéalement, la notion de consensus est la condition première. Certes la normativisation met le système linguistique au cœur de l'intervention mais elle n'en constitue qu'une des étapes. La nécessité de penser les ressources lexicales et sémantiques ainsi que les différents registres de communication, intègre de fait ce processus d'élaboration linguistique comme le souligne Rastier (1996 : 17) :

« Le système linguistique n'est pas la seule instance qui intervient dans les productions linguistiques. Des normes diverses sont également à l'œuvre. Chaque texte procède d'un genre, et chaque genre est relatif à un discours (politique, religieux, scientifique, littéraire, etc. »

De même la représentativité des composantes du diasystème exige aux aménageurs la prévention de revers contre-productifs voire répulsif que peut engendrer une norme artificielle détachée de son environnement culturel et social. Elle doit, de ce fait, prendre compte de la production écrite existante et l'effort accompli dans la société à travers une existence livresque et académiques offrant à la langue des indicateurs de de littéracie (*cf. Véronique, Jaffre, 2004*) en cours dans les milieux berbères et l'accentuation du sentiment d'insécurité linguistique. De même les travaux de

grammatisation effectués dans les cadres associatifs extra institutionnel ¹⁶⁵ (cf. Chaker, 1998 ; Di Meglio, 2003) ne peuvent pas fournir tous les outils car ils sont souvent destinés à un apprenant *lambda*. C'est en ce sens que la normativisation ou la standardisation normative doit obéir non seulement à des projets institutionnels mais elle doit prendre en considération les configurations sociolinguistiques et les besoins en communication. Certes les modèles de standardisation sont nombreux mais les choix à retenir parmi ceux exposés ci-dessous, s'avèrent plus complexes.

3.1.1. Enseigner une langue unique

Il s'agit d'une standardisation qui engloberait tout le diasystème (par pays) dont le résultat serait une koinè nationale. Cette option peut être illustrée par l'exemple de l'action de Schmid qui a élaboré, en 1982, le romanche des Grisons aujourd'hui langue officielle en Suisse¹⁶⁶ (cf. Iliescu, 2001). Les partisans du *Rumantsch Grischun* croient le romanche unifié est la seule façon de faire progresser le romanche menacé. Ils considèrent que cette création n'est pas artificielle, puisque les mots existent déjà. Il s'agirait en fait d'une « combinaison » des diverses variétés romanches, à l'instar des travaux de Luther pour l'allemand et de Dante pour l'italien (cf. Leclerc, 2015).

Quand bien même ce projet serait techniquement réalisable, il nécessite une très forte adhésion sociale, des moyens humains et financiers, des réseaux d'action publique locaux et interrégionaux. Il faudra dans le cas du berbère intégrer les isolats berbérophones jusque-là restés loin de toute expérience associative ou institutionnelle.

¹⁶⁵ L'Assemblée territoriale de Corse et le Centre Régional de Documentation Pédagogique de Corse (CRDP) s'affirme comme un lieu centralisateur de la production didactique de manuels, documents et méthodes scolaires. Et partant de ce fait, le (CDRP) est connu comme un lieu privilégié de normalisation linguistique en l'absence d'un centre de recherche chargé de l'aménagement de la langue corse

¹⁶⁶ Le *Rumantsch Grischun* est une langue standard artificielle permettant l'inter communicabilité entre locuteurs du romanche régional éparpillés dans divers espaces non limitrophes dans ce canton suisse. Le canton des Grisons (all.: Graubünden; ital.: Grigioni; romanche: Grischun) est situé dans les Alpes à l'est.

3.1.2. Enseigner un dialecte de référence

Cette option propose la sélection d'un dialecte central (ou deux) sur la base de l'importance numérique des locuteurs, la stabilité des occurrences linguistiques et la proximité maximale avec la majorité des autres dialectes. Elle est techniquement plus accessible et nécessite une moindre mobilisation. La réalisation des nomenclatures de nombreux domaines se base sur le critère de la complémentarité. Elle se rapproche du modèle du basque unifié sur la base de l'ensemble dialectal du centre, *euskara batua*, actuellement norme de l'éducation au Pays basque. Envisagé sous cet angle, le recours à l'emprunt interne est prioritaire. Mais avec la position d'hégémonie et d'appauvrissement sociolinguistique, pour reprendre Bounfour (1983 : 143) : « on risque d'exclure une grande partie de nous-même » De même il peut déclencher un mécanisme de diglossie.

3.1.3. L'alternative polynomique

Cette notion est initiée par les universitaires corses (Marcellesi, 1983 : 314 et 1989 :170) reprise par Clyne (1992) est partagée par les occitanistes qui lui préfèrent le terme de langue pluricentrique et que Sumien (2006) décrit comme « L'inter-tolérance entre utilisateurs de variétés différentes (...) » Cependant, transposé dans un cadre didactique, la maîtrise totale et quasi parfaite des dialectes concernés est un prérequis pour l'enseignant. Elle permet la différenciation et la capacité d'évaluer les pratiques des apprenants. Sauzet (2005 : 8) y voit plutôt un critère positif :

« La diversité linguistique, diversité de langues et différenciation dialectale, n'est donc pas un désordre. L'homogénéité n'intervient qu'au sein du groupe le plus restreint. La dialectalisation assure l'ordre linguistique en scellant l'appartenance communautaire de chacun ».

On se demanderait alors, dans quelle mesure un enseignant peut distinguer un usage attesté d'un usage erroné d'un dialecte qu'il connaît peu ou pas ? Peut-être que l'exposé des démarches sélectionnées sera en mesure de répondre à nos questions ?

3.1.4. La standardisation convergente ou la codification plurielle

L'expérience du domaine catalan recommande d'aborder chaque ensemble dialectal en tant que langue et à partir duquel est construit un standard (*cf.* Castellanos, 2003). Si cette vision traite également les ensembles d'un diasystème, elle présente un caractère intermédiaire comparativement au choix d'un dialecte central mais l'inégalité qui peut surgir du traitement des dialectes respectifs est déterminée par les ressources et l'évolution de chacun et selon Pöll (2005 : 19-25) :

« Elle ne nie pas qu'il existe des inégalités en termes de prestige sur le marché des échanges linguistiques (...) » entre les différentes variétés d'une même langue »

Chaker avait pris position dès 1985 pour une normativisation convergente des variétés régionales et propose d'inscrire l'action de codification dans la durée. Le pragmatisme didactique étant prioritaire, cette option nous semble à même d'anticiper les résistances de la part des locuteurs. Néanmoins pour certains, ce principe de convergence favorise l'uniformisation linguistique au détriment des variantes moins représentées, il favorise également la réduction des écarts entre les normes dominantes de chaque groupe » (*cf.* Aléong, 1983).

Quant à la standardisation panberbère, elle ne connaît d'adeptes que dans les espaces militants qui probablement fonctionnent dans une « utopie » linguistique. Mais en réalité la question politique est déterminante car les Etats ne sont pas prêts à agir en dehors des cadres nationaux (*cf.* Mahrazi, 2009)

Penser ce processus dans un projet plus global contribue à l'identification des choix et des objectifs recherchés comme on lit clairement dans Lamuela et Boyer (1996 : 145) :

« L'Histoire nous enseigne que, à plus ou moins long terme, il n'y a que deux issues à la modalité extrême de la dominance linguistique où est exclue une quelconque stabilité des usages : la minorisation, la subordination, puis la substitution de la/des langue(s) en position dominante, ou bien la résistance collective, l'autonomisation (et par conséquent la standardisation) et la normalisation des premières grâce précisément à une politique linguistique institutionnelle. »

L'élaboration d'une grammaire référentielle, le développement de registres nouveaux et création de nomenclatures nouvelles envisagent également l'extension sociale et institutionnelle de la langue et de ses normes dans tous les domaines (*cf.* Badia i Margarit, 1976 : 69).

C'est en réalité la finalité de l'aménagement du corpus. Pourtant il n'existe pas de lien direct entre le choix d'une norme et l'extension des registres de la langue à d'autres domaines. Ces éléments sont exposés dans le modèle d'intervention sur la langue proposé (*cf.* Boyer, 2010).

SECTION II : CHOIX INSTITUTIONNELS, POLES ET OUTILS D'AMENAGEMENT DU CORPUS

3.2. Une ou des langues berbères ?

L'intégration de l'enseignement du berbère change considérablement la situation à diverses échelles : les besoins sont infinis et presque tous urgents. Ils s'expriment en particulier dans les outils de référence dans tous les domaines, plus précisément dans celui le lexique. La question est comment fournir des outils communs à tous les usagers de la sphère scolaire berbère. Outils communs suppose une langue de travail commune dans laquelle se fera l'enseignement, des documents de référence.

Il s'agit en fait de l'importation mécanique, très problématique, de la thèse linguistique de l'unité structurale profonde du berbère (*cf.* Chaker, 1990, 2009) dans le champ de la sociolinguistique. Or, à ce dernier niveau, il faut réaffirmer clairement qu'il n'existe pas de communauté sociolinguiste berbère globale, mais des espaces régionaux de communication et de culture.

Clairis (2009) considère que le principe même qu'introduit toute grammaire est défini par la sélection :

« Il ne sera pas possible, bien entendu, dans le cadre d'une grammaire d'inventorier toutes les variétés d'usage possibles, en incluant, par exemple, les variétés

régionales ou telle particularité d'un auteur littéraire, mais nous pensons que tout usage réel non spécifiquement marqué, de l'oral et de l'écrit, sans préjugé préalable du chercheur, doit trouver sa place dans la grammaire »

La mise en place accélérée d'un tel processus est générateur de pression sur la langue considérée et ses locuteurs (*cf.* Sauzet, 2002) car par-delà les cadres imposés et la vulgate institutionnels, cette perspective constitue un facteur de déstabilisation certain. Malgré cela Lamuela (1994 : 166)¹⁶⁷ en souligne le caractère nécessaire et impératif. Il semblerait que les aménageurs berbères s'approprient cette perspective comme une nécessité. Bien que nous soyons théoriquement en phase avec ce principe nous sommes tentée de vérifier son impact dans un contexte d'application différent de celui du domaine catalan et où les locuteurs ne sont pas décideurs de leur choix. La nécessité de faire des « choix » et de respecter la langue de l'apprenant, sont difficiles à concilier. La discussion sur la nécessité de l'aménagement et son éventuel surinvestissement suscite parfois des approches réservées comme dans Nausbaum (2006) :

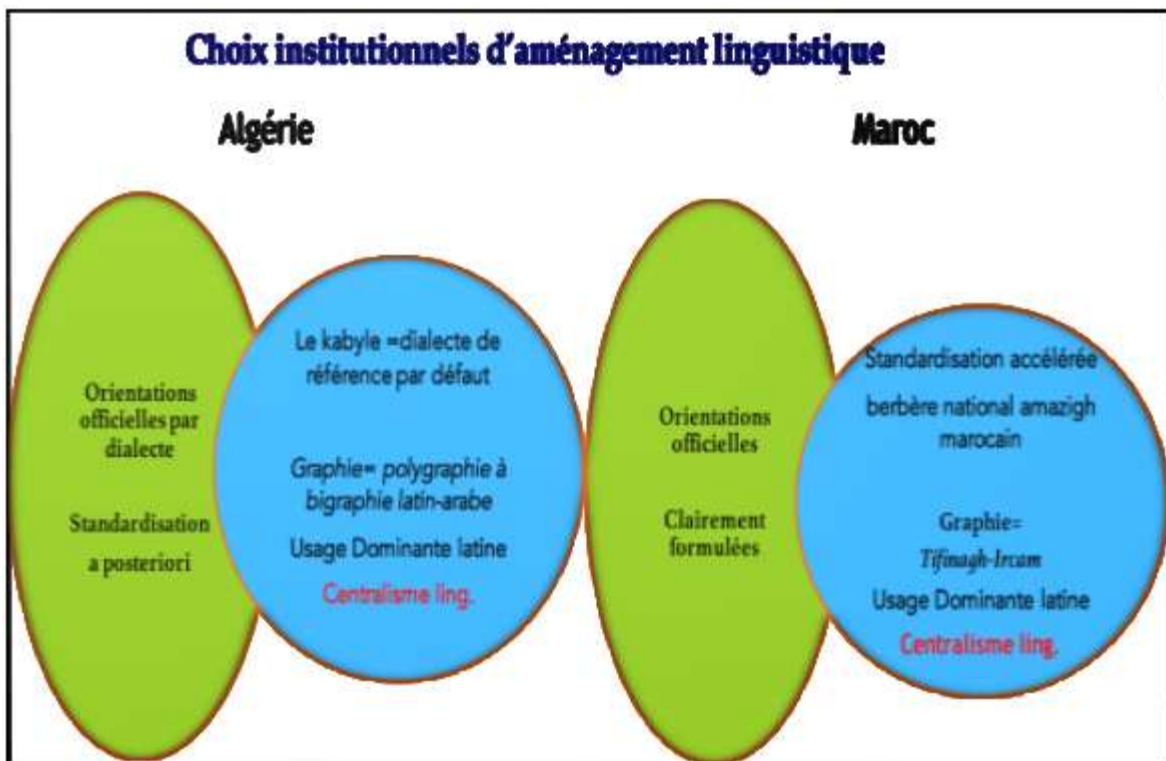
« L'obsession pour la norme est une des caractéristiques du processus de *normalisation* en Catalogne, qui trouve sa raison dans le contexte d'une langue minoritaire et considérée en danger par le contact avec l'espagnol ».

Théoriquement, l'ancrage de l'enseignement dans les seules régions berbérophone facilite le débat mais reporte la question de la langue à enseigner dans un cadre national autour de programmes communs donc en zone arabophone tant en Algérie qu'au Maroc. Bien que le processus de grammatisation extra institutionnel fournisse un certain nombre de matériaux, l'école constitue pour le berbère le premier chantier, structuré et cadré par un dispositif juridique et une intervention linguistique dans les deux pays. Dès lors l'enseignement se transforme en chantier d'aménagement linguistique qu'un cadre d'intégration pour une langue immédiatement opérationnelle susceptible de répondre immédiatement au besoin de communication. Nous lisons dans Mathesius (1983 : 809) :

¹⁶⁷ Également cité dans Lagarde, 2014

« La langue standard cultivée est un instrument très précis qui accomplit fort bien chacune de ses multiples fonctions. Elle exprime avec précision, complètement et clairement, les observations et les pensées les plus subtiles et se fait l'interprète fidèle des sentiments et de toute mélodie que le locuteur ou l'écrivain veut rendre »

Il reconnaît ainsi le standard comme une nécessité dans une société moderne et développée en raison de son rôle fédérateur. Mais indépendamment des discussions sur les finalités de tout acte aménagiste, la gestion ou la redynamisation des langues exige de choisir des moments, des territoires, des outils, des acteurs et des programmes adaptés. La modélisation ci-dessous introduit les grandes lignes retenues par les deux États. Mais le plus intéressant reste la nature des instruments juridiques, linguistiques et des ressources mobilisées. Les résultats attendus sont donc mis en correspondance avec ces grandes lignes et les modes d'appropriation observés.



Modélisation des aménagements Algérie/Maroc

3.3.1. Aménagement/standardisation en en Algérie :

L'introduction de la langue berbère dans l'enseignement met les enseignants devant un fait avéré : l'absence d'une norme rendant cruciale la question de la standardisation. Quant au potentiel humain impliqué dans la mise en œuvre linguistique, la Direction générale de l'enseignement et l'inspecteur en charge du suivi du berbère au sein du MEN font d'abord intervenir de façon ponctuelle, les enseignants chercheurs des départements de berbère de l'Université.

Nous n'avons pas connaissance de l'existence de contrats formalisés entre les institutions voire entre le MEN et le ministère de l'enseignement supérieur. L'objectif consistait sans doute à rendre crédibles les premières étapes de l'intégration des classes pilotes pour faire face au contexte d'urgence. Dès lors, il a fallu envisager sa standardisation et son *modus operandi*. D'aucuns voient la nécessité de concrétiser le projet et imposer rapidement un choix. D'autres, la majorité, estiment que l'on ne peut enseigner la langue berbère sans la standardiser. Dès les premières années, l'enseignement en Algérie accuse cette faiblesse et se transforme en urgence qui tend à devenir un moyen de pression (Sauzet, 2002 : 48).

L'avantage de la typologie de Haugen (1959) et des quatre axes d'intervention identifiés : la sélection de la variété à retenir et à aménager, la codification de l'écrit et l'identification de normes syntaxiques et lexicographiques et l'implémentation : la prise en charge matérielle et l'application des deux étapes précédentes et l'élaboration création lexicale et littéraire. L'étape centrale pour l'aménagement de la langue berbère dans l'enseignement, aborde de façon très précise les étapes de la sélection de la langue, des lexiques et de la normativisation morpho-syntaxique décrit par Haugen (1987) :

« La codification conduit à une variation minimale des formes linguistiques. Plus concrètement, la codification veut dire l'élaboration de grammaires et dictionnaires, la sélection d'une graphie comportant des « conventions » concernant son usage et sa fixation »

Pourtant Haugen n'utilise pas la catégorie « standardisation ». C'est l'étape de l'implémentation qui paraît difficilement identifiable. Ce processus est déterminé par

deux facteurs internes et externes : la nécessité de transmettre une norme à travers le dispositif didactique et l'existence d'une production littéraire souvent portée par des acteurs situés en dehors des cadres académiques et institutionnels.

Toutefois, les normes comportent souvent quelques variations par rapport aux usages traditionnels quelle que soit la graphie et les règles de morpho-syntaxe. Dans le fond, le modèle proposé par Haugen cible essentiellement l'écrit si l'on considère la dominante orale ancrée dans la société et fortement représentée dans la production littéraire, théâtrale notamment. Pourtant il existe des langues, qui ne disposent pas d'une académie comme l'anglais, mais la scolarisation reste un préalable à la transmission des normes et qui a fortement contribué à sa standardisation (*cf.* Judge, 2007). Il est bien évident, que l'on ne compare pas l'incomparable. Le facteur du consensus politique et social est certes déterminant mais ne peut constituer à lui seul un facteur de stabilité tant que les éléments d'implémentation restent imprécis.

Sur le plan strictement opératoire, nous rappellerons également le rôle des configurations normatives des langues dominantes dans l'influence qu'elles peuvent exercer sur ces processus. Dans cette perspective, le sujet de la variation couvre une grande partie du débat sur l'aménagement du corpus. Dans le même ordre Véronique (2000 : 3-21) évoque la description de la variation linguistique créole :

« (...) souvent appréhendée essentiellement en termes de techniques descriptives (emploi de scalogramme à la Guttman vs recours à des règles à variable à la manière de Labov) plutôt qu'en termes de signification sociale, dans certaines écoles sociolinguistiques. »

C'est en ce sens que la standardisation est à l'origine de propositions contradictoires et de conflits. De même l'aménagement d'un corpus linguistique induit aussi l'influence des pratiques c'est ce que nous lisons à la suite de Guespin (1985) à travers la notion de « glottonomie » où l'aménagement linguistique englobe :

« L'analyse des pratiques langagières et l'analyse des modalités d'intervention sur ces mêmes pratiques sur les niveaux symbolique et pratique ».

Ces paramètres croisent la disponibilité et le redéploiement des ressources de la langue berbère des parcours de grammatisation et des profils des acteurs associés à

cette mission selon la formation francisante ou arabisante dans l'aménagement du berbère (cf. El Mountassir, 1994 ; 2008). C'est en ce sens que les mimétismes et les interférences avec les langues de formation revêtent toute leur importance selon qu'il s'agisse de la participation à l'élaboration des outils, de leur réception ou de l'exploitation des ressources universitaires élaborées dans des cadres universitaires certes institutionnels mais indépendants.

3.3.2. Algérie : Une langue berbère ou dialecte(s)

Les instructions officielles concernant la sélection opérée par l'Etat algérien paraissent peu précises. Dans le décret portant sur la création du HCA (cf. chapitre 2) il est question de « langue amazighe ». Le Ministère de l'éducation nationale n'a formulé aucune orientation concernant les choix opérés en matière d'aménagement linguistique et de catégories : dialectes ou non, langue maternelle ou seconde. L'expérience universitaire à cette époque se déroulait en français. À l'ouverture des deux départements de berbère à Tizi-Ouzou (1990) et à Béjaia (1991), les questions du choix de la langue d'enseignement (berbère, français ou arabe) préoccupent les enseignants. Le choix penche très vite pour la langue française en raison de la formation académique des enseignants titulaires et de l'inexistence de références théoriques en langue berbère.

Une première circulaire émise en 1995¹⁶⁸ précise dans son volet pédagogique, « l'unification à long terme de la langue amazighe ». Le Comité pédagogique national encadre le plan d'action du MEN de 1996 et confirme la prise en charge administrative de l'aménagement du corpus pour l'enseignement. Il ne s'agit pas encore d'actions immédiates mais d'un projet dont l'aboutissement sera connu à la 3ème année secondaire :

¹⁶⁸ La circulaire n°95/938. Du 07/10/1995 : Ouverture d'ateliers et de classes pilotes pour l'enseignement de la langue amazighe. Volet pédagogique. Suivie de La Circulaire n°1099 du 7 novembre 1995.

« Il sera procédé à la conception d'une démarche orientée vers l'unification des variantes à très long terme. A cet effet, l'étape de l'enseignement secondaire sera l'occasion de développer un enseignement comparatif inter- variantes »

En 2000¹⁶⁹, le ministère rappelle de nouveau l'objectif de la précédente circulaire mais précise la nécessité de fédérer les activités didactiques autour d'un projet d'intercompréhension et d'unification progressive de la langue berbère. Le volet pédagogique recommande un nombre d'instruments pèri didactiques pour ce faire : des chants, des revues inter dialectales et une correspondance scolaire. Cependant, aucun échéancier ni nomenclature de ressources ne sont définis pour réaliser ce projet linguistique dans sa continuité pédagogique et territoriale.

Nous soutenons que malgré la densité des circulaires portant sur les orientations générales, celles-ci présentent un déficit au niveau des modes opératoires. Si les projets semblent clarifiés, le protocole de standardisation et de ses étapes techniques sont moins précis. Pour Baggioni la notion de planification *par défaut* sert à décrire l'absence de recommandations mais aussi les diverses situations d'inaction gouvernementale selon Robillard (*cf.* Véronique, 1998 : 283-296).

Donc le caractère incertain et instable des premières ébauches d'élaboration linguistique sous la responsabilité du Ministère de l'Éducation national en Algérie sont attestées dans d'autres environnements et bien connues des sociolinguistes.

Les expériences multiples dans le domaine de la langue mettent en évidence la nature des outils de standardisation disponibles pour l'enseignement. Une approche diachronique du processus de grammatisation largement documentés (*cf.* Chaker, 1995 ; Bounfour 2008 ; Nait Zerrad 2010) permettent de situer les choix institutionnels dans le processus de grammatisation du berbère non pas du point de vue institutionnel mais du point de vue des acteurs associés à ce processus. On peut également comprendre de ce fait qu'il est insidieusement demandé aux enseignants de se fédérer par dialecte, de rendre opérationnelle cette convergence progressive. Mais il ne semble pas que l'administration ait proposé un calendrier ou une feuille de route pour

¹⁶⁹ La circulaire N°1461 du 12/09/2000 se référant au Plan d'action du HCA (Volet pédagogique, p. 1 et 2).

concrétiser ces chantiers au sein de chaque dialecte. Faute de référence à un mode opératoire précis dans les documents officiels, seuls les résultats de ces processus peuvent nous renseigner sur le caractère injonctif ou interventionniste de ces mises en œuvre à travers l'implication des enseignants et de l'appareil administratif ainsi que la nature des références linguistiques produites.

a) Le Groupe de spécialisation disciplinaire (GSD) : norme linguistique ou didactique ?

Documenter cet axe suppose l'existence de références documentaires institutionnelles ou bien des outils linguistiques universitaires de référence désignés par la tutelle ministérielle. Il n'en existe point. Nous verrons comment s'effectue ce travail dans le milieu pédagogique.

Dès la rentrée 2004, le MEN algérien constitue un groupe spécialisé de discipline à l'instar des autres disciplines scolaires. Officiellement les GSD sont en charge d'établir des programmes sur la base des lois et des cadres d'orientation officiels (*cf.* chapitre 5). Les GSD sont des groupes centralisés et dont les membres sont des inspecteurs et des enseignants de la matière considérée. Le GSD de berbère est composé de trois ou quatre enseignants, la coordination des travaux est confiée à l'un d'entre eux. Les projets sont menés sous la responsabilité d'un cadre du ministère de l'Éducation.

La production d'instruments linguistiques de référence n'est théoriquement pas une des compétences demandées aux GSD. Ces missions se transforment en contraintes ; le Groupe établit lui-même les modalités internes de fonctionnement à savoir proposer un plan d'étude dans l'absolu, réunir périodiquement les membres du G.S.D., élaborer un programme sans passer par une formation préalable et surtout créer les terminologies scolaires et métalinguistiques. Les protocoles de travail et de validation des travaux des ateliers ne sont pas toujours définitifs (*cf.* Chapitre 5). De surcroît, si le processus d'élaboration des manuels est suspendu, ajourné ou annulé, ce sont aussi les actions de normativisation qui sont interrompues.

Initialement tous les ensembles dialectaux accueillant l'enseignement du berbère sont associés à ce panel. Concrètement seul le chaoui est représenté par un enseignant

« pionnier » fortement impliqué dans la wilaya de Khenchela considérée comme la « dernière citadelle » de l'enseignement du berbère dans les Aurès. Pour les sessions suivantes, seules les circonscriptions académiques de la Kabylie sont associées. Il est demandé aux autres ensembles dialectaux d'adapter le contenu des manuels à leurs classes. C'est probablement l'une des raisons qui conduisent le ministère à se focaliser sur la Kabylie. Sur le plan du corpus linguistique, Achour Ramdane¹⁷⁰, enseignant chercheur au département de Tizi-Ouzou, membre du GSD, expose le mode opératoire retenu :

« En Kabylie l'enseignement vise la construction d'une Koinè dialectale : un kabyle moyen transcendant les variantes régionales. Une langue proche des locuteurs mais enrichie avec des néologismes, que ce soit par création à partir de racines amazighes attestées ou par emprunts aux autres variétés. C'est en quelque sorte tamazight à base kabyle. Il appartient aux autres dialectes de faire de même en allant dans le sens de la convergence à chaque fois que c'est possible, en matière de néologie et de notation usuelle tout en veillant à ce que l'intervention sur la langue n'aboutisse pas à une situation diglossique ».

Si ce choix s'impose de fait, nous relevons une discordance perceptible entre l'ordonnance de 2003¹⁷¹ qui indique :

« L'État œuvre à la promotion et au développement de l'enseignement de tamazight, « dans toutes ses variétés linguistiques »¹⁷² en usage sur le territoire national, en mobilisant les moyens organisationnels et pédagogiques nécessaires pour répondre à la demande de cet enseignement sur tout le territoire national »

Bien qu'un « berbère algérien Si l'objectif de la standardisation convergente a été annoncé, le critère de la représentativité et de l'équilibre entre les ensembles dialectaux, du moins ceux concernés par l'enseignement, ne sont pas respectés. Les données du terrain montrent au contraire une concentration des actions principales d'aménagement du corpus dans l'ensemble dialectal kabyle qui semble plus suivre le

¹⁷⁰ Entretien 28 juillet 2013 à Tizi-Ouzou.

¹⁷¹ N°03-09 du 13 août 2003 modifiant la précédente (76-35 du 16/04/1976). Art. 8 bis

¹⁷² C'est nous qui soulignons.

reste des modalités de pilotage et de demande sociale. Il n'existe pas travail de standardisation émanant des autres variantes. Ces dernières, faute de ressources, de coordination et de soutien de la part du MEN. C'est au final ce qui résulte du travail du GSD, ce dernier n'étant pas en état d'être exploité à l'échelle nationale (supra dialectal)

Certes, l'urgence impose un fonctionnement donné, quand l'action de normativisation est portée par des acteurs légitimes ou légitimés par ces fonctions du point de vue de leur maîtrise de la langue au-delà de leur propre dialecte, leur spécialisation et leur expérience sont parfois au cœur de la discussion au sein du corps enseignant.

Dans le cas du GSD c'est surtout la concomitance des fonctions d'aménagement linguistiques et d'élaboration didactique qui sont également à l'origine de nombre de complications. Par conséquent l'enseignement se déroule exclusivement dans les dialectes locaux y compris dans les régions considérées comme des « isolats berbérophones » comme les Beni-Snous¹⁷³. Les enseignants associés au GSD sont au fait des implications didactiques et sociolinguistiques, comme l'observe notre interlocuteur :

« Le mieux, dans un premier temps, aurait été de fonctionner avec l'esprit de la pluralité de tamazight, d'enseigner les différentes variétés chacune indépendamment de l'autre pour permettre aux apprenants de demeurer dans leur bain linguistique dans un premier temps. Il s'agit d'» apprenants natifs auxquels on devrait assurer, d'une part, les conditions de la sécurité linguistique et, d'autre part, la communication authentique entre les apprenants et l'environnement socioculturel »¹⁷⁴.

Quels que soient les positionnements des acteurs associés à cette entreprise, il ne faut pas oublier qu'en leur qualité d'enseignants et de fonctionnaires de l'Éducation

173 Wilaya de Maghnia, ville limitrophe du Maroc à 60 km de Tlemcen (dans l'Ouest algérien).

Edmond Destaing a étudié ce parler entre 1905 et 1914. Il est l'auteur de nombreux essais et du Dictionnaire français-berbère (dialecte des Beni Snous). Depuis, ce parler ne semble avoir fait l'objet d'aucune étude. On ne dispose donc actuellement pas données récentes sur ses évolutions et sa vitalité.

174 Entretien avec Djamal Ikhroufi et K. M. enseignants et actuellement chargés d'inspection. Le 12 juillet 2013 et le 16 août 2014 à Bouira.

nationale, ils sont tenus de respecter les termes de leur engagement dans ce groupe. En d'autres termes, d'appliquer les orientations institutionnelles et formuler des propositions dans les cadres indiqués.

Le « Haut-Commissariat à l'Amazighité » (HCA) n'est également pas impliqué dans la standardisation mais il entreprend des chantiers de de discussion et des séminaires épisodiques sur des aspects linguistiques et didactiques¹⁷⁵. Il dispose d'un large éventail de campagnes de vulgarisation des dispositifs de soutien aux projets de recherche et d'édition liés au domaine berbère sous forme d'appels à projets de « consulting ». Toutefois, l'impact de ces actions sur l'amélioration de l'équipement linguistique destiné à l'enseignement n'est pas suffisamment identifiable¹⁷⁶.

L'exposé des étapes d'aménagement pour l'enseignement en Algérie accompagnent l'élaboration des manuels scolaire. Il ne s'agit non d'une simple simultanéité mais d'un investissement par défaut, des concepteurs des manuels, dans l'aménagement du corpus.

b) Le Centre national pour l'enseignement de tamazight (CNPLET) : du berbère aux thèmes hétérogènes

Le Centre national pour l'enseignement de tamazight (*cf.* Chapitre 2) met en place un groupe de recherche sur le terrain sociolinguistique. Son objectif est d'examiner les profils¹⁷⁷ de formation, les profils linguistiques et la maîtrise des autres langues de grande diffusion par les enseignants. L'activité intense menée durant les premières années dont les Actes des colloques de 2006 et 2007 et la publication de *Timsal n tmazight*, un bulletin consacré aux débats scientifiques et culturels sur la langue berbère. Les colloques tenus dans ce cadre sont l'occasion de clarifications et de positionnements divers. Ce choix est justifié par la manière un peu précipitée de

¹⁷⁵ « L'harmonisation des concepts de l'enseignement de tamazight : verbes et modalités nominales » octobre 2013, Boumerdès.

¹⁷⁶ En 2014, la célébration de la Journée des langues maternelles et en 2012 Ateliers d'unification des terminologies grammaticales.

¹⁷⁷ Rappelé dans l'argumentaire du Colloque de 2008 à Zéralda.

l'intégration de l'enseignement. Son responsable Dourari (2011 : 18) observe justement ces paramètres et leurs implications dans l'enseignement :

« (...) Les enseignants de tamazight même sortis pour la plupart des départements universitaires de berbère ne sont pas suffisamment formés en matière de didactique, la langue n'est pas standardisée et chaque enseignant opère intuitivement de ce qu'il connaît de sa propre variété avec parfois un nombre effarant de néologismes particulièrement inutiles pour l'apprenant (...) ».

Cependant, l'extension de son activité en dehors du berbère ne permet probablement pas de s'orienter vers une spécialisation dans le domaine. Il n'existe par ailleurs aucune forme de collaboration formalisée avec les tutelles de l'enseignement, ni avec le HCA. Parmi les enseignants qui suivent de près les travaux du CNPLET et qui par ailleurs n'expriment aucune réticence quant à son fonctionnement ou encore sa légitimité¹⁷⁸ « Il est officiellement dédié à l'enseignement de tamazight contrairement au HCA mais se disperse dans des activités secondaires » Nombre d'observateurs berbérissants impliqués dans ce processus, de façon continue ou non, totale ou partielle, admettent que la normativisation accomplie est un remarquable acquis. Mais une enseignante chercheuse d'Alger¹⁷⁹, considère :

« Il y a eu beaucoup d'intervention sur la langue. Des choix ont été opérés pour faciliter l'enseignement, des choix qui n'ont fait toujours l'unanimité. Les concepteurs du manuel ont essayé d'écrire des manuels dans une langue différente de celle du quotidien - registre trop soutenu, la présence de néologismes inutiles »

Ainsi quelle que soient la réception que connaît le CNPLET dans le milieu de l'enseignement, il est difficile de comprendre les finalités stratégiques de la désignation d'un organisme administratif engagé dans des activités de recherche mais qui, comme le HCA, sous-traite les études académiques.

¹⁷⁸ Entretien avec Mohand B. le 1/11/2015 enseignant à l'Université de Bejaïa et anciennement enseignant de berbère dans le secondaire.

¹⁷⁹ Entretien réalisé à Béjaïa (Algérie), le 29 octobre 2015 (anonymat demandé)

Conformément aux données statistiques algériennes (*cf.* Chapitre 2. 9.1.), la concentration de l'enseignement en Kabylie canalise de fait les actions d'aménagement linguistique dirigées vers la majorité des apprenants, les élèves de Kabylie. En 2014-2015, sur l'ensemble des élèves scolarisés, le taux atteint 99% d'apprenants. Paradoxalement, à l'examen des actions du GSD et la tendance progressive vers la convergence semble opérer à contre-courant. La normativisation « du kabyle » est parfois considérée comme excessive (*cf.* Nabti et Tigziri, 2005). Il en résulterait une installation de la diglossie (berbère centré sur le kabyle standardisé/variante kabyle) à l'image de celle de l'arabe classique/arabe dialectal et qui finit par décaler la langue de son environnement social. Cela suffira pour expliquer une désaffection rapide des apprenants déjà exacerbée par un contexte d'enseignement facultatif (*cf.* chapitre 2).

En Algérie, une convergence vers des pratiques communes à travers des projets didactiques est clairement formulée lors des premières conférences pédagogiques encadrant les classes-pilotes.

La *correspondance scolaire inter régionale*¹⁸⁰ nous permet de décrypter le présupposé qui envisage les classes-pilotes comme véritables chantiers pour la standardisation spontanée et/ou le développement d'une « koïnè berbère algérienne » ou du moins d'une norme scolaire par le truchement d'un consensus méthodologique tout en maintenant l'enseignement dialectal. La correspondance scolaire inter dialectale est en revanche, préconisée pour créer le cadre progressif vers une langue ou une norme commune. Les échanges autour de ce volet à l'occasion des stages de formation continue n'ont pas été suffisamment probants. L'élaboration d'orientations pour accompagner les enseignants pour adapter les contenus didactiques semble maintenue dans une phase de description. De même, il n'existe pas de document de référence expliquant les paramètres retenus ni d'agenda ou échéancier. Malgré son caractère interactif et ludique, la didactique via « la correspondance scolaire » n'a jamais connu de concrétisation certainement faute de *modus operandi* et de moyens. Les éléments

¹⁸⁰ Circulaire du 14 octobre 99. (Détails : conférence d'Ahmed Tessa, responsable de la commission pédagogique du HCA. Formation des enseignants de Tamazight, deuxième session Ben Aknoun, Alger, avril 1996.

d'enquête documentaire et les témoignages tranchent en faveur de la suppression de cette proposition.

À vrai dire bien que ces choix pédagogiques de l'Education nationale (des deux pays) paraissent judicieux, ils font appel à un large dispositif d'accompagnement et d'implémentation impliquant parfois des établissements scolaires. Au moment même où la réalité sociolinguistique dictait la nécessité de s'intéresser dans un premier temps à l'enseignement dispensé dans la variante dialectale et la nécessité d'une standardisation à l'échelle dialectale, en premier lieu, des considérations purement *théoristes* multipliant les objectifs et les choix méthodologiques occupent non seulement l'essentiel des échanges lors des rencontres pédagogiques mais éludent la question de la standardisation comme écueil didactique face à la nécessité de stabiliser les usages linguistiques dans tous leurs aspects . Le dossier est considéré comme clos.

3.3.3. Aménagement du corpus au Maroc : un berbère national (2003-2015)

Les autorités définissent les missions principales de l'Ircam Le Centre d'aménagement linguistique (CAL) met en œuvre rapidement un processus de sélection permettant de « capitaliser les convergences et dépasser les divergences » pour parler de « l'amazigh marocain » (*cf.* Boukous, 2003). Malgré le sens très large qu'on peut attribuer à cette expression, il apparaît clairement que toute référence aux dialectes est exclue. On ne revient plus sur le discours d'Hassan II (*cf.* Boukous, 1995 ; Iazzi, 1998).

L'Ircam diffuse progressivement les modalités du processus d'aménagement¹⁸¹. Ainsi les actes *Standardisation de l'amazighe* (*cf.* Ircam Séminaire du 8 et 9 décembre 2003) organisé par à Rabat sont l'occasion de présenter au monde académique le protocole de la standardisation et de la codification graphique. Le Recteur, également linguiste, Boukous (2004 : 11-22) expose les orientations de base servant à l'accompagnement du processus d'aménagement linguistique :

¹⁸¹ Entretien avec Aicha Bouhdjar, directrice du CAL, le 10 décembre 2012

« La standardisation du berbère au Maroc consiste à standardiser : sa prononciation, ses structures morphologiques et grammaticales, son lexique et surtout atténuer les divergences et supprimer les faits dialectaux non fonctionnels qui sont souvent source de problèmes d'intercompréhension ».

Ce processus a été nettement précisé ces dernières années et pose ainsi les jalons de la standardisation progressive à travers la généralisation verticale de l'enseignement. Cette démarche privilégie les compétences communicationnelles standards visant la création d'une koinè (cf. Agnaou, 2009 : 22). Celle-ci intègre l'aménagement en tant que processus de revitalisation de cette langue en vue de sa promotion dans la société et dans les institutions. On tend ainsi à s'inscrire dans un objectif plus large, le standard comme procédé qui consolide la valorisation du berbère dans la société (cf. Ennaji, 2004). Boukous (2013 : 16) rappelle les éléments d'une « ingénierie » de la gestion de la variation/unification dans l'enseignement-apprentissage :

« Elle passe par un processus évolutif dont l'*input* est représenté par la diversité des données dialectales et dont l'*output* est constitué de la structure homogène de la langue standard ».

Concrètement elle s'articule en trois temps chaque temps sur trois actions d'intervention distinctes. Celle-ci obéit à trois critères correspondant aux trois étapes de la standardisation :

- a. Le primat de la variation place l'apprenant natif dans une situation confortable en même temps qu'elle permet de contribuer à créer les conditions d'immersion pour l'apprenant non natif.
- b. ii. L'équilibre entre la variation et la normativisation : au niveau intermédiaire, la recherche de l'équilibre entre la diversité dialectale et l'homogénéité des structures pandialectales.
- c. iii. Intégration de la normativisation qui prend le pas sur la variation dialectale.

Malgré une implication totale dans le projet de standardisation au Maroc, les chercheurs sont conscients de la nécessité d'opérer sur la durée autant pour

l'intervention linguistique que pour toute évaluation. Aboulkacem (2009 : 12) chercheur anthropologue à l'Ircam observe :

« (...) Il est prématuré de parler de la perception de cette langue dans le cadre d'une politique linguistique nationale, notamment son statut, ses fonctions et les engagements institutionnels concernant la mise en place des canaux officiels de sa diffusion »

Ces positionnements intermédiaires mentionnent la nécessité de prendre en compte les données du terrain et la diversité des situations. Mais les transformations des politiques territoriales et l'introduction du débat sur la régionalisation et l'autonomie des provinces du Sud fournissent déjà les formulations territoriales d'une éventuelle prise en compte de ce paramètre. L'idée de standards régionaux commence à émerger et tend à libérer les débats qui ne sont plus restreints au monde militant et académique. Sur le plan pratique, cette option a plus de chances de réussir car elle gagnerait l'adhésion des usagers qui se reconnaîtront dans leur variante régionale, une idée que soutient Boumalk (2009).

Malgré la stabilité statutaire de l'équipe de chercheurs au sein de l'Ircam leur formation académique avérée et le renforcement du volet recherche par le HCA par le biais de la du consulting scientifique, il est peu aisé d'identifier clairement leurs stratégies respectives. D'une part il n'existe pas de collaboration formalisée avec les départements universitaires de berbère. D'autre part, au niveau interne, s'il existe une campagne de collecte et de traitement des ressources linguistiques sur tous les territoires berbérophones, les modalités et les résultats ne sont pas signalés.

Aussi l'exploitation des ressources anciennes¹⁸² ne semble pas bénéficier d'un intérêt précis (manuscrits, lexiques, textes anciens), leur utilisation n'est énoncée nulle part. Il n'est donc pas possible, dans cette optique, de documenter la capitalisation de ce patrimoine. La formulation de la constitution de 2011 (article 5) officialise la catégorie

¹⁸² *Nuzhatu al-muchtaqi* d'Al-Idrissi, le dictionnaire vers 1145 par Ibn Toumert et les Manuscrits ibadites de Nefoussa et Mzab, décrits par T. Lewicki et *Lexique religieux berbère et néologie : un essai de traduction partielle du Coran* de Nait Zerrad, 1998.

« l'amazighe » et fixe l'objectif de « Garantir à l'amazighe la protection juridique nécessaire à son épanouissement ».

3.3.4. “L'amazighe marocain” : mode opératoire pour l'enseignement

Le protocole de standardisation est formulé prioritairement pour l'enseignement. Les recommandations de l'Ircam (*cf.* Ameur, 2009) préconisent trois étapes pédagogiques correspondantes aux trois phases de standardisation (*cf.* Boukous, 2009 et 2013) : « scolariser le jeune apprenant de 5-6 ans dans sa variante jusqu'à la fin de la 2ème année primaire ». L'étape de transition se traduit par l'introduction d'unités lexicales et syntaxiques nouvelles et nécessite une pédagogie appropriée. La troisième étape est celle de la standardisation définitive ; l'ouverture sur les autres variétés non pratiquées par l'apprenant, est mentionnée comme un des procédés principaux. Cette étape permet de sensibiliser l'apprenant à la pluralité de la langue en mettant en évidence le socle linguistique qui sous-tend les différentes variétés mais dans le sens du rapprochement des différentes variétés et de la convergence.

Si on revient à notre champ d'analyse, le critère de la conscience linguistique du locuteur d'appartenir à un groupe donné tout en ayant le sentiment de partager un patrimoine commun avec les locuteurs des autres sous-groupes, rejoint de l'approche polynomique. Mais l'enseignant se trouve très vite dans l'usage, cette notion doit en principe bénéficier d'un accompagnement documentaire car il n'est pas envisageable de laisser l'enseignant ou l'apprenant proposer d'autres nomenclatures syntaxiques sans garantie d'exactitude. La compétence linguistique n'est pas identique chez les locuteurs natifs en raison des modes de transmission de la langue et de ses codes. Là, les modes d'accompagnement ne sont pas clairement définis. Mais il est possible que cela fasse partie des projets de partenariat avec le ministère de l'Éducation.

La nécessité d'envisager ces processus sur un temps long peut rendre cette option possible. L'expérience basque témoigne également de la pertinence des exigences sociolinguistique dans la sélection d'un standard normatif et le caractère peu recommandable des fabrications artificielle (*cf.* Sanchez Carrion, 2010 : 33).

À considérer les étapes de la standardisation, si la première étape semble accessible pour un enseignant lambda et s'il est berbérophone, la seconde et la troisième requièrent d'importantes compétences linguistiques et théoriques. El Mountassir auteur d'une méthode de langue (tachelhit)¹⁸³ indique que la promotion de la langue doit être mise en avant (2013 : 90).

La nécessité d'assurer une représentativité des ensembles dialectaux dans l'enseignement est un paramètre bien pris en compte car il est déterminant pour asseoir des pratiques cohérentes du standard marocain, il ne s'agit pas uniquement de l'activité écrite généralement encadrée par l'enseignant. Il s'agit également de la communication en langue standard qui est susceptible d'être opérationnelle à la fin du cycle primaire car l'élève va « produire » de l'écrit dans cette langue standard en dehors de l'école.

L'adoption des mêmes consignes pédagogiques, l'usage d'un métalangage destiné à l'apprenant majoritairement extrait du lexique commun sur la base du critère de la fréquence peuvent faciliter l'accès progressif à la langue standard. Donc par-delà les vœux pieux de représentativité et de fréquence, l'opération semble favoriser de façon exclusive, le niveau lexical. Il existe des variations syntaxiques, combinatoires, phonologiques et sémantiques d'un ensemble dialectal à un autre et au niveau intra dialectal au point de devoir mobiliser d'immenses ressources linguistiques et humaines. Boumalk (2009 : 57) observe :

« C'est cette conception intégrative de la norme qui a servi, jusqu'à présent, de cadre à l'aménagement du corpus de la langue amazighe. Aussi a-t-elle conditionné la codification graphique, la modernisation du lexique et l'aménagement de la morphosyntaxe »

Malgré une activité élaboratrice soutenue et accélérée au CAL, Boukous (2007 : 81-89) énonce les complications que présente cette option :

« À cela s'ajoute une difficulté considérable, celle du choix de l'enseignement de la langue commune normalisée et des dialectes régionaux, au risque de créer une

¹⁸³ Également dans l'entretien du 03/02/2015 à Aix-en-Provence

situation diglossique inédite pour les communautés amazighophones, situation comparable à la situation de l'arabe (...) »

De même si l'orthographe est liée à la segmentation donc aux traits morphosyntaxiques, la réalité de la pratique linguistique fait réapparaître des problèmes laissés en suspens. Un certain nombre de précautions peuvent par ailleurs optimiser les différentes ressources. Boukous rappelle plus loin (p.19) que ces solutions sont justement intéressantes dans la mesure où elles tentent de gérer le dilemme : l'enseignement d'une langue standardisée qui ne soit pas « un monstre linguistique ». Une mise en relief des effets du choix retenu pour la standardisation est certes visible dans le protocole annoncé mais sa mise en œuvre en démontre les limites. Ces limites ne sont pas intrinsèques à ce choix, elles sont fort probablement imposées par le caractère urgent et accéléré de sa mise en œuvre. Il est donc possible que les questions soulevées puissent à long terme, être résolues, avec un appui efficace. Les variantes lexicales et morphologiques ne sont pas présentées comme des formes concurrentes mais comme des synonymes et des équivalents.

La complexité de cette option semble être scientifiquement bien soutenue par ses acteurs mais elle nécessite une association de chercheurs, d'enseignants et d'universitaires adhérant à un consensus afin de fixer des règles communes largement diffusées et efficacement accompagnées. Si nous prenons l'exemple du romanche les spécialistes de la langue illustrent l'aboutissement que peuvent connaître ces choix (Solèr, 2003 : 56) :

« La diffusion scolaire signifie le soin qualitatif langagier qui prolonge les opérations puristes du début du 20ème siècle pour "nettoyer", d'une part, les idiomes de l'Engadine des italianismes de plus de 300 ans et, d'autre part, les idiomes du versant nord, les germanismes (...). Le résultat de cette "purification" est certes un nouveau registre plus "romanche", mais artificiel et décalé par rapport au registre populaire mélangé, dialectal, vigoureux et authentique selon l'opinion publique »

Ce choix peut *a priori* bénéficier d'une certaine adhésion si les éléments d'argumentation se limitaient au protocole de standardisation et à l'*engineering* annoncés. Le mode opératoire annoncé, tout à fait réalisable malgré le peu d'enthousiasme que connaît ce projet dans le certains milieux berbérophones, rifains

notamment. Les enseignants arabophones ne se prononcent pas et, pour certains, la *priorité* et de s'adapter d'abord et avant tout à l'exercice professionnel¹⁸⁴. L'absence d'informations indiquant un plan à long terme et des actions définies pour la collecte des ressources linguistiques et de *feed back* de la standardisation dans le cadre scolaire nous incite à rester vigilante. Pourtant, il existe des voix universitaires marocaines qui participent à cette réflexion et qui préconisent une certaine prudence quant à la nécessité de prendre en compte toutes les pratiques linguistiques fondamentales.

Dans le contexte actuel, et pour répondre aux besoins immédiats en matière d'enseignement, l'élaboration d'un standard régional de chaque grande variété dialectale serait une solution productive dont le grand facteur de réussite est la continuité et le temps long. Par conséquent, elle passe par la construction d'une forme régionale standard pour chaque dialecte (*cf.* Chaker, 1996 ; El Mountassir, 2009). Ces deux chercheurs s'accordent à qualifier ce type d'options dans des conditions peu adaptées, de « délire sociolinguistique »¹⁸⁵

Le traitement de la variation linguistique, dans une perspective de standardisation linguistique a tendance à privilégier le critère spatial, géographique de la distribution des critères de diversité et de variation. Donc si l'aménagement du corpus du berbère élude les registres sociaux, la créativité collective (*cf.* Corbeil, 1975 : 7 et Lefebvre, 1984). Et, si les enseignants sont tenus d'exécuter les instructions officielles dans leur exercice didactique, ils appréhendent et adaptent les outils linguistiques en fonction de leurs apprenants. Les nombreuses occurrences phonologiques, morphosyntaxiques et les notions de registres de langue restent en suspens.

Quant aux problèmes posés par les occurrences syntaxiques [soulevé dans le domaine basque (*cf.* Rotaetxe, 1987)], il se trouve renforcé par la distribution de la langue sur deux espaces géopolitiques distincts : l'Espagne et la France en plus de celles des variantes intra dialectales (*cf.* Koldo Zuazo, 2010). Face à ce phénomène l'Académie a

¹⁸⁴ Entretien avec S. Idriss un enseignant arabophone (né d'ascendants berbérophones)

¹⁸⁵ Communication orale et débats sur les politiques linguistiques à l'Université d'Aix-en Provence entre janvier 2014 et avril 2015.

proposé un verbe unifié qui est devenu la norme dans toute la communication et l'enseignement de l'*Euskara Batua*¹⁸⁶.

D'une part les fonctions assignées à l'aménagement linguistique ciblant la valorisation de la langue requièrent le développement des registres existants que nécessite toute production intellectuelle et scientifique ne peut pas se réaliser uniquement au sein des équipes de recherche uniquement. D'une part des discontinuités commencent à poindre. A l'heure actuelle, le travail de standardisation ne semble pas encore véritablement achevé. Des éléments sur la réception des éléments didactiques sont formulés en termes de compétences et d'avancement mais il n'existe pas encore d'éléments publiés sur l'état de la standardisation de « l'amazigh marocain ». Bien évidemment, une la représentativité dialectale proportionnelle au sein des équipes de standardisation est fort déterminante. Le CAL, malgré, la qualification des chercheurs impliqués, est en deçà des configurations souhaitées. Il existe des ensembles dialectaux qui sont sous représentés (Sud-est, Rif oriental et Moyen-Atlas)

Les documents de référence publiés par l'Ircam ne sont pas tous disponibles dans la majorité des écoles. Les enseignants sont contraints de les acquérir personnellement¹⁸⁷. Bien que ces outils soient disponibles sur Internet, en format PDF, l'accès à la toile reste un privilège surtout dans les contrées éloignées. D'autre part, la stagnation de l'enseignement tend à constituer un frein à l'accès du berbère à l'environnement intellectuel et la communication publique envisagé dans le processus de standardisation.

¹⁸⁶ Littéralement « basque unifié » référence réglementaire du basque écrit. Il est basé sur les dialectes centraux du pays basque et de la Navarre, dialecte navarro-labortano et le dialecte central de l'euskera. Il est influencé par la labortano classico, le précurseur de la littérature basque. (cf. Coyos, 2015)

¹⁸⁷ Il est impossible de nous prononcer sur les proportions. L'information est issue de données croisées d'entretiens.

3.3.5. Les références linguistiques institutionnelles Algérie/Maroc

L'équipement linguistique correspond globalement aux documents de référence linguistique permettant à l'utilisateur de se référer à une norme ou à un usage. Cette notion s'étend aux moyens mis à la disposition de la langue pour se diffuser (cf. Calvet, 1999). On ne doit pas les confondre avec les descriptions linguistiques. Pourtant toute norme est basée sur une ou plusieurs descriptions complètes de la langue considérée. Son objectif est de fixer une norme, un modèle de langue. Celle-ci servira à son tour les projets de didactisation (cf. Rey, 1972).

Nous n'avons identifié aucun document de ce type élaborés le ministère de l'Éducation par le HCA ou le CNPLET. Les manuels scolaires, les documents d'accompagnement servent de référence immédiate.

Ces manuels proposent des glossaires métalinguistiques, des nomenclatures terminologiques, des avertissements et des tableaux explicatifs (cf. Annexe 3). Pourtant en 2007, le HCA lance un Projet de création d'un Centre de Terminologie Amazighe (TERAMA). Basé sur des normes scientifiques lexicographiques, il est à même de participer à une stabilisation des usages. Cet objectif peut être atteint à condition d'intégrer les données et les descriptions linguistiques de tous les ensembles dialectaux (cf. Abrous D., 1992 ; Chaker, 2003a ; Achab, 2013).

Les instruments de référence marocains sont tous élaborés et édités par les équipes de l'Ircam. Ils sont fédérés autour du projet de « l'amazighe marocain » :

1. *Initiation à la langue amazighe* (2004) : il est destiné aux enseignants des deux sessions de formation des inspecteurs et des enseignants du primaire en 2003 à Rabat et Agadir).¹⁸⁸ Il s'agit d'une description succincte et simplifiée des éléments de base de la phonologie et de la morphosyntaxe. Accompagnée d'une description de la situation sociolinguistique du berbère au Maroc.

¹⁸⁸ Une version est envoyée à toutes les académies en juillet 2003 en vue de l'élaboration des formations. (Entretien avec Aicha Bouhdjar, 10 décembre 2012 à Rabat)

2. *Structures morphologiques de l'amazighe* (2004) un ouvrage regroupant quatorze contributions sur les questions de syntaxe et de morphologie, fondées sur des comparaisons inter ou intra dialectales. Un ensemble de référentiels a permis de fixer les normes issues des travaux de l'Ircam et selon Aicha Bouhdjar (2012 ; 29-40) présidente du CAL :

« On peut considérer, à présent, que la norme orthographique est stabilisée, que les grandes lignes de la norme morphosyntaxique sont tracées et que l'enrichissement lexical reste la préoccupation permanente de l'Ircam en témoigne le cumul terminologique élaboré depuis la création de l'institution (terminologie scolaire et éducative, terminologie grammaticale, terminologie audiovisuelle, terminologie administrative »

2. *Vocabulaire de la langue amazighe* (2005) destiné au grand public et à l'enseignant. L'examen de cet outil indique qu'il s'agit d'une nomenclature de terminologies notées en berbère, en français et en arabe.

3. *La nouvelle grammaire de l'amazigh* (2008) : présente la grammaire pédagogique comme étape du projet à terme de « l'amazighe standard »

4. Un projet de *dictionnaire de l'amazighe*, un outil normatif, en cours d'élaboration par l'équipe du CAL (cf. Ameer, 2009 : 84) :

D'autres documents à vocation pédagogique mais également normés sont édités par le CRDPP (cf. chapitre 5). Nous soutenons que si cet outillage est élaboré par des chercheurs, on se demanderait dans quelle mesure il est accessible, vulgarisé et diffusé afin de garantir la diffusion des normes.

SECTION III : IMPLICATIONS SOCIOLINGUISTIQUES : AMENAGEMENT OU NOUVELLE DIGLOSSIE ?

L'apparition de nouveaux supports didactiques constitue une avancée concrète pour le projet scolaire institutionnel mais une stabilisation des usages linguistiques et une codification, c'est-à-dire la définition d'un ou plusieurs standards de langue, de normes

grammaticales. Si l'enseignant et le chercheur sont sensibilisés à cette question, le grand public ne l'est pas. Le discours de l'Institution comme celui des milieux activistes recourent à des présupposés comme celui « d'une (seule) langue berbère » ou encore il peut exister une langue berbère par pays. Si le premier est le résultat de la réception profane de travaux universitaires pourtant bien nuancés (Chaker 1983, 1985/a & 1985/b), le second est le produit d'une idéologie nationale algérienne et marocaine. Sous cet angle, le paradigme de la « demande ou volonté populaire » de Kloss remarque que les linguistes ne la retiennent guère pour l'appréciation alors qu'elle participe au débat et engendre une action puissante (*cf.* Thiers, 1987)

3.4. Aménagement linguistique pour l'enseignement : continuités et discontinuités

L'aboutissement de cette étape descriptive permet d'identifier divers niveaux d'analyse : d'abord sociolinguistiques par le biais de l'institutionnalisation du débat sur les langues en présence dans la société et les interactions qui en résultent ensuite, au niveau de l'élaboration linguistique et didactique, avec toutes les implications que peut comporter l'introduction d'une langue minorée donc démunie, désormais « langue nationale » et/ou officielle dans des paysages pédagogiques. En pédagogie, la norme (Galisson et Coste, 1976 : 376) est l'un des problèmes qui se posent aux enseignants car si une « langue berbère » unique abstraite existe quelles sont ses contours géographiques ? Quelle langue enseigner ? La question pourrait être portée à l'échelle dialectale même. D'un côté, le travail de normativisation et de production d'outils linguistiques s'inscrit dans un « dirigisme linguistico-politique » (Baggioni, 1974 : 53-66) et de l'autre, il n'entraîne pas la formulation de stratégies décroisées. Celles-ci impliqueraient un investissement réel dans des programmes transdisciplinaires et une mise à disposition de moyens spécifiques pour l'aménagement linguistique.

3.4.1. Algérie : réalités d'une standardisation convergente

Parmi les écueils signalés par les enseignants, la difficulté d'accéder à une exploitation optimale du potentiel linguistique proposé par les manuels et les ouvrages produits par le CAL par exemple. Les écarts introduits par les manuels kabyles rattrapent

également l'apprenant kabylophone, le destinataire des manuels scolaires butte sur les néologismes et les inquiétudes qui en résultent sur le plan pédagogique ont déjà été relevés et analysés de façon convergente accompagnés de proposition sur les possibilités d'intégrer des extensions de sens ou encore des « emprunts » déjà intégrés dans la langue ont déjà été proposés (cf. Chaker, 1978 et 2000 ; D. Abrous, 1991 ; Hamek, 2007 : 97 ; Ameur, 2012). Cet acharnement néologique ne cible pas les terminologies liées aux savoirs spécialisés. Nous retrouvons de nombreux témoignages évoquant des néologismes inutiles ou lourds.

Si les néologismes apparaissent dans les manuels scolaires dans les énoncés purement didactiques, cela ne voudrait pas dire que l'on peut généraliser à toute la langue d'enseignement. A notre connaissance, il n'existe aucune étude systématique et complète sur la langue des manuels scolaires. Il est probable aussi que les positionnements sont exacerbés par la langue berbère des médias devenue quasi inaccessible pour un locuteur moyen.

La transposition du sentiment d'insécurité linguistique dans les milieux de l'enseignement est un facteur qui tend à exacerber cette focalisation sur l'effort néologique. Sur ce point Didier de Robillard (1996 : 68) oppose à cette insécurité linguistique « saine » une insécurité linguistique « pathologique », présente quand le locuteur est en « surinsécurité » dont le surnormativisme est une manifestation.

La nécessité de clarifier les objectifs et les sélections tend à faciliter l'exercice didactique. Sarraillet (2001) rappelle que dans les années 60, l'académie basque a dû opérer des sélections urgentes dans le domaine basque¹⁸⁹. Les éléments d'élaboration linguistique se rapportant à la didactique placent l'enseignement de la grammaire au

¹⁸⁹ Exemple : au niveau du verbe - en dehors des verbes forts qui sont peu nombreux et qui n'utilisent pas d'auxiliaire, les verbes périphrastiques, eux, utilisent un auxiliaire et comme la langue est très agglutinante, on peut trouver dans cet auxiliaire le sujet bien sûr, mais aussi l'objet, son nombre, le COI et même l'indication du sexe de la personne à qui on s'adresse. Cela peut être bien compliqué d'autant plus que la dialectalisation est très forte.

cœur des priorités. Pourtant les objectifs généraux affectés à cet enseignement ciblent des compétences plus larges dont la communication orale et écrite.

A cet égard, sachant que le processus de description linguistique de la langue berbère dans le champ universitaire est un chantier ouvert et permanent, on se demanderait quelle normativisation pourrait-on proposer aux ensembles dialectaux peu étudiés ...si un jour un enseignement de berbère leur est proposé.

La nature de ces descriptions, leur précision et leur représentativité des usages linguistique permet l'identification d'une approche didactique du fonctionnement de la langue et fournit à l'élaboration didactique un maximum de ressources raisonnées. Son statut de langue maternelle, *de facto* doit accorder à l'enseignement de l'oral une place prépondérante. La présentation orale aide les élèves à mettre en valeur leurs acquis langagiers et à devenir des auditeurs attentifs et des « rédacteurs » dans leur langue.

Dans ce contexte, les dispositions professionnelles linguistiques et socioaffectives sont deux piliers indissociables en matière d'acquisition de la langue. Elles permettent de transposer les références linguistiques mises à leur disposition quelle que soit la nouveauté des formulations et d'énonciations. Dans cette optique, l'efficacité des actions d'élaboration linguistique doivent se conjuguer avec une vision méthodologique plus large et une planification sur toute la chaîne de recrutement et de formation des enseignants, des formateurs et des inspecteurs.

Nombre de contributions académiques et de positionnements universitaires¹⁹⁰ soulignent que la terminologie usitée dans les établissements relevant du MEN est différente de celle en usage dans les Universités de Tizi-Ouzou, Béjaïa et Bouira :

« Le moins qu'on puisse dire à ce propos est que nous ne savons pas qui (les personnes et leurs profils) élabore cette terminologie et pour quelles raisons on

¹⁹⁰ Communications informelles avec N. B. (10/07/2014), Kamal Bouamara le 15/06/2015 le Mohand Tilmatine (14/02/2015).

n'utilise pas (ou peu) les termes déjà évalués, reçus et avalisés par la "communauté berbérissante ».

Pour les initiateurs de la notion des langues polynomiques l'enseignement est le terreau idéal pour le développement de cette démarche du fait qu'elle favorise, entre autres, le brassage des variétés d'une langue et constitue un espace d'observation, de confrontation et d'échange. Pourtant, toutes proportions gardées, une comparaison avec la situation de l'enseignement de la langue corse et sa généralisation, indiquent que cette option peut favoriser la construction d'une *koïnè*, comme le résultat d'un métissage inter dialectal (Comiti cité par Quenot, 2010 ; 116 ; Marcellesi et Treignier, 1990 : 304-317). Mais si l'école offre à la langue corse une chance pour sa revitalisation au regard d'une relative déperdition, ce n'est pas le cas du berbère, à l'inverse l'école serait en ce sens un facteur de *dé-vitalisation*.

Dans le cas du berbère, on se poserait la question sur la pertinence de ce choix. S'agit-il vraiment un choix ou d'un « fait accompli » ? Précisant de surcroît, que la démarche polynomique ou la « didactique plurinormaliste s'exerce actuellement au sein d'un ensemble dialectale, le kabyle et à un niveau moindre, le chaoui ou le mozabite. De plus l'utilisation de terminologies scolaires et techniques communes à un niveau supra dialectal entre les deux expériences ne suffit pas pour enclencher une démarche polynomique. Cette dernière requiert une bonne maîtrise du diasystème. Etori (*cf.* Quenot, 2011 ; 116) évoque la posture de l'apprenant lui-même, au-delà de la nécessité de sauvegarde de la richesse des ressources d'une langue :

« En contexte plurilingue, la polynomie ne permet-elle pas de déculpabiliser l'apprenant et de développer des stratégies d'intercompréhension propices à la construction d'une compétence plurilingue ? ».

Pour notre part, ce choix peut certes déresponsabiliser l'enseignant surtout dans les niveaux d'enseignement primaire concernant tel ou tel pratique linguistique si bien qu'il constitue un facteur de motivation de l'apprenant. Cependant, si cela semble réalisable à l'échelle d'un ensemble dialectal, les faits ne le confirment pas toujours. Ainsi, dans un article sur l'enseignement, Aissou (2010) expose les difficultés de certains parlers comme le « tasahlit » de la Kabylie orientale à apparaître dans les nomenclatures des manuels scolaires ; un parler qui se caractérise par l'importance

d'occurrences syntaxiques et lexicales attestées (cf. Rabhi, 1994). Elle considère que la langue enseignée à l'école est vécue comme un écart lexical, morphologique et syntaxique au point qu'elle suscite « des questions relatives à l'identification de la langue enseignée où il faut distinguer tamazight-langue première de tamazight-langue seconde » car l'apprenant est confronté à un problème de décodage linguistique. Subséquemment les enseignants sont contraints de proposer une alternative en réadaptant les contenus à enseigner. C'est en ce sens que ce critère est de moindre importance pour la langue berbère en milieu rural.

Si la polynomie est observée à l'échelle du kabyle, par exemple, l'usage de lexiques inter dialectaux n'intègre pas cette notion. Le caractère kabylo centré de l'aménagement linguistique dessert les apprenants et les enseignants des autres dialectes ¹⁹¹ :

« Je ne vois aucune normativisation utile (...) nous remarquons un énorme, laisser-faire et une dialectisation intense de tamazight, les manuels utilisent un lexique usité uniquement en Kabylie, excluant les mots pan tamazight et réduisant tamazight au seul parler d'une région, c'est aussi la région dont les inspecteurs sont natifs »

Mais d'un autre côté, on pourrait réorienter le propos vers la possibilité pour les régions chaoui, mozabite et touareg de bénéficier simultanément des moyens institutionnels ? Une telle perspective est la seule qui peut réellement mettre les jalons pour une standardisation convergente. Nous serions tentée d'y lire une forme de non intervention ou de libéralisation du marché de l'enseignement du berbère au service du plus offrant ou bien d'y voir l'image d'une administration acculée par une demande sociale ou encore qui voit dans une centralisation autour du kabyle une solution pour entériner des questions sociopolitiques. Cette étape est très peu documentée, notre posture d'acteur-témoin nous a fait accéder aux données, au-delà des grandes lignes et des documents institutionnels obtenus et par ailleurs pas toujours complets. Les contributions et les témoignages d'enseignants ayant fait partie de la promotion pionnière peu nombreuses (cf. Abrous N. 2010 ; 2001) et rares sont celles qui sont

¹⁹¹ Entretien n°3 avec Samir Chaker décembre 2015

diffusées par des canaux universitaire comme si le principe de témoignage discrédite toute information véhiculée.

La controverse se situe non seulement autour de l'efficacité de l'aménagement institutionnel et sa conformité avec les notions choisies et les choix retenus. Bouamara¹⁹² (2013 et 2015) enseignant chercheur et formateur associé au premier stage d'Alger, bien au fait des évolutions que connaît le champ de l'enseignement, confirme de son côté :

« Il n'existe pas de travail de standardisation inter dialectale, seules les terminologies de métalangage grammatical, didactique et scolaire notamment sont unifiées, on ne peut pas parler de standardisation dans ce cas »

On comprend bien qu'il s'agit de la contestation d'un protocole et de son aboutissement. En effet une standardisation interdialectale ne s'effectue pas sur des bases terminologiques. Du côté institutionnel, il s'agit parfois de dénier aux acteurs académiques engagés dans ce domaine, le droit de participer indirectement au processus. C'est précisément le cas de Dourari (2011 : 6) :

« D'aucun, militants bricoleurs en linguistique ou linguistes militants se réclamant d'un certain ésotérisme berbérisant, s'autoproclamant porte-paroles de la communauté mythique, mais soucieux de leur paraître de clercs occupant les devants de la scène, avaient voulu imposer la clôture définitive du débat autour des démarches de la normalisation/ standardisation de tamazight ».

L'une des lectures que nous pouvons émettre est le fait que l'on ne conteste pas l'aspect scientifique des propositions extra institutionnelles mais plutôt les porteurs de ces propositions. Il s'agit là de l'instrumentation d'une légitimité offerte par la seule appartenance à un organisme institutionnel et non par des instruments académiques acquis sur le terrain des études berbères.

Dans ce cas les manuels algériens de berbère sont essentiellement destinés aux apprenants kabyles, seule la terminologie métalinguistique est unifiée. Il reste à

¹⁹² Echanges réguliers et un entretien écrit entre 2013

vérifier la validité de l'exploitation effective de cette terminologie. On ne pourrait parler d'appropriation des ressources linguistiques institutionnelles au-delà de la Kabylie (Sabri, 2009) :

« Autant le tamazight est largement dialectalisé, autant les contenus des manuels représentent beaucoup plus qu'une variété kabyle en raison principalement du fait que les membres du Groupe spécialisé de discipline (GSD) sont responsables de la production du contenu pédagogique et linguistique du manuel [...] c'est pourquoi les enseignants chaouiphones posent le problème de l'adaptation du contenu ».

On peut évoquer deux raisons : l'apport en néologismes nécessaires à l'expression du métalangage didactique est l'un premiers éléments qui motivent ce discours et la présence d'un registre nouveau spécialisé perçu comme peu ordinaire.

Dans l'aire touareg comme dans le Mزاب, la déperdition des effectifs ne peut pas constituer un argument. L'enseignement se déroule certes en tamahaq (touareg). Les enseignants recrutés dans les départements d'Illizi adaptent les manuels du ministère en élaborant des fascicules¹⁹³. (Annexe 3). De même, la présence d'enseignants kabyles sur ces territoires¹⁹⁴ rend le processus plus complexe. « Il paraît que le touareg est devenue une langue étrangère pour les enfants de l'Ahaggar »¹⁹⁵ Il est possible de citer de nombreux cas confirmant ou contestant ces illustrations. L'existence de positionnements opposés est, à notre sens, révélateur de plusieurs facteurs : les niveaux d'imprécision que peuvent comporter les instructions, l'insuffisance d'accompagnement pédagogique et probablement, la prégnance de la transposition de préoccupations idéologiques dans l'environnement scolaire ou inversement l'occultation de la diversité par les stratégies institutionnelles (Dida, 1996 ; 37-47).

La prégnance des dialectes dans les équipements linguistiques institutionnels conduit une bonne partie des enseignants à penser que leur dialecte est « volontairement exclu

¹⁹³ Un fascicule de 25 pages conçu par le coordinateur Hamza Foufoud en janvier 2014.

¹⁹⁴ 80% des enseignants formés en Kabylie ne sont pas recrutés dans leur région de résidence faute de postes budgétaires.

¹⁹⁵ Entretien avec H. M. chargé d'inspection, à Alger, juillet 2014.

» et, par conséquent, à modifier le contrat didactique¹⁹⁶ (Brousseau, 1980 ; 127) et à gérer leur classe selon les limites des apprenants. Ainsi, cette enseignante¹⁹⁷ qui conteste la légitimité du GSD et son implication dans l'aménagement du corpus :

« Les questions complexes de l'aménagement linguistique et de la gestion de la variation linguistique ne devraient pas être confiées au GSD. La langue proposée est loin de celle utilisée quotidiennement par les berbérophones ».

La critique concerne également l'investissement du dialecte kabyle uniquement dans le cadre de l'enseignement et qui ne bénéficie aucunement aux autres champs.

C'est ce qui a amené un certain nombre d'enseignants à s'investir dans un travail parallèle d'aménagement du corpus. Le cas du département de berbère de l'université de Béjaïa démontre que le pragmatisme seul est à l'origine de leurs actions volontaristes. Celles-ci sont dictées une remarquable demande qui se matérialise par la prédominance de la production de mémoires de licence rédigés entièrement en kabyle. La demande en matière de terminologies scientifiques est de plus en plus intense. Au final l'action menée autour dans le cadre du MEN algérien ne semble pas en mesure d'assumer cette mission. Parallèlement l'offre extra-académique (initiatives individuelles et associatives) telles les publications de lexiques plus ou moins spécialisés et considérés comme approximatifs ne répond pas aux besoins académiques. C'est dans ce contexte que le groupe de Béjaïa inscrit son programme¹⁹⁸ sur une durée de trois ans (2006-2009) afin de fournir rapidement un équipement linguistique aux enseignants et aux étudiants. Son objectif est :

« (...) d'inventorier puis d'analyser un corpus choisi d'unités terminologiques relatives aux sciences du langage (linguistique, littérature, didactique, etc.) et des sciences sociales (anthropologie, histoire, sociologie, etc.). Le choix de ce corpus a,

¹⁹⁷Entretien décembre 2012 avec un chercheur N. O. (anonyme)

¹⁹⁸ Numéro de code du projet de recherche « U 0601/51/06 » Source Kamal Bouamara, responsable du projet (Entretien du 15 septembre 2015)

pour des raisons évidentes, porté sur certains lexiques proposés par les universitaires (...) »

Ainsi la seule lecture qui s'impose à nous, c'est celle des attentes exprimées et qui n'est pas en contradiction avec la demande sociale ? C'est pour cela que nous rejoignons Boyer (2007 : 191) concernant l'importance pour les politiques institutionnelles de considérer les propositions et les pratiques existant chez les locuteurs considérés.

« (...) trop d'attention aux politiques officielles peut s'avérer contre-productif en l'absence d'autres activités aux niveaux inférieurs »

Mais du point de vue des autres dialectes, ce laisser-faire algérien suggère une forme de « liquidation » administrative et politique d'un fait sociolinguistique que même le projet de « l'amazigh national » marocain n'arrive pas à contourner ou bien une libéralisation dissimulée comme dirait Guespin (1985 : 22) :

« Le libéralisme glottopolitique peut être un « moyen de pourrissement des problèmes langagiers, donc l'attitude la plus sûre pour favoriser une classe dominante en phase conservatrice »

En définitive, la standardisation qui se dessine autour du kabyle tant du point de vue institutionnel, comme dialecte de référence ou du point de vue des expériences extra institutionnelles citées, indique que cet ensemble dialectal est désormais vécu comme une langue en construction.

3.4.2. « L'amazigh standard marocain » dans l'enseignement

Nombre de chercheurs de l'Ircam (Bouhdjar, 2012)¹⁹⁹ convergent vers cette norme standard nationale certes pour des raisons d'intercompréhension évidentes, mais également par souci didactico-pédagogique comme c'est le cas pour toutes les langues (Ameur et Boumalk, 2004 ; Boukous, 2007 ; Agnaou, 2009). Lors de nos enquêtes auprès d'enseignants qui étaient auparavant investis dans le champ revendicatif²⁰⁰,

¹⁹⁹ Confirmé par l'entretien de décembre 2012

²⁰⁰ Entretien avec Rachid Oubaghaj, Agadir, décembre 2012.

nous avons remarqué que le propos s'oriente vers la discussion des étapes de concrétisation et les critères d'efficacité des projets d'aménagement linguistique. Nombre d'entre eux émettent le souhait d'y être associés ou *a minima*, de disposer de suffisamment d'éléments sur l'avancement de l'opération. Tant que la langue berbère se traduit par des « événements officiels, à travers les festivals et les animations folkloriques, l'environnement cloisonné de l'enseignement les incitent à caractériser toute manifestation « d'agitation sans avenir ». Les positionnements sur la langue standard ne sont pas toujours concordants et selon Quitout (2011 : 13) :

« Cette stratégie à un double avantage. D'abord, elle garantit la proximité sociolinguistique du géolecte aux locuteurs des parlers d'une même aire dialectale et culturelle, ensuite, elle transcende les différences dialectales superficielles pour établir un pont d'intercompréhension à l'échelle nationale au service non seulement des berbérophones, mais également des arabophones soucieux d'accéder à cette langue ainsi normalisée ».

Le bouleversement que peut produire ce choix sur les jeunes apprenants n'est certainement pas le premier. Les élèves berbérophones monolingues à cet âge découvrent pour la première fois en classe dès l'âge de six ans, la langue arabe officielle et c'est dans cette langue qu'ils suivent les apprentissages fondamentaux. Cela nous ramène à notre point de départ, celui de la nécessité de focaliser le débat sur la stabilisation des parcours, des curricula et de la formation universitaire.

« J'utilise toutes les références de l'Ircam l'ancienne grammaire qui est plus simplifiée et adaptée au niveau des débutant, son lexique me paraît plus accessible je pense pouvoir faire évoluer mes besoins didactiques et utiliser plus tard les nouvelles versions, tout dépend du niveau des classes et de la non interruption du parcours d'apprentissage »²⁰¹.

Nous nous référons au travail de thèse de Farhad (2012 : 173), berbérisant enseignant dans la Région d'El Hoceima, dans le Rif, le seul consacré à l'examen minutieux et systématique des choix retenus dans la standardisation à travers les manuels scolaires. La complexité qui réside dans la réalisation pratique incite probablement à emprunter

²⁰¹ Entretien avec Hassan Bouzit, enseignant formateur à Marrakech le 14 décembre 2012.

les sélections les plus accessibles aux aménageurs ; il s'interroge sur la nature des sélections et y voit une tentative d'imposer des traits phonologiques et syntaxiques favorables à des dialectes « appartenant aux variétés Centre et Sud ».

Pourtant les membres du CAL considèrent la nécessité de garder les alternatives ouvertes (Boumalk, 2009 : 60) :

« Quelle que soit l'option retenue, l'ouverture sur les autres dialectes est vivement souhaitée pour faciliter la transition et sensibiliser non seulement aux faits de variation mais aussi de convergence entre les différentes variantes régionales ».

Nous partageons la position de Boumalk car la tâche principale, le défi pour toute théorie linguistique, est l'élaboration des grammaires, en ce sens que les grammaires représentent la synthèse entre la connaissance scientifique et les nécessités sociales. Mais si pour certains cette promotion ne peut passer que par une « normativisation imposée », les aménageurs de la langue berbère obéiront à cette urgence prescrite. Donc si le principe est défendable, une mise en œuvre peu pragmatique et complètement cloisonnée ne le serait pas.

Pourtant les chercheurs du CAL sont sensibilisés à d'éventuelles réticences (Ameur, 2009 : 78) :

« Nous pensons qu'il serait souhaitable qu'un discours de vulgarisation sur l'aménagement linguistique accompagne le travail technique, scientifique et politique à dessein de gagner l'adhésion de la communauté linguistique. ».

La question du lexique terminologique connaît les mêmes aspirations et méfiances à l'égard du « lexique marocain standard ». Abouzaid (2011) note les attitudes « mitigées » face au traitement de la variation. Les deux extraits d'entretiens évoqués font état d'un lexique standard qui se révèle déroutant pour certains enseignants.²⁰² Pourtant le berbère ne fait pas exception car les contextes de normativisation sont

202 « On est amazighophones mais on a des difficultés à comprendre certains mots du livre. « On dirait que la langue est celle du Souss, on est jamais sûrs, au niveau du vocabulaire surtout, et c'est un problème car on ne connaît pas tous les mots. Il nous faudrait un dictionnaire pour comprendre tout. »

souvent imprégnés d'urgence et d'échéances rapprochées souvent avec peu de moyens pour certaines langues, créant des effets laboratoires improvisés et accélérés. Ce conditionnement finit par créer un cadre feutré, les acteurs de la standardisation finissent par « baigner » dans la langue artificielle pour prendre de la distance, une situation déjà décrite par Lafont (1997 : 55-96) :

« Le monde que s'imaginent les lettrés qui mènent ces travaux pour reprendre dans son examen de la situation occitane, ne correspond que très peu ou pas du tout à la situation sociolinguistique réelle. »

Sans les incursions répétées des observateurs et des acteurs publics et académiques dans les espaces d'aménagement linguistique, toutes les actions menées *in vitro* sont condamnées à développer un monde parallèle, appelé à se retrancher graduellement de plus en plus vers le mythe unificateur et momifié. La convergence autour du kabyle, une diglossie en construction, comme nous l'avons indiqué précédemment, évoluant lui-même dans un rapport de diglossie avec les langues des apprenants et des locuteurs non avertis, laisse entrevoir le poids qu'exerce la configuration de la langue arabe classique/standard dans tout le monde dit arabe sur les variantes dialectale.

Par conséquent la situation, au lieu de favoriser le locuteur, le propulse dans la « diglossie enchâssée » (Calvet, 1987 : 47).

Les éléments de mise en pratique de la « standardisation officielle » ne semble pas être en mesure d'accompagner et/ou d'émettre des injonctions pour son exécution et, d'après une enquête de Farhad (2012 : 74) dans l'ensemble dialectal rifain ²⁰³ : « 58% des enseignants questionnés ne contribuent pas à la standardisation » :

« Les textes standards constituent un problème de l'enseignement de l'amazighe. Cela est palpable au niveau des manuels des 4ème, 5ème et 6ème années de l'enseignement primaire. Ce sont des énoncés difficiles à comprendre. Les formateurs et les chercheurs de l'amazighe arrivent difficilement à déceler le sens

203 Le nombre d'enseignants pris comme échantillon est de trente, répartis en onze écoles rurales et urbaines et en quatre niveaux.

de ces textes. Faute d'un dictionnaire, les lecteurs se trouvent désarmés face à ce lexique différent de leur variété »

Cela semble bien évident pour la simple raison que presque la moitié d'entre eux sont arabophones. Un enseignant de la région de Casablanca, rappelle que les classes à public d'apprenant hétérogène sont le « chantier de standardisation idéal » De même un enseignant de Tinejdad adhère à cette stratégie :

« (...) iselmaden n Souss sseyran taclhiyt wid n « sud-est standarisent parfois, ilaq atwalid la classe acut inlmadn nekkur seiy hedd n umazighophone. Tamnadt agi, g sselmadegh tura, ssawalen irkelli taarabt n Casa, heddrn bahra s darija »²⁰⁴ et énonce plus loin que « la standardisation concerne souvent le lexique interdialectal des manuels et l'introduction des néologismes grammaticaux et pédagogiques »

On perçoit clairement la signification du propos car son discours lui-même est un amalgame de parler du Sud-est (Maroc central), de kabyle et de tachelhit. De même, nombre d'enseignants qui envisagent de pouvoir remplacer l'arabe marocain par « le berbère standard » comme langue véhiculaire, « si tous les marocains l'apprennent »²⁰⁵

Il est évident que les acteurs associés à l'élaboration de ce standard n'ont pas anticipé cet improbable obstacle même si le principe lui-même est justifiable par une volonté d'aboutir à une langue accessible au regard de l'effort accompli pour la réalisation des supports d'enseignement.

Au final, si l'objectif de l'élaboration linguistique est centré sur la normativité ou la standardisation, le but serait soit la fixation d'une norme réduisant la multiplicité des usages, écrits notamment, ce qui s'avère possible à l'échelle d'un noyau central intradialectal. La forte présence du dialecte tachelhit est confirmée par une meilleure acceptation de « l'amazighe standard marocain » dans le sud du pays et selon Abouzaid (2011 : 225) : qu'il est « difficile de statuer sur la réception de la langue standardisée ».

²⁰⁴ Entretien à Casablanca avec Y. K. le 22 décembre 2015 et janvier 2016. Traduction « Les collègues issus du Souss (ensemble tachelhit (i.e. leur dialecte) ceux du Sud-Est essaient de standardiser parfois, il faut considérer les apprenant, les miens parlent l'arabe de Casa, donc je standardise »

²⁰⁵ Ihsane Ch. enseignante à Ifrane. Entretien 14 décembre 2012.

Les disparités entre les positionnements sont fréquentes toutefois, elles ne sont reportées sur aucun document professionnel. Bien sûr les associations régionales d'enseignants, communiquent souvent dans des cadres diversifiés mais cette documentation n'est pas référencée, de plus elle est stigmatisée en raison d'une « tonalité militante et syndicale à la fois ». Pour notre part, nous confirmons que la standardisation n'est pas ouvertement contestée, c'est la correspondance des choix des « normes » avec la réalité sociolinguistique qui est fortement prégnante. Quant aux discordances linguistiques signalées (Farhad, 2012 : 175), le rifain apparaît comme l'ensemble dialectal le moins investi et recommande de prendre en compte le critère de « la récurrence »

El Mountassir²⁰⁶ rappelle que la construction d'une forme régionale standard pour chaque dialecte est une étape fondamentale et indispensable pour aboutir à la construction progressive d'une langue amazighe commune :

« Dans le contexte actuel, et pour répondre aux besoins immédiats en matière d'enseignement de l'amazighe, l'élaboration d'un standard régional de chaque grande variété dialectale de l'amazighe serait une solution plus réaliste et adéquate »

Ce positionnement recoupe une étude antérieure (2008) sur l'emploi restreint de la norme scolaire et les difficultés pédagogiques qu'il pose. Il a constaté que de nombreux élèves montrent de plus en plus une certaine confusion entre leur pratique courante de la langue et la norme de l'école. Dans ce cas, l'élève se trouve constamment confronté à l'obligation de choisir entre l'exigence de la norme scolaire et la pratique quotidienne de la langue.

Les actions d'aménagement visent à faire passer le berbère du statut de vernaculaire à véhiculaire. Mais si l'action aménagiste éloigne les dialectes de leur milieu sans pour autant les rendre visibles dans des espaces nouveaux, le but fixé est perçu comme un leurre. Ainsi la tendance à « l'adaptation » des outils institutionnels ou à la réappropriation contextualisée peut être lu comme un enjeu et/ ou une capacité à

²⁰⁶ Entretien non enregistré, 7 février 2015 à Aix-en-Provence

s'opposer aux actes de normativisation institutionnelle en les contournant faute de pouvoir les contester dans le cadre professionnel.

Nous soutenons toutefois que l'aspect pragmatique commence par « le respect des populations, » (cf. Sumien, 2006 : 17-21). Cela confirme aussi que « la véritable langue maternelle, au sens littéral, c'est-à-dire au sens de l'idiome que les enfants apprennent de leurs mères parfois illettrées et parlent dans leur usage quotidien, n'avait certainement rien à voir avec une "langue nationale". « Les langues nationales sont donc presque toujours des constructions semi-artificielles et parfois des formes modernes d'anciennes langues véhiculaires comme le grec, l'hébreu moderne (Hobsbawm, 2001 : 103-105). C'est probablement ces effets que les tenants de l'approche par dialecte tentent de réduire.

En outre, l'une des critiques formulées est que les ensembles dialectaux disposant d'une force sociale et d'une masse critique continuent de négocier leur visibilité autant face aux autres dialectes que face aux autres langues dans l'enceinte scolaire en dépit de la compétition déloyale qui prédomine. L'autre critique est celle formulée par des enseignants, des chercheurs et des militants associatifs qui doutent du fait que les apprenants puissent, dans ces conditions, acquérir de réelles compétences orales et écrites en langue berbère, dans des registres variés. Ces facteurs renforcent certainement l'insécurité linguistique. Mais la lecture de ces discontinuités revient toujours aux conditions d'émergence de l'aménagement du corpus et des actions de normativisation entreprise (Nait Zerrad, 2005 : 284) :

« Nous sommes actuellement encore loin des conditions d'une telle recherche en raison de la politique interne et externe des Etats concernés. Ce qu'il faut retenir ici, c'est que la première étape requise pour l'aménagement linguistique est d'abord et avant tout, le travail sur les variétés régionales (...). Les variations entre parlers doivent cependant peut être prises en compte pour l'élaboration d'un standard ou d'une norme, en particulier pour ce qui est de la notation usuelle et partant de l'enseignement »

Certes, le choix d'une variété référentielle est un principe pragmatique si la standardisation pandialectale s'impose. En effet, dans le cas du berbères, la fragmentation dialectale ne permet pas de réaliser cet objectif avec l'ensemble des

variétés présentes sur les territoires des deux pays. D'autant plus que les institutions ne semblent pas investir au-delà des frontières des établissements scolaires. Mais si on considère les réalisations de la « Commission Internationale pour la Normalisation Linguistique de l'Occitan Alpin »²⁰⁷ à travers la mise en œuvre d'une politique culturelle pour les minorités linguistiques (*cf.* Chiarini, 2013).

Leur stratégie consiste en l'investissement des variétés centrales pour parvenir à construire un modèle de langue disponible pour quelques usages généraux. Pour notre part, nous restons plus circonspecte non pas sur la nature de cette option, par ailleurs pratique et non artificielle, mais en raison des conditions de standardisation car l'ancrage institutionnel et scolaire tel que nous l'avons décrit dans le chapitre 2 n'offre pas le cadre optimal pour l'envisager. De même toute l'élaboration d'une langue sur la base d'une communauté abstraite constitue le point de rencontre de l'idéologie pan-berbériste également présente dans les champs intellectuels et militants. Partir de l'idée que les débats idéologiques autour du corpus linguistique sont avant tout une variable sur laquelle on choisit de se focaliser, en vue d'exprimer des questions sociales extralinguistiques permet d'identifier un premier niveau de convergence (*cf.* Cameron 1995). Cette langue ne peut en au cas répondre aux fonctions d'une langue de communication et de création littéraire et artistique. Le constat de Chaker, (2006 : 153) établi un constat qualifiant cette démarche ainsi : « Il s'agit de l'ancestral rejet du régional et de la dévalorisation du local »

CONVERGENCES ET DIVERGENCES

L'enjeu social que constitue l'enseignement est perceptible à travers les incertitudes et les insuffisances perçues à la fois dans la chaîne d'élaboration linguistique, l'exploitation, l'application et la diffusion des d'instruments institutionnels et la nature des débats qui les sous-tendent. Au risque de convoquer les déterminismes

²⁰⁷ Dans les vallées piémontaises de langue d'oc, deux mouvances régionalistes – occitanisme et provençalisme – produisent à partir de la même langue deux revendications identitaires et territoriales concurrentes donnant lieu à un conflit que seulement la reconnaissance de l'occitan par l'État italien en 1999 semble trancher.

sociolinguistiques ou de généraliser, nous avons tenté d'identifier les espaces, les groupes, les corrélations entre la localisation territoriale des « centres de gravité » sociolinguistiques et les objets des « tensions ». L'appropriation spécifique des élaborations linguistiques à différentes échelles de la structuration de l'enseignement (initiatives collectives et individuelles, volontarisme, etc.)

Nous ne prétendons pas que cette relative autonomie est à même de modifier la politique éducative ou d'être en mesure de se substituer à une institution éducative. Mais elle est fort probablement en mesure de constituer une force de proposition dans un cadre strictement professionnel.

CONVERGENCES

Le premier niveau de convergence entre l'Algérie et le Maroc se situe dans l'utilisation de dénominations similaires, respectivement *tamazight* et *l'amazighe*.

L'identification des finalités assignées à l'aménagement du corpus et à la production des outils de référence tend vers la création d'un « nouveau centralisme linguistique ». Un centralisme linguistique subalterne, au regard des nuances véhiculées par les formulations ses statut de langue nationale (Algérie 2002) et de langue officielle (Maroc, 2011, Algérie 2016).

La tendance à devancer tout projet centralisateur transberbère-international ou dialectal-régional, ne rentrant pas dans ces orientations demeure « politiquement incorrect » dans les deux pays. Paradoxalement la langue arabe et la langue française bénéficient d'un socle idéologique non seulement toléré mais privilégié au regard des intérêts qu'elles véhiculent. Ces intérêts sont respectivement idéologiques et économiques transnationaux. Bien que l'articulation stratégique de la politique linguistique fasse apparaître deux traits :

a) La standardisation linguistique d'un berbère national « formulée mais différé » de l'État algérien, une standardisation par défaut autour du kabyle.

b) La standardisation « actée » immédiate de la monarchie marocaine.

La centralisation demeure un objectif commun malgré les discordances de temps, elle est renforcée par la faiblesse de l'implémentation. La question des insuffisances d'encadrement et de financement de la recherche dans le domaine berbère en général et le pilotage des ateliers linguistiques en particulier met parfois les priorités statutaires et discursives devant les exigences réelles d'une intervention progressive et consensuelle sur la langue.

L'impuissance des Etats à déléguer ou à stabiliser des relais permanents et opérationnels sur les territoires algérien et marocain.

La désignation et la mobilisation d'organes de l'administration dans le processus d'aménagement linguistique pour la langue berbère est certes justifié par le fait qu'il est prioritairement destiné à l'enseignement. Mais les coûts de mise en œuvre sont compris dans les charges du MEN pour l'Algérie et dans celles de l'Ircam pour le Maroc. Si pour ce dernier deux centres (le CAL et le CRDPP) sont mobilisés, pour le MEN ces missions se superposent à la charge d'enseignement des membres du GSD même si une rémunération supplémentaire est envisagée. Les HCA, CNPLET et Ircam montrent une activité en rupture totale avec le terrain. Leur implication directe participerait indubitablement à une évaluation continue des « équipements linguistiques » produits. Les rencontres immersives et évaluatives épisodiques, la non vulgarisation des publications des actes de colloques et de rapports auprès des enseignants, ne favorisent pas la circulation des données.

Les MEN sont en charge de la validation des propositions du GSD et de l'Ircam, les limites des cadres juridiques fixées et des modes d'intervention différents. Ils limitent ainsi leur marge d'intervention et empêche le suivi de la mise en œuvre linguistique dans les écoles.

Les éléments examinés orientent notre champ d'analyse vers un constat : les autorités des deux pays pratiquent le cloisonnement et un dirigisme académique car les universitaires berbérisants locaux ne sont pas intégrés dans ces processus. Si les tutelles algériennes sont partagées entre deux démarches aux apparences libérales « on aménage la langue pour/avec le plus offrant » et un contrôle dont l'objectif serait

la reformulation des discours sur la politique linguistique. L'Institution marocaine limite cette intervention à l'Ircam.

Les choix linguistiques et normes retenus

Si dans les premières étapes de l'intégration de l'enseignement la divergence est visible entre l'option de la prise en charge du berbère dans toutes ses variantes dialectales de l'Algérie et l'option du berbère standard national « l'amazigh marocain », dès la rentrée scolaire 2003-2004 (année de l'annonce officielle au Maroc) l'Algérie commence à introduire de nouvelles orientations.

Dans les deux cas, l'aménagement linguistique se déroule au rythme de la mise en œuvre institutionnelle. En d'autres termes, exploiter toutes les ressources linguistiques et les descriptions existantes et associer les acteurs universitaires associés dans le domaine, nécessite des délais plus longs et une organisation appuyée par des moyens effectifs. Il est possible de d'avancer alors que l'on aménage la langue sans la connaître.

Pour ce qui concerne les acteurs individuels et collectifs associés à l'aménagement linguistique, il est bien évident que les conditions d'émergence de l'aménagement linguistique institutionnel favorisent la création de cadres de travail pérennes. Mais le potentiel est certainement le résultat d'une avancée socio-historique mais le potentiel mobilisé est certes le produit d'une longue expérience a-légale et extra institutionnelle non reconnue par les autorités ; elle a balisé la réflexion universitaire et associative qui permet aujourd'hui de devancer un bon nombre de débat peu productifs voire contre productifs. La capitalisation d'une expérience d'un demi-siècle s'oriente vers la marginalisation de chercheurs et d'acteurs dont seules les réalisations font la légitimité.

En l'absence d'une large diffusion des contenus vulgarisés des actes de rencontres et de séminaires, auprès des enseignants, les recommandations institutionnelles risquent

d'être incomprises voire ésotériques. Si les niveaux élémentaires ne sont pas largement concernés, les enseignants des niveaux avancés expriment certainement un besoin en termes de clarification et de mise en pratique des outils de référence linguistiques

Variation inter dialectale et alternatives extra-institutionnelles

Si l'élaboration linguistique institutionnelle menée par les deux Etats est définie sur des bases strictement nationales intégrant un projet linguistique centralisateur autour du berbère algérien et marocain les données empiriques indiquent le décalage entre les orientations et les faits sociolinguistiques. Concrètement les opérations de standardisation ne s'effectuent pas sur la base d'une convergence de tous les ensembles dialectaux présents sur les territoires géopolitiques mais autour de deux dialectes surreprésentés complétés par des ressources linguistiques issues des autres dialectes. Ces ressources sont souvent documentaires (dictionnaires, lexiques et glossaires) et ne sont pas associées aux répertoires dialectaux. En définitive, la convergence lexicale présente un effet « patchwork » du diasystème berbère algérien et marocain (*cf.* Farhad et Benhakeia, 2010 ; Bouamara, 2015). Il semblerait que les propositions institutionnelles ne sont pas partagées voire peu connues. Nous rappellerons qu'il existe des pôles comme l'Université de Nador (Benhakeia, 2004 : 6) qui poursuit un processus entamé depuis la fin des années 90. Un nombre d'universitaires prennent en charge la normativisation de toute la production littéraire rifaine destiné exclusivement au lecteur du rifain. Selon nos données empiriques, ces actions ne sont ni interdites ni empêchées. Comment donc expliquer la posture des autorités ?

Pour les deux institutions, enseigner en dialecte devient un sujet hors de propos. Même la communauté universitaire parle d'enseigner « tamazight ». Tout cela est contrebalancé par la réalité sociale qui impose progressivement ses règles. Il est évident que la notion de construction d'un standard berbère algérien est probablement « en attente dans l'enseignement si nous restons dans notre ligne d'analyse concernant les mimétismes politiques. Il est peut-être utile de souligner que le spectre de l'ethnicité du berbère illustre fortement cette tendance. Les universités qui peuvent

constituer une ressource incontournable pour l'aménagement linguistique obéissent également au critère de territorialisation. Les quatre départements universitaires de berbère existants sont tous situés en zone berbérophone : Kabylie, Aurès, Souss, Rif.

Il est probable que les États envisagent une gestion équitable de la coexistence des ensembles dialectaux afin de garantir « la paix sociale ». Mais les discontinuités de la chaîne institutionnelle entraînent deux sortes de faits marquants :

a) Une tendance chez les groupes visibles à se donner les moyens d'une émergence accélérée et/ou des opportunités de renouvellement. C'est le cas des ensembles surreprésentés (kabyle et chleuh) pendant que le domaine rifain investit dans ses acteurs locaux et internationaux.

b) il est sans doute évident que des initiatives multicentriques décentralisées pallient au manque de ressources autant dans l'enseignement que dans d'autres domaines tels la recherche et l'édition. Les exemples de l'université de Nador autour du domaine rifain et celui de Béjaïa autour du domaine kabyle sont édifiants. La thèse que les États peuvent privilégier un dialecte donné au détriment des autres semble peu soutenable. Les données empiriques n'indiquent aucun élément favorisant ces lectures bien au contraire. D'une part, la difficulté des circonscriptions affichant de faibles effectifs scolaires accompagnée d'une exclusion totale des actions d'aménagement linguistique, d'autre part, l'absence de toute démarche d'extension face à une demande croissante des sites scolaires dans les circonscriptions à forte concentration de l'enseignement. Par conséquent on peut y lire plutôt une « passivité » ou une instrumentalisation des groupes par le biais de la captation d'un processus d'individuation linguistique autonome au service d'une stratégie de « normalisation politique ».

Les réappropriations et les alternatives multicentriques révèlent les discontinuités institutionnelles globales. Celles-ci sont à la fois motivées par des besoins pressants des enseignants confrontés à la réalité didactique. Ils réinvestissent leurs propres ressources pour gérer de nombreux cas de variation d'insuffisance. Ils infléchissent ainsi les modalités d'application des directives de standardisation supra dialectale nationales. Ainsi chaque classe devient un chantier spécifique. La critique qui semble se recouper à travers nos enquêtes est la faiblesse du contact entre ces structures et

les enseignants. Cela semble être exacerbé par le manque de transparence des modalités de collaboration entre les organismes étatiques, académiques et les structures administratives.

Divergences

Les objectifs « l'unification de tamazight » sont peu précis et latents pour l'Algérie et immédiats clairement énoncés pour le Maroc « l'amazighe standard marocain ».

Les États divergent dans mise en œuvre linguistique : les modalités et les cadres d'élaboration linguistique, les acteurs impliqués et la mise en circulation des références normatives.

Cadres de l'aménagement linguistique

Concrètement, en Algérie la configuration territoriale, par ensemble dialectal, depuis l'introduction de l'enseignement se poursuit. Il en résulte une territorialisation de l'intervention linguistique. La masse de production linguistique correspond à la répartition des effectifs d'enseignants et d'élèves.

Dès la refonte des programmes l'État algérien oriente la politique linguistique vers une « standardisation convergente » et semble s'inspirer du modèle marocain. Il est possible que cette option, malgré sa complexité offre plus de facilités en termes de ressources.

Le MEN est « le haut lieu » de l'encadrement institutionnel de l'aménagement linguistique » il se présente comme l'organe homologue de l'Ircam.

Contrairement à ce dernier, le MEN implique uniquement les enseignants de berbère dans le processus de production linguistique (GSD) et d'évaluation (Commission d'expertise et d'évaluation).

L'examen du rôle du GSD indique un surinvestissement « contrôlé » de cette structure interne au MEN algérien. La validité des compétences linguistiques et culturelles des coordinateurs nationaux du GSD est également discutable. Des cadres administratifs du ministère en charge du suivi des ateliers qui n'ont jamais été directement impliqués dans l'enseignement du berbère.

L'irrégularité des sessions de travail du GSD, et l'absence de cadre de travail stable indiquent certes une tentative d'encadrement technique et financier mais la nécessité de contrôler la standardisation ne semble être le résultat d'une politique interventionniste maîtrisée. Paradoxalement, face au manque de ressources la tutelle administrative est amenée à faire preuve de réceptivité. Les préoccupations d'ordre linguistique et didactique sont totalement déléguées au GSD.

Et, la seule unification des terminologies ou l'emprunt aléatoire et non coordonné de lexiques transberbères ne suffisent pas à formuler une action de convergence et encore moins de standardisation à l'instar de l'aménagement marocain.

Le résultat est tel que nous constatons l'apparition de configurations multipolaires :

- Le HCA et le CNPLET bien que participant à l'évaluation qualitative de certains aspects de l'enseignement (*cf.* HCA, 2000 et 2005 ; CNPLET, 2010), tendent reproduire les mêmes débats, à solliciter les mêmes chercheurs universitaires qui proposent les thématiques propres à leurs domaines respectifs. Par conséquent, la focalisation sur des thèmes génériques et/ ou répétitifs ne fournit pas suffisamment de propositions pour la pratique linguistique et didactique. De même, la proportion des enseignants qui y participent se révèle très réduite alors que leur implication est déterminante.

De surcroît, le HCA n'est pas en charge d'aménagement et de production d'outils linguistique de par sa qualité d'institution politique. Son encadrement est restreint au personnel technique qui pourtant compte plus de cinq diplômés en études berbères.

Pour le Maroc, malgré la *priorité* du matériel de codification, le CAL est considéré comme peu représentatif. L'État marocain a centralisé la recherche et la production linguistiques destiné à l'enseignement autour de l'Ircam (CAL et CRDPP). Les acteurs

de cette élaboration sont académiquement légitimés par leur formation et leurs statuts de fonctionnaires de l'enseignement et de la recherche²⁰⁸.

Si les objectifs stratégiques convergent vers la centralisation linguistique, les modes opératoires concentrent un ensemble de divergences structurelles. Il se traduit par une planification anticipée à travers les 3 étapes de l'enseignement primaires (cycles : élémentaire, intermédiaire et final, accompagnée d'un outillage linguistique et didactique produit exclusivement au sein de l'Ircam.

Les institutions éducatives algériennes multiplient les instructions ministérielles pour formuler le projet de « tendre l'unification de la langue amazighe » laissant au GSD la mission de l'aménagement linguistique et une marge aux enseignants pour appliquer cette orientation.

Une démarche « coopérative » de la part de l'État algérien à l'égard des propositions du GSD qui consiste à exploiter les résultats de l'aménagement linguistique extra-institutionnel suggère deux lectures différentes : la première serait le besoin urgent *hic et nunc* d'instruments opérationnels ; la seconde serait la nécessité de rallier les enseignants aux choix retenus et les désigner comme les interlocuteurs par défaut du champ académique et de la société civile devant « défendre » ces choix.

En définitive, si l'Ircam apparaît dans une position favorable pour mener un travail d'aménagement linguistique, les institutions algériennes sont dans l'incapacité de freiner le processus autonome de standardisation du berbère face à la faiblesse des choix et des mises en œuvre institutionnelles.

La question des acteurs associés aux ateliers d'aménagement linguistique et de la nature des réceptions relevés dépend certes des modes de mise en œuvre

²⁰⁸ Assimilés professeurs de l'enseignement supérieur. Une contestation a été menée par l'Association des chercheurs de l'Ircam (assemblée générale extraordinaire, le 31-03-2014 et vote d'une grève pour le 08 avril. (Voir le communiqué de presse de l'Association des chercheurs de l'Ircam)

institutionnels et des stratégies déployées mais il convient de signaler deux éléments déterminants liés à la formation universitaire des berbérisants algériens et marocains :

a) comparativement aux berbérisants algériens, le positionnement des berbérisants marocains dans le champ de la berbérologie dont l'insuffisance de l'investissement des sujets d'aménagement linguistique. La tendance majoritairement descriptiviste des travaux marocains (*cf.* Galland, 1989) a rendu moindre la capacité des chercheurs et des enseignants à répondre immédiatement à l'offre de planification linguistique tant dans sa dimension participative que critique (*cf.* aussi chapitre 5).

b) l'absence quasi-totale de l'implication des universitaires dans l'encadrement du tissu associatif permettant une vulgarisation des références principales du champ berbère et une sensibilisation des jeunes générations au passage à l'écrit et plus précisément à la notation.

Par-delà les trajectoires individuelles et les conditions socio historique d'émergences des élites universitaires et politique berbères, ce paramètre continue d'influencer l'évolution du champ en général et de l'accompagnement de l'enseignement du berbère. Cette différenciation est à même de constituer la ligne démarcative dans l'approche comparée de l'enseignement du berbère et traverse tous les espaces que nous avons examinés.

CONCLUSION

Ce chapitre montre que la fonction initiale de l'aménagement institutionnel est de fournir un équipement linguistique permettant aux apprenants d'acquérir des compétences linguistiques orales et écrites harmonisées autour de normes, de registres et de lexiques. Mais les conditions d'émergence du processus d'intervention linguistique institutionnel, dans chacun des deux pays, démontre un traitement urgent ou une gestion a posteriori ou au cas par cas. Cela ne permet pas de suivre la globalité du projet d'intégration linguistique. Concrètement, une forte centralisation cloisonnée dans l'enseignement suscite des alternatives autonomes. Toutefois, ces alternatives se situent au sein des ensembles dialectaux favorisés par un parcours de grammatisation

et l'importance du public de réception. En dehors des sites scolaires bénéficiant d'un enseignement et/ou d'alternatives, les ensembles dialectaux présents dans des circonscriptions peu encadrées vont évoluer différemment. Il s'en dégage un caractère peu légitime, discutable ou non consensuel de ces pôles de décision et d'exécution. Les disparités influencent les modes de réappropriation et suggèrent une approche pragmatique de la langue par l'enseignant à la mesure de ses compétences. Par conséquent cette situation remet en question la notion même de politique linguistique institutionnelle.

Quant aux résultats de ces actions de normativisation et de standardisation, les autorités respectives ne semblent pas prêtes à fournir un premier bilan au Maroc notamment où les résultats de l'amazigh marocain sont très attendus. Les discontinuités dans la sphère scolaire et extrascolaire sont interprétées non seulement comme une esquive ou une ignorance des acquis des recherches antérieures par les institutions mais aussi d'une incapacité à mobiliser un potentiel existant.

Ainsi l'absence d'extension des normes linguistiques à d'autres domaines de la vie publique entretient le cloisonnement de cette langue dans la sphère scolaire où les élèves bénéficié de l'enseignement seraient comme les « Dormants d'Ephèse ». Mise à part une apparition quasi symbolique dans les espaces publics et les médias dont les pratiques linguistiques sont déjà controversés.

L'élément principal de convergence est l'obsession de l'unicité idéologique et linguistique calquée sur les modèles de la langue arabe et française sans pour autant faire bénéficier la langue berbère de l'implémentation équivalente. De ce fait, la fragilité de la langue berbère est non seulement le fait de son état linguistique mais celui de l'absence d'un socle idéologique et la nature multipolaire de sa base sociopolitique. Ils sont renforcés par la stigmatisation de tout projet linguistique autonome contrebalancé par le mythe d'une « langue berbère unique » instrumenté par les États qui l'ont combattu.

CHAPITRE IV. UNE GRAPHIE POUR L'ENSEIGNEMENT : LE POINT NODAL

Nous avons décrit, dans le chapitre précédent, les choix retenus pour l'aménagement du corpus linguistique dans l'enseignement, la standardisation/normativisation, à partir des grandes lignes d'orientation et des mises en œuvre opérationnelles. Nous avons analysé ce processus et les ressources linguistiques, humaines et organiques associées à cette thématique.

Le champ de la codification de la graphie, partie intégrante de l'aménagement du corpus, se présente immédiatement comme le niveau de divergence le plus saillant entre les deux États algérien et marocain si bien qu'il pourrait se soustraire à la comparaison. Toutefois, la visibilité des choix graphiques et les processus de codification révèlent des niveaux de discontinuité et de tensions multiples. En outre, le débat académique et social se trouve souvent détaché du reste du processus. Nous avons été particulièrement interpellée par son extension en dehors de la sphère scolaire et académique. Cela justifie, en partie, le caractère indépendant de ce chapitre bien qu'il intègre la continuité épistémologique et méthodologique du champ de la normativisation.

Le choix démarcatif explicite ou inconscient d'un système d'écriture ou de conventions s'éloignant de celles de la graphie de la langue dominante ou d'un usage antérieur est parfois problématique et devient l'objet de discordances et de tensions. Entre la solution proposée au sein du dia-système et les conventions officielles, les motivations semblent contradictoires. Quelle que soit leur légitimité, ces choix joignent un système de représentations de cette graphie. Pourtant, nombre de spécialistes estiment que cette polarisation comporte des revers défavorables (*cf.* Sibille, 2002 ; Chaker, 2002) car promptes à envahir les préoccupations pédagogiques ; pour d'autres, l'enseignement offre certainement un terrain d'expérimentation inédit clarification des choix. Mais en quoi et pourquoi une graphie destinée prioritairement à l'enseignement intéresse-t-elle la société ? Telles sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre dans ce présent chapitre et ce à travers les trois points suivants :

- ✓ Les éléments diachroniques clés du processus d'émergence des pratiques d'écriture attestées dans les milieux berbérophones expliquent en partie l'émergence de traditions d'écriture. Celles-ci ont accompagné la promotion de la langue berbère dans les espaces de visibilité malgré les différentes fonctions et statuts accordés à ces pratiques.
- ✓ La description des choix institutionnels à travers l'examen des instructions officielles (circulaires et notifications) et des documents programmatiques (cadres d'orientation éducatifs, manuels scolaires, documents linguistiques de référence et cahiers des charges). Cet ensemble d'outillage connaît des modalités de mise en œuvre différenciées : érection de structures organiques et implication d'acteurs pédagogiques et universitaires (*cf.* Annexe 4).

Les choix retenus, leurs modes d'émission et de restitution ainsi que les profils des acteurs associés contribuent à l'analyse de la cohérence et du caractère opérationnel des sélections institutionnelles. Cette cohérence s'étend aux plans linguistique, didactique et sociolinguistique. Par conséquent, une approche complémentaire des éléments de réception et de continuité de ces choix dans la société (les acteurs académiques et associatifs, les espaces médiatiques). L'exploitation de positionnements divers, voire opposés contribue à développer un modèle explicatif des permanences et des ruptures. Ces derniers sont fort probablement solidaires des usages graphiques attestés et validés par des fonctions socio-culturelles.

La réception des choix officiels permet à des acteurs autorisés à formuler leur opinion en raison de leur investissement actif dans le champ berbère, voire la pratique de l'écrit. L'intérêt de la voix des acteurs intègre les paramètres qui ont influencé les décisions prises dans le cadre de l'intégration éducative. Le croisement des paramètres institutionnels et extra-institutionnels introduit une perspective nouvelle dans notre cadre d'analyse. Les données du terrain extrascolaire (officiel et non officiel) tendent ainsi à désigner la graphie comme un véritable territoire symbolique.

SECTION I : DONNEES INTRODUCTIVES : USAGES SOCIAUX ET SITUATION DE DEPART

Le débat académique sur la graphie du berbère est antérieur à l'intégration éducative institutionnelle. Il a été soumis à la description, à l'analyse et a connu des propositions diverses (Mammeri, 1967 ; Chaker, 1982, 1987 ; Bounfour, 1987 ; Claudot-Hawad, 1987 ; Boukous, 1995 ; Nait Zerrad, 2002). Mais le champ public ne s'était pas emparé de ce sujet, du moins avec l'intensité qu'on lui connaît depuis l'institutionnalisation du berbère. Le bouleversement que produit l'avènement de l'enseignement du berbère est sans doute un élément explicatif. Les médias, les enseignes et les panneaux publics, les campagnes électorales et les manifestations patrimoniales investissent la discussion produisant des polémiques relayées dans la presse et les réseaux sociaux. Toutefois nous sommes tentée d'établir un rapport plus large avec la gestion du dossier berbère par les États d'une part et les dernières évolutions statutaires d'autre part.

Ce constat appelle une autre question : pourquoi la plupart des querelles autour des langues sans État, dans les contextes où règne l'écriture, se polarisent-elles si souvent sur des questions de graphie ? Cette interrogation pourrait être perçue comme une digression au vu de l'objet est l'intégration institutionnelle éducative du berbère. Pourtant elle mène en partie, à la compréhension de la nature nodale de ce sujet. Il est certain que les données objectives consécutives aux mises en œuvre « urgentes » et le manque de moyens, qui ont prévalu dans les deux pays lors du lancement des écoles, fournissent les premières explications. Mais ce qui est attesté, c'est le fait que ce processus de codification graphique n'est pas né *ex-nihilo*, il puise ses grandes lignes dans un processus transhistorique et politique, voire tranberbère.

4.1. Usages et polygraphie dans le monde berbère

La prégnance traditionnelle de l'oralité dans les sociétés berbérophones n'exclut pas l'installation de modes de communication exogènes introduits par la scolarisation notamment. À ce stade, les usages scripturaires connus jusque-là, sont admis si bien que trois usages ont coexisté et coexistent parfois même de façon simultanée et concurrentielle au sein d'un ensemble dialectal ou d'une pratique individuelle. Et,

malgré les propositions académiques des berbérisants, les conditions d'un usage graphique commun sont loin d'être réunies. Les universitaires dans leur majorité estiment que la progression et l'extension géographique de la graphie latine favorise celle-ci quels que soient les arguments avancés pour son maintien ou non. De leur côté les militants sont bien partagés selon l'ensemble dialectal auquel ils appartiennent.

Par ailleurs, l'approche de toute langue admet l'idée que celle-ci puisse être représentée par n'importe quel système d'écriture, à n'importe quel moment de son histoire et quels qu'en soient les ajustements ou les adaptations requis. Il est évident que le berbère peut, lui aussi, être écrit avec n'importe quel alphabet. Aborder le processus de codification graphique par ensemble dialectal risque certes de limiter notre approche aux traits géographiques quand bien même il pourrait trouver une justification dans la convergence des matériaux et des témoignages collectés.

Certes, le statut subordonné de l'enseignant sur la chaîne institutionnelle n'offre aucune marge à ce dernier, mais la genèse du recrutement des enseignants, leurs trajectoires et leurs représentations en constituent des voix incontournables.

Dans quelles mesures les orientations institutionnelles prolongent-elles ou se situent-elles en rupture partielle ou totale avec les existants ? Ces pratiques, elles-mêmes, ne sont pas identiques dans le monde universitaire et dans les milieux extra-académiques. Comment l'offre institutionnelle gère-t-elle ces usages face aux choix retenus pour l'offre éducative ; quelle est leur visibilité dans les supports didactiques ? Quels sont les facteurs déterminant ces choix ; sont-ils strictement techniques ? Quel est leur impact sur la qualité des supports didactiques ? Comment se positionnent les enseignants ? Quelles est la nature des réappropriations opérées ? Quelles continuités et discontinuités connaissent ces choix graphiques dans la sphère extrascolaire dans les deux cadres institutionnels concernés ?

Sous ce rapport, le travail d'exploration participe au décryptage des niveaux d'adhésion des acteurs, de les localiser et d'examiner leurs motivations. En d'autres termes, les instances glottopolitiques peuvent amorcer un processus ou des actions mais elles n'ont d'efficacité que dans l'acceptation, voire la soumission des « agents » (Bulot, 2006 : 59-61) à ces mesures. C'est cette intégration des *agents*, des acteurs

sociaux, dans le cadre d'analyse et d'intervention, qu'opère la théorie glottopolitique. C'est pour cela que nous ne pouvons pas faire l'économie de la description des usages connus.

4.1.1. La/les graphies tfinagh

Les usages du tfinagh et son histoire sont suffisamment documentés (Basset (A.), 1948 ; Rössler, 1958) ; Prasse, 1972 ; Chaker, 1984, 1995, 2000 ; Camps, 1996 ; Claudot-Hawad, 1993 et 1996). Tous indiquent l'ancienneté de cette graphie, et l'existence de variantes. Durant la période coloniale Hanoteau (1857 ; 1) mentionne le « système d'écriture analogue à celui qui s'est conservé chez les Touaregs » et justifie, dans une sa préface son recours à la graphie latine.

Durant les années 1960 et 1970, l'*Académie berbère* diffuse une écriture « libyque modernisée, basé sur une notation phonétique du kabyle (Chaker, 1994 : 32). Il est relayé par la militance kabyle. Une pratique clandestine dans les milieux ruraux, ouvriers et estudiantins en quête d'une spécificité et d'une autonomie, une arme particulièrement efficace dans un environnement où l'écriture est mythifiée, voire sacralisée. Il fallait également se démarquer de l'arabe et du français, grandes langues hégémoniques à forte diffusion Claudot-Hawad (1992 : 25) relève la contradiction dans l'usage du tfinagh et du latin : d'un côté la militance fait un usage « subjectivé », et les universitaires berbères affichent leur préférence pour une écriture à base latine.

Cette représentation joue un rôle capital dans la prise de conscience identitaire et dans la mobilisation pour la réhabilitation de la berbérité. Cet épisode a eu pour conséquence, l'apparition de mesures coercitives ciblant systématiquement les personnes détentrices de cet alphabet (Chaker, 1989).

Des usages similaires de la militance rifaine ne suffisent pas pour attester de sa large diffusion y compris dans ces milieux²⁰⁹. Toutefois, en 1989, Chaker propose, un alphabet usuel « libyco-tfinagh » à caractère phonologique à partir de la variante

²⁰⁹ Entretien avec Khalid Bouyala, 24 juin 2014 à Marseille, sur l'émergence de la graphie en milieu rifain (Maroc).

orientale du libyque et du tfinagh des Touaregs. Paradoxalement la période s'étalant de 1960 à 1980 a favorisé l'émergence de genres littéraires et artistiques en graphie latine, supplantant progressivement le tfinagh et véhiculent une forme d'expression contestataire selon Claudot-Hawad :

« Le danger de contestation qu'il peut incarner a été si bien perçue que la "normalisation" « le centralisme linguistique et le contrôle de cette écriture sont devenus un enjeu "culturel" et politique. Il se transforme au fur et à mesure des interventions en moyen de neutralisation mobilisant à la fois les universitaires, les missions évangélistes et les actions d'« aide humanitaire ». ²¹⁰

Le champ berbère marocain des années 1990, tente de rattraper cette dynamique autour de la revue *Tifinagh* de Mahjoubi Aherdan,²¹¹ proche de l'Académie berbère à Paris. La publication connaît une audience internationale. Fouad y édite en 1997 une version du *Petit prince* de Saint-Exupéry inspirée du tfinagh devenu une estampille de la publication. Son impact sur le domaine artistique est non négligeable. Les publications de Hawad²¹² sont, à cet égard, un exemple éclairant, il crée un système de notation vocalisée et cursive pratiqué dans la mouvance des *Ishumar*²¹³. Mais la marginalité/marginalisation Claudot-Hawad (1989 : 66) :

« (...) L'usage du tfinagh est remis en cause à la fois par les religieux musulmans qui en font une écriture impie et par les institutions scolaires et administratives des Etats africains qui ont adopté les alphabets romains ou arabes (...) »

²¹⁰ Entretien avec Hélène Claudot-Hawad, le 25 juin 2014 à Barjol, Var.

²¹¹ Personnalité politique, berbériste, poète marocain né à Oulmès (Maroc). Un ancien élève du collège d'Azrou puis de l'Armée de libération marocaine (ALN) Il est le fondateur, en 1957, avec Abdelkrim Al-Khatib, du Mouvement populaire, un parti politique défendant la cause berbère.

²¹² Hawad, artiste peintre et poète, a développé un système de notation vocalisée et cursive. Au-delà de l'écriture, son expérience originale la *furigraphie*, il propose une démarche artistique plus large (peinture et littérature qui selon lui, évite deux pièges : l'enlèvement muséographique et l'abandon-oubli de soi au profit des modèles extérieurs. (Entretien du 2 juillet 2015 à Aix-en-Provence).

²¹³ Dérivé du mot français chômeur désigne aussi le style musical qui puise son inspiration dans l'émergence d'une culture, d'une mouvance contestataire au milieu des bouleversements violents actuels en Afrique du Nord et dans les pays d'asile.

Actuellement beaucoup d'entre ceux qui l'ont pratiquée en tant qu'écriture usuelle durant la décennie 1970-1980 se retrouvent aujourd'hui à l'avant-garde de la promotion de la graphie latine. Mammeri lui-même était dans la préface du Manuel de grammaire berbère (kabyले) de Hamouma (*cf.* Association de culture berbère, 1987. 179 pages. « Le débat, intervenu quelquefois, sur le système à adopter me semble personnellement ou de pure forme ou d'opportunité. Le principe est une question de simple bon sens : le berbère doit s'écrire en berbère, c'est à dire en Tifinagh aménagées. A l'heure actuelle par nécessité purement pratique, on utilise l'une des trois graphies selon les lieux, les groupes, voire les individus».

4.1.2. Usages de la graphie en caractères arabes

Avec l'expansion de l'islam, l'alphabet arabe s'installe au Proche-Orient puis en Afrique et en Asie. Cette écriture a servi également à transcrire les langues de l'Empire ottoman dont celles des Balkans jusqu'au début du XX^e s. (Djordjevic, 2004). Dès le milieu du VIII^e siècle durant le règne des dynasties berbères locales du nord de l'Afrique, on emprunte la graphie arabe pour écrire le berbère²¹⁴ (Chaker, 1996 : 25). Il s'agit de manuscrits de traités juridiques, textes scientifiques et théologiques rédigés en langue berbère (Boogert, 1997). Cette étape a été largement documentée à partir des lectures des sources médiévales (ibn Khaldoun, ibn Tounert, al Bakri, ibn Idari) par Cohen (1924), Levi Provençal (1941) et Norris (*cf.* Bonte, 2008). La majorité des supports issus de cette aventure scripturaire disparaît avec le déclin²¹⁵ des systèmes politiques qui l'ont initié. Une appropriation de cette écriture a pu installer une véritable tradition écrite mais il est fort probable que ces expériences soient exclusivement étatiques (*cf.* Bounfour, 1984 ; Chaker, 1989 : 834-843). Cependant la graphie arabe est connue dans le domaine tachelhit, dans le Souss, mais, son usage est restreint : lettrés, clercs, poètes professionnels itinérants pour fixer les répertoires respectifs. La littérature écrite, en

²¹⁴ Dont 200 manuscrits berbères en caractères arabes (XVI^e aux XX^e siècles) du Fonds Arsène Roux sont disponibles à la médiathèque de la MMSH à Aix-en-Provence

²¹⁵ Pour les précisions concernant le berbère²¹⁵, on note l'existence d'une traduction adaptée du Coran, sous le royaume des Berghwata (*cf.* El Madani, 2014 : 28).

caractères arabes, apparaît à partir de la deuxième moitié du XIV^{ème} siècle (*al Hawd d'Awzal*, 1680-1749) (*cf.* Annexe 4). Depuis 1912 environ, un considérable fonds documentaire arabe a servi d'outil de consignation et de mémorisation. Le caractère marginal de cette pratique peut être décelé dans les imperfections techniques et l'instabilité de ses règles (*cf.* Bounfour, 1984 ; 79-91 ; El Mountassir, 1994).

Le cadre de transmission religieuse en langue berbère a légué des textes proprement littéraires depuis des générations (*cf.* Basset H., 1920 ; Stroomer, 1992). Plus récemment, au début des années 1970, de nouvelles générations d'écrivains contemporains chleuhs, arabisants de formation, tels Essaouiri, Moustouai, Azayku, Akhiat, Idbelkacem, Safi et Chafik²¹⁶ l'empruntent avec pour préoccupation d'atteindre un lectorat local mais aucun indice ne permet de décrire cet usage comme la permanence de l'usage traditionnel malgré l'existence d'un potentiel de réception.

Son usage en Algérie est connu dans la tradition mozabite, quasi identique à la tradition chleuh, les tentatives isolées ou ponctuelles n'ont pas connu d'adhésion ni même fait l'objet d'une étude. Il est probable que la non-légitimité de leurs auteurs²¹⁷ et leur concordance avec la montée du berbérisme ont conditionné leur réception. Elles ne figurent sur aucun projet de normalisation du statut en lien avec le projet de loi de généralisation de la langue arabe qui préconise la transcription de tous les dialectes locaux « uniquement » en caractères arabes²¹⁸. La pratique attestée en Kabylie est celle d'une poésie religieuse collectée par des lettrés en arabe dans les zaouias. Aujourd'hui une valorisation et de numérisation²¹⁹ de ces ressources canalise l'attention politiques publiques de patrimonialisation.

²¹⁶ Mohamed Chafik élabore en 1990 un dictionnaire bilingue arabe-amazigh en trois tomes, transcrit en caractères arabes. Sa notation synthétise ces règles.

²¹⁷ A. Bouzida publie un recueil de poèmes de Si Mohand transcrit en arabe et le journal *El Djazair el yawm*, crée une rubrique amazighe écrite en arabe.

²¹⁸ En février 1991, le président Chadli Bendjedid dira : « (...) le berbère sera reconnu à condition d'être transcrit en caractères arabes »

²¹⁹ On citera dans ce cas précis le travail de mémoire de l'association GEHIMAB de Bougie qui a exhumé et rendu publiques les archives de Cheikh El Mouhoub, savant kabyle du XIX^{ème} siècle. (Bouamara, 2011)

Durant les années de contestation en Algérie, le Ministère de l'Enseignement supérieur, et la Commission culture du Parti unique²²⁰ posent comme préalable à tout enseignement du berbère l'adoption d'une graphie arabe. Mais ce projet est resté au stade de la proposition et le maintien du tifinagh était garanti.

4.1.3. La graphie en caractères latins

Trois étapes marquent l'évolution de l'usage de la graphie latine. D'abord la littérature scientifique coloniale, ensuite la mouvance des Pères Blancs et enfin les berbérologues.

Cette graphie apparaît la première fois en 1844 dans le dictionnaire de Venture de Paradis, *Grammaire et dictionnaire abrégés de langue berbère*. En 1858, Hanoteau publie son *Essai de grammaire kabyle* dans lequel il introduit simultanément des caractères arabes²²¹. On comprendra très facilement que le souci de ces auteurs n'était nullement animé par un projet de codification mais simplement une nécessité de « consigner » des données qui ne saurait justifier une superposition des graphies et une instabilité dans une même notation allant jusqu'à des déclarations erronées.²²² Les premiers manuels publiés après la création de la chaire de berbère à la faculté d'Alger (1887)²²³ maintiennent l'usage d'Hanoteau. Des linguistes (Biarnay, Laoust, Destaing) ont continué à affiner la notation léguée par René Basset (1887) mais c'est André Basset qui fixe un système phonologique. Les initiateurs du *Fichier de documentation*

ainsi que le travail de collecte et d'édition critique de textes et de manuscrits soutenu par l'Ircam dès 2004 ;

²²⁰ Front de libération nationale (FLN)

²²¹ Cette transcription a été faite par Si Said Benali, un des informateurs de Hanoteau. Il présente son « mode de transcription » dans sa préface « Observations préliminaires » dans le livre V, *Textes divers* (256-338).

²²² « J'ai fait suivre plusieurs textes de la transcription en caractères arabes, afin de montrer au lecteur comment quelques kabyles connaissant l'arabe se servent de ces caractères pour représenter les sons de leur langue »

²²³ *Une première année de langue kabyle* d'A.S. Boulifa, le Manuel de langue kabyle de R. Basset et le *Cours de langue kabyle* de B. Bensedira.

berbère (FDB)²²⁴ (Dallet, Genevois et De Vincennes)²²⁵, réaménagent la transcription usuelle du berbère. Cette préoccupation finit par atteindre également les militants politiques²²⁶. Parallèlement l'expérience de *La Ruche de Kabylie*²²⁷, ne semble pas avoir réinvesti l'évolution de cette graphie (Amellal, 2014 ; N. Abrous, 2016), il s'agit là d'un exemple de diffusion micro localisée et atypique. En outre, la diffusion de ces supports n'a bénéficié qu'aux apprenantes et leurs familles mais comparativement aux notations antérieures, il se caractérise par une transcription phonétique rendant les particularismes dans leur état bruts. Nous retenons des deux premières étapes que les transpositeurs dépendaient des outils et techniques d'imprimerie expliquant probablement la présence de l'apostrophe et de l'accent circonflexe par exemple.

De la notation à la codification

L'étape des berbérissants motivée par la pratique académique, intègre les notions de linguistique (phonologie, pertinence, économie notamment). Elle est le prolongement de la première autant que ponctuée par des initiatives individuelles. A. Basset est considéré comme le premier initiateur académique dans les années 1940 relayé bien plus tard par Galand et Chaker. En 1966, Mammeri propose son système à l'Université d'Alger, *Tajerrumt n tmazight* (1976) cette écriture dite « tamaamrit » devient une référence adoptée dans les milieux universitaires. Mais en réalité, l'élément démarcatif est surtout lié à la publication innovante de son ouvrage de grammaire en berbère. En réalité, les autres publications non linguistiques laissent apparaître l'influence des notations précédentes.

²²⁴ Périodique initié par les Pères Blancs (Société des Missionnaires d'Afrique) entre 1946 et 1977 qui collecte les matériaux linguistiques et littéraires de Kabylie. Le FDB contribuera à une standardisation de la langue et la création d'un système de transcription à base latine.

²²⁵ En témoignent les diverses notes sur la transcription publiées dans les nombreux numéros du FDB.

²²⁶ PPA-MTLD. Mohand Améziane Khelifati élabore un alphabet berbère original dès 1930. Il est également l'un des fondateurs de *l'Académie berbère*

²²⁷ Cette thématique a fait l'objet d'un travail de reconstruction mémorielle par Bahia Amellal (2014) sur *la Ruche de Kabylie 1938-1975*.

D'autres propositions ont vu le jour mais leur usage n'a pas dépassé les seuls auteurs²²⁸. Plus tard, le périodique bilingue et a-légal, *Tafsut* fondé en 1981 publie une rubrique intitulée *Agemmay n tmazight* facilitant aux lecteurs l'accès aux textes écrits en kabyle assurant ainsi une diffusion plus large (cf. Chaker, 1978 ; Nait Zerrad ; 2002).

En 1983, dans le sillage de ses travaux universitaires, Salem Chaker publie les *Propositions pour une notation usuelle du berbère* et dont l'impact et la continuité aboutis se retrouvent dans les Recommandations du Crb-INALCO. Le second usage, de moindre importance est constitué des titres des chansons kabyles transcrits en caractères latins dès les années 1970. En dépit du caractère kabylo centré du débat sur la graphie latine, (Dourari 2002 ; Belaid 2001 ; Sini 2002) mais aussi des réflexions (Cheriguen, 1994 ; Chaker 1982/a, 1992/b et 1996/b, 2013 ; Bouamara et all.2005 ; Naït-Zerrad, 1994, 2001 et 2010 ; 1994 ; Achab 1990 ; Cheradi 1990) le débat est bien plus élargi aux autres milieux. Les différentes propositions sur la notation à base latine (cf. Vycichl 1994 ; Allain 1994 ; Ameur ; Taïfi 1992 ; Peyron 1996) aboutissent à des manuels et des méthodes d'initiation à l'écriture. Cette reconnaissance émane également des défenseurs du tfinagh comme Fouad²²⁹, membre de l'Ircam :

« C'est la naissance de plusieurs supports indépendants d'édition et de publication qui, en véhiculant la langue tamazight qui a donné impulsé la littérature t amazigh ces dernières années »

Le touareg a connu une expérience d'alphabétisation des adultes en tamasheq en caractères latins menée au Mali et au Niger²³⁰ sous l'égide de l'Unesco. Mais l'instabilité

²²⁸ Mohamed Hanouz (1968), Bahbouh Lahsen Hocine Cheradi et Hacène Sahki, (1990) publient également leurs grammaires, parfois très controversées.

²²⁹ Entretien à Rabat le 15 décembre 2012.

²³⁰ Une réunion d'experts s'est tenue à Bamako, (28 février- 5 mars 1966) en vue de déterminer la transcription, et d'unifier les alphabets pour une série de langues nationales d'Afrique occidentale désignées par les États suivant deux critères objectifs : que la langue soit officiellement reconnue pour l'alphabétisation des adultes par plus d'un État membre et que la langue ait été suffisamment étudié du point de vue scientifique.

du contexte et des moyens ne permettent pas une pratique scripturaire concurrente au tfinagh transmis dans des cadres familiaux et ne nécessitant pas de grands moyens. (cf. Enguehard, 2005 : 2-4).

Globalement, le manque de visibilité et de l'extension de l'usage, reviennent au fait que les graphies arabes et tfinagh n'ont pas été suffisamment portées par les milieux académiques berbérissants autant au Maroc qu'en Algérie ; elles n'ont pas pu bénéficier d'une réflexion comme celle fournie autour de la notation usuelle en caractères latins. Cela n'exclut guère que le tfinagh et l'arabe n'évoluent pas dans leurs espaces et à l'écart des lieux de centralisation. Ainsi les données examinées ici, présentent l'alphabet latin comme une graphie usuelle et prédominante par défaut dans les deux pays. De ce fait, la structuration de l'enseignement prolonge insidieusement ces paramètres impliquant cette fois-ci de nouveaux enjeux voire de nouveaux acteurs. Ce mouvement englobant l'institution scolaire affiche un incessant va-et-vient du débat entre les pratiques du « territoire de l'officialité » et celles qui se déclarent « autonomes » et/ou traditionalistes (cf. *infra*. 4.4.3)

SECTION II. JEUX ET ENJEUX DE LA CODIFICATION INSTITUTIONNELLE DE L'ÉCRITURE DU BERBERE

Malgré la fonction prescriptive des orientations institutionnelles, nos matériaux offrent peu d'éléments d'information sur les préférences institutionnelles en matière de codification en Algérie et sur les aspects programmatiques détaillés de la mise en œuvre. La description du dispositif juridique et les actions d'intervention sur la graphie délimitent les premiers niveaux d'analyse portant sur le processus de normativisation, Quel espace occupe la graphie dans les programmes ? Sur quelles bases les graphies sont choisies ? Dès lors, nous nous posons la même question que Bounfour (2008) :

« Néanmoins, cela pose une question : quelles motivations, autres que techniques, invoquent les acteurs du champ berbère pour préférer telle ou telle graphie ? »

De même, si la planification linguistique suppose la détermination d'une graphie (existante ou *ex-nihilo*), les alternatives existantes tendent à être perçues comme des

ressources dont les référents introduisent des niveaux d'analyse et des positionnements comportant des implications sociolinguistiques marquantes. Il n'est jamais exclu qu'une politique linguistique intervienne sur la graphie. Les cas des codifications menées en Turquie ou en Norvège ou d'autres langues jusque-là non écrites, la complication que peut générer le débat sur la graphie devient un fait saillant des politiques linguistiques. » (Calvet, 1987 : 174)

Ces choix peuvent être issus d'une tradition scripturaire attestée, des propositions diversifiées, de milieux militants et académiques indépendantes ou non du système institutionnel. Le consensus lors des premières étapes expérimentales de l'enseignement du basque, *Euskaltzaindia*, l'Académie de la langue basque en charge de la standardisation, a permis de codifier la graphie. Ses sélections n'ont jamais été contestées par les sept provinces du Pays basque (Saraillet, 2009 : 47-55).

4.2. LES OPTIONS DE CODIFICATION GRAPHIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT

Le processus de codification accompagne la confection des programmes et des manuels scolaires. C'est l'étape de la mise en place des références nécessaires à la diffusion des systèmes d'écriture retenus par les institutions qui définit concrètement les processus normativisation et de production des équipements linguistiques de l'enseignement. Ces étapes mettent en relief la mise en œuvre institutionnelle de la codification d'abord en Algérie puis au Maroc.

L'Algérie, malgré de nombreuses hésitations, formule ses priorités et ses préférences de façon progressive. L'Etat marocain quant à lui, fait des tfinagh une graphie officielle alors que la langue elle-même ne l'était pas encore.

Traiter les différentes manifestations graphiques comme le produit d'un acteur unique, l'Institution scolaire, renseigne peu sur les enjeux qui caractérisent la diversité des positionnements. Elle est déterminée au bout du parcours, par la manière avec laquelle chaque acteur ou chaque groupe d'acteurs, dans des conditions données, se projette dans les objectifs éducatifs.

4.2.1. Graphie et polygraphie en Algérie : options et enjeux

La graphie utilisée dans l'enseignement officiel en Algérie à partir de 1995 est à très nette dominante latine. Les enseignants dans leur majorité utilisent la notation usuelle à base latine (*cf.* chapitre 1). Les contenus communiqués lors de la première formation les outils initiaux. Toutefois, l'usage de la catégorie « polygraphie » reste un principe officiel Il ne documente pas la réalité de l'enseignement dans toutes ses dimensions régionales. La totalité des manuels élaborés ces dernières années sont notés en double transcription : latine et arabe. En fait, la situation devient complexe au regard des va-et-vient entre les recommandations officielles et la pratique sur le terrain. Celle-ci s'enlise très vite dans une certaine confusion.

Les multiples épisodes de codification affichent une institutionnalisation de la polygraphie. Donc la vraie question pour l'Algérie est de savoir comment s'est installé ce triple choix.

Etape 1 : Premières configurations

Le lancement des classes-pilotes s'étant effectué dans l'urgence, la question de la graphie ne fait l'objet d'aucune déclaration officielle ou de débat y compris dans les milieux universitaires. En raison de la forte proportion des locuteurs kabyles dans la première promotion des enseignants à l'issue du stage de perfectionnement de Ben Aknoun (Alger), la graphie utilisée pour l'enseignement officiel est à dominante latine (Abrous N., 2010 : 17, 2015).

Conformément aux instructions de 1995²³¹, la pratique de la polygraphie en classe de berbère a pour objectif d'habituer les apprenants aux trois graphies : latines, tfinagh et arabe ». L'année suivante, 1997, une deuxième circulaire²³² confirme la polygraphie mais précise que « l'adoption des caractères arabe et latins s'inscrit dans le cadre de l'opération d'expérimentation ». Le MEN édite le premier manuel officiel de berbère,

²³¹ Circulaire ministérielle n° 887 du 05/09/1996. Volet pédagogique.

²³² Circulaire ministérielle n° 789 du 20/08/1997 se référant à la première circulaire.

*Lmed tamazight*²³³ (apprend le tamazight) destiné au niveau de la 7^e année fondamentale (1^{re} année de collège) et à travers lequel se précisent ces orientations.

Les textes représentant les quatre variantes principales, un recueil de textes noté dans les trois graphies. Des consignes de retranscription en tfinagh sont fournies dans l'avertissement introductif en langue arabe. Un tableau d'équivalences alphabétiques permet la découverte simultanée des trois systèmes d'écriture : arabe, latin et tfinagh. Les textes transcrits en arabe et en latin sont suivis d'exercices pour la retranscription du texte en graphie tfinagh, la moins connue des élèves, à l'aide du tableau de correspondances. Toutefois, la variante du tfinagh proposée n'est pas identifiable. Quant aux textes, leurs sources ne sont pas toujours mentionnées et quand elles apparaissent, elles sont incomplètes (*cf.* Annexe 4). Le tfinagh occupe toujours la dernière position pour disparaître progressivement. Par conséquent, le débat se réduit vers la « bi-graphie ». La bigraphie désigne ici la concomitance des deux graphies restantes et non un usage

Cet épisode appelle deux interprétations : soit une position de non-gestion qui pourrait conduire le MEN à une intervention tranchée en défaveur des caractères latins ; soit une institutionnalisation de la polygraphie (un dialecte= une graphie) et qui correspondrait réellement à la phase expérimentale du plan d'action de l'Education nationale (*cf.* Chapitre II 2.5). Si l'usage des caractères arabes pour le Mzab et du tfinagh pour les touaregs, la polygraphie est attestée en milieu chaoui. Au début, cela s'apparentait à une tentative d'intégration progressive du tfinagh au vu de la nature des exercices et des consignes du manuel. Mais la graphie arabe passe de la seconde à la première position dans la circulaire de 1997²³⁴.

Les circulaires qui suivent rappellent et confirment le principe de polygraphie. Subséquemment, une troisième circulaire²³⁵, dans la perspective de la rentrée d'octobre 1999, énonce la possibilité offerte à l'élève de « choisir lui-même la graphie

²³³ Ce manuel n'a pas connu l'utilisation attendue. La réception controversée de ce manuel a maintenu le volontarisme et le travail coopératif et/ou individuel qui ont perduré jusqu'en 2003.

²³⁴ Circulaire ministérielle n° 789 du 20/08/1997 se référant à la première circulaire.

²³⁵ Circulaire n°1027 du 17/08/1998 se référant aux antécédentes

la plus efficiente pour la maîtrise des mécanismes de lecture en un temps record ». Alors de quelle manière interpréter les nuances ? Il est possible de supposer que les graphies maîtrisées par l'élève en 6e (la première année d'enseignement du berbère) sont l'arabe, ensuite la latine. Cependant cette dernière introduit des signes diacritiques sur les lettres « D, H, R, H, T et Z » et des modifications dans la valeur phonologique des consonnes C, X, U, T et Z » alors que dans la graphie arabe les suppléments sont moindres (Saussure, 1967a : 166 ; Chaker, 1991).

L'extrait du manuel de la première année de berbère (4eme année primaire) ci-dessous illustre cette dualité graphique du même exercice, de la même séquence, malgré la discordance de la numérotation et du nombre de questions.



Alg. Un exercice, deux graphies. Manuel de 4e AP

Ainsi la polygraphie perdure mais une nouvelle circulaire ²³⁶ annonce « une prévision de sélection définitive ».

²³⁶ Circulaire ministérielle n° 1461 du 12/09/2000. Volet 4. Graphies.

Etape 2 : Les concurrences de graphies : 2003- 20015

Dès la rentrée de septembre 2004-2005, le Ministère de l'Éducation nationale présente un manuel sur la base des nouvelles réformes²³⁷. Le tfinagh est maintenu dans la version du manuel 2004-2005, les graphies tfinagh et latine. C'est la première fois que la graphie arabe disparaît des supports d'enseignement. Mais, dès la rentrée suivante, le tfinagh est disqualifié.

Les enseignants ayant élaboré ces supports sous la responsabilité d'un coordinateur du MEN, affirment avoir été sollicités uniquement pour « la version kabyle en graphie latine » et non plus pour le projet supplémentaire de « retranscription » en caractères arabes. Certains d'entre eux ont découvert cette partie en graphie arabe lors de la séance de présentation des premières épreuves des manuels. D'autres rappellent que cette version au sein même du manuel est clairement mentionnée dans le cahier des charges²³⁸. Initialement, les membres du GSD n'étaient pas affectés à la production de la deuxième partie du manuel mais divers enjeux ont orienté certains d'entre eux à proposer leurs services :

« (...) car une rémunération supplémentaire était prévue pour cela (...) Ces derniers sont de formation arabisante mais ne possèdent pas de compétences linguistiques ou didactiques leur permettant d'anticiper d'éventuels problèmes de syntaxe et de morphologie »²³⁹.

Sur le plan technique, la notation usuelle adoptée dans les manuels est quasi conforme à celle préconisée par l'Atelier de notation usuelle de l'Inalco (*cf.* chapitre 1), une notation d'inspiration phonologique, à tendance grammaticale, qui, selon la majorité des enseignants, a pu résorber les très nombreux cas de variations phonétiques intradialectales. Les intitulés des manuels sont toujours transcrits dans les trois

²³⁷ Circulaire ministérielle n° 631 du 20/11/2004.

²³⁸ Entretien à Alger avec Yahia Bellil, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation et anciennement chargé d'inspection de Tamazight. (Entretiens 12 janvier 2014 et février 2015).

²³⁹ Entretien avec Djamel Ikhlofi ancien membre du GSD, actuellement chargé de formation, 15 avril 2014 à Béjaia (Algérie) ;

graphies. Parallèlement, en janvier 2005 Dourari²⁴⁰ , le responsable du CNPLET annonce :

« Choisir le caractère arabe qui est d'ailleurs utilisé chez les Mozabites et les Kabyles pendant les 17, 18, 19 et 20e siècles. Ce n'est que depuis les années 80 qu'il y a eu une pratique dominante du caractère latin ».

Dès 2006-2007, la version tfinagh du manuel, le seul où elle figurait, est remplacée par une nouvelle version en caractères arabes. La graphie tfinagh continue de figurer uniquement dans les intitulés des manuels qui ont suivi sur la première de couverture avec l'une ou l'autre graphie (selon le côté observé). Ensuite, sur la page de garde au centre. Le symbole équivalent du « Z »²⁴¹ apparaît en première de couverture dans le manuel du lycée (Annexe 4). La situation se stabilise donc dans la dualité arabe-latin en attendant une nouvelle orientation qui serait probablement définitive.

Concernant la graphie latine, si la question de la notation usuelle semble évidente pour un certain nombre d'enseignants, ce n'est pas toujours le cas pour d'autres. Durant les années 1980, la graphie de Mammeri est diffusée avec de nombreuses questions restées en suspens que le CRB-Inalco parachève (*cf.* Chapitre I 1.6). En définitive, la graphie et la norme utilisées dans les manuels scolaires du MEN et celles des publications du HCA investissent la quasi-totalité des recommandations de l'Inalco. Toutefois, de nouvelles propositions intégrées à ce système sont identifiées (Nait Bouamara, 2005 ; Zerrad, 2010 ; Achab, 2013). Sur le plan technique, ces écarts peuvent certes être dus aux critères de facilité ou d'intuitivité ou de méconnaissance de la langue, mais c'est l'incapacité à trouver un consensus qui pose un problème plus large. Concrètement le débat reste intense et restreint à la Kabylie et en milieu kabyle international (*cf. infra*).

²⁴⁰ *El Moujahid* du 1er janvier 2005.

²⁴¹ Correspond au son [z] également le symbole panberbère de l'amazighité/berbèrité. Il a été historiquement initié par l'Académie berbère à l'instar des néo-tfinagh. Son internationalisation s'est confirmée lors du premier Congrès mondial amazigh à Tafira (Îles Canaries, Espagne), les 27-30 août 1997.

4.2.2. Le tfinagh-Ircam au Maroc : légitimité, codification et débat sociopolitique

Le débat public – politique, universitaire et associatif – accueille les sessions de travail de l'Ircam dans une ambiance de controverse sur la question de la graphie usuelle de la langue berbère : graphie latine, graphie arabe, graphie tfinagh ? Cela jusqu'à l'adoption inopinée des néo-tfinagh par l'Ircam en 2002

À la suite de la création de l'Ircam le Centre d'aménagement linguistique (CAL) est chargé de la préparation d'une étude des trois alphabets concurrents en perspective de la réunion consacrée au choix de la graphie officielle. Il est intéressant de s'interroger sur la nature et l'impact réel de ce document qui n'a pas été rendu public.

Deux faits marquants déterminent le choix définitif. En effet, le résultat d'un vote lors d'un séminaire traitant de la même question et regroupant des militants et des spécialistes, est à la faveur des néo-tfinagh organisé (Akhiate, 2012 : 356-364).

Avant la réunion officielle du conseil d'administration de l'Ircam les 30 et 31 janvier 2003, quelques associations berbères connues se réunissent à Meknès pour notifier leur préférence pour les caractères latins. Il est apparent que la suite des événements confirme l'incapacité des associations d'influencer le vote, la cause ne réside sans doute ni dans leur représentativité ni dans leur importance numérique. En d'autres termes, l'Ircam subit la pression des milieux islamistes et conservateurs pour choisir les caractères arabes. Des personnalités²⁴² publiques dénoncent les dessous idéologiques de l'adoption potentielle de la graphie latine par le Makhzen. La presse arabophone fait écho à cette position et alimente une pression médiatique sur le Conseil d'administration de l'Ircam. A l'issue du premier conseil, le tfinagh obtient 14 voix contre 13 pour la graphie latine et 5 pour l'arabe. Au deuxième tour, les scores sont nettement favorables au tfinagh par 24 voix contre 8 pour le latin et aucune pour l'arabe.

²⁴² Correspondance Ahmed Raissouni, le président de l'association Attawhid wa l-Islah à l'attention de Mohamed Chafik, premier recteur de l'Ircam, dénonçant cette option « l'adoption de la graphie latine est un choix colonialiste (...) »

En janvier 2003, le Centre d'Aménagement Linguistique (CAL) diffuse un communiqué l'institution royale approuvé par Mohammed VI pour être adopté en septembre 2003. L'argumentaire de l'Ircam récapitule les principes fondamentaux (Boukous, 2010) : à base phonologique « en vue de son adaptation au système phonologique de l'amazighe standard marocain », les critères symboliques, l'historicité, témoin de son appartenance à une écriture ancienne, la simplicité, l'univocité du signe et l'économie (El Barkani, 2011 : 74). Le choix de l'orientation horizontale de gauche à droite²⁴³ n'est pas argumenté. Les paramètres « internationalité » et « modernité » complètent l'argumentaire ; la graphie officielle reconnue par le Consortium Unicode, de l'Organisation Internationale de Standardisation (ISO) ²⁴⁴(Ameur *et al.* 2006 : 129-152).

Très rapidement, l'exécution des directives de l'Ircam aboutissent à l'élaboration des manuels et des autres documents de référence linguistique en tfinagh-Ircam. Ceux élaborés dans des cadres « indépendants » ont également suivi les consignes en matière de codification graphique. Sur le plan technologique²⁴⁵, en plus de la réalisation Unicode, la norme de tri et la norme de clavier avec l'ajout des lettres tfinagh approuvée par le consortium Unicode aboutissant aux 55 caractères actuels. Avant la normalisation Unicode, le tfinagh, seul Windows "ANSI" avait intégré un codage compatible avec les caractères latins. Mais seule une partie du tfinagh de base était représentée. Ces polices sont donc obsolètes au regard de l'adjonction des nouvelles lettres en plus des majuscules.

Cependant, en dehors des champs académique et politique, la constitution d'« arènes publiques » révèle l'équivoque des alternatives proposées et du choix retenu transposant ainsi le conflit à l'extérieur de l'Ircam et du Palais

²⁴³ Cette orientation (la plus souvent adoptée), constitue l'un des quatre sens de l'écriture libyque ancienne

²⁴⁴ Il a été enregistré au répertoire de l'ISO/CEI 10646 après avoir enregistré l'acceptation des délégations des différents pays participants aux travaux de l'ISO qui ont eu lieu entre le 21 et le 2 juin à Markam, à Toronto, Canada. (*cf. Proposition d'addition de tfinagh-Ircam au répertoire de l'ISO/CEI 10646*)

²⁴⁵ « Polices et Claviers Unicode » [archive], sur Institut royal de la culture amazighe (consulté le 20 juin 2015).

Le débat sur le choix d'une graphie s'est accru dans les sphères politiques publiques. Assid²⁴⁶ alors membre du conseil d'administration de l'Institut, affirme que :

« Pour des considérations politiques relatives aux circonstances actuelles, le latin ne peut pas passer d'où, la préférence pour le tfinagh comme solution politique possible ».

Cette thèse ne semble guère partagée par Mohamed Sallou (2003)²⁴⁷ pour qui « ce n'était pas une position vis-à-vis de l'arabe ou de l'islam »

L'argument religieux de l'usage de l'alphabet arabe par l'appartenance à la sphère culturelle arabo-musulmane (Lecharpentier 2012 : 23-25) pourrait exclure à la fois le Maroc officiel et les ensembles berbères de tradition religieuse (Mzab et Souss) dont l'usage paraît désormais presque marginal. D'autre part, la codification en Somalie par l'adoption des caractères latins n'a pas déstabilisé la dimension islamique de l'identité des Somaliens (Hagège, 1988 : 27). L'élément le plus frappant est surtout la non appartenance de ses défenseurs aux milieux traditionnels berbérophones. Inversement l'héritage historique n'est pas transformé en dynamique sociale pendant que ses défenseurs se projettent dans un projet idéologique contemporain élitiste arabe associé à un islam politique et dont le Makhzen se préserve habilement. C'est probablement pour cette raison que la graphie arabe n'a pas rallié la décision royale.

La référence quasi systématique à l'expérience algérienne semble avoir un impact significatif sur les différents positionnements, l'usage du latin en Algérie est considéré comme déterminant (El Maadani, 2014 : 37) :

« En Algérie, pour les mêmes raisons, le tfinagh a été officiellement adopté pour la transcription du berbère, ce qui heurte de plein fouet les Kabyles habitués à la transcription en caractères latins, cette région ayant été relativement scolarisée en français. Le résultat est une désertion du début de l'enseignement du kabyle en primaire, ce qui est peut-être le but recherché »

²⁴⁶ Entretien à Rabat, le 16 décembre 2012.

²⁴⁷ Membre du conseil d'administration de l'Institut *L'Économiste*, édition n°1452 du 05/02/2003.

Le choix officiel ne réussit pas à clore le débat (*cf.* Ait Mous, 2011). Les amendements consistent en l'emprunt de certains signes aux notations du néo-tifinagh. Concrètement, *tifinagh-Ircam* présente des correspondances avec la notation phonétique du kabyle (*cf.* Chapitre 4.1.1.). Néanmoins, c'est sur la base de la cohérence des tifinagh-Ircam que nous poursuivrons l'examen des éléments se rapportant à la graphie en tant qu'outil et objet d'enseignement. Celle-ci comprend l'appropriation des orientations institutionnelles et les modifications constatées d'une part sur la chaîne officielle et les différentes observées dans les usages scolaires impliquant les acteurs de l'enseignement et de la recherche académiques.

Sur la base de repérages des documents et des informations livrées par des interlocuteurs, nous formulons l'hypothèse que ces revirements, à la fois techniques et structurels peuvent révéler l'opacité des politiques linguistiques algérienne et marocaines à l'égard de ce sujet. Quelles que soient la nature et les objectifs formulés des instructions officielles, la faiblesse des modes opératoires et de leur continuité relègue les exigences pédagogiques et didactiques en termes de codification graphique y compris sur les sites géographiques où celui-ci connaît une avancée certaine. Nous allons voir les étapes qui caractérisent ces évolutions en matière de codification. Nous avons relevé plusieurs niveaux à examiner :

- i. Les documents de référence et d'orientation : sont la voix de l'institution. Celle-ci manifeste des positionnements fluctuants.
- ii. Les supports didactiques : ces derniers se situent à la croisée des orientations institutionnelles et de l'apport des enseignants eux-même et ce parfois en dehors des cadres éducatifs mais sont également investis par des enseignants chercheurs universitaires engagés dans la mise en œuvre institutionnelle et dont l'expérience constitue une véritable alternative.

SECTION III : CODIFICATION DES GRAPHIES ET IMPLICATIONS SOCIOLINGUISTIQUES

Si le sujet de la graphie dans l'enseignement au Maroc semble entériné, son appropriation et sa concrétisation ne semblent tout à fait acquises malgré la densité et la diversité des documents de référence diffusés par l'Ircam et l'investissement des outils de la technologie de l'information. De même, faudrait-il que ces outils soient rendus accessibles aux premiers concernés, les enseignants et les apprenants.

Par-delà toute controverse incertitudes quant à la stabilisation de la graphie, les données du terrain indiquent une réappropriation individuelle et collective des tensions. Les premiers indicateurs se retrouvent dans les étapes qui caractérisent les cadres d'orientation pour l'élaboration des manuels scolaires. Ils seront prolongés ou contrebalancés par des lectures et des modes de réappropriation différenciés. Djordjevic (2004 : 59-71) dans l'exploration du domaine de la codification en ex-Yougoslavie, identifie trois pôles la cyrillisation, la latinisation et l'arabisation engageant une multiplicité d'enjeux politiques et géostratégiques. Bourdieu y voit également une perspective de pouvoir (1982 : 31) :

« L'unification linguistique a servi les dominants (...) Il serait naïf d'imputer la politique d'unification linguistique aux seuls besoins techniques de la communication (...) ».

Si on peut admettre la notion des enjeux, il nous est difficile d'accepter une approche anhistorique qui semble confondre une langue minorée, qui cherche réellement à installer un outil de communication, avec une langue expansionniste. Cette acception occulte par la même, un long parcours de dé-minorisation et de légitimation.

La réception du sujet de la graphie dans l'enseignement affiche des obstacles techniques tels l'existence d'interférences graphiques entre le latin du français et celui du berbère et la réception par les élèves du manuel comportant deux graphies (latine et arabe). Un ensemble de facteurs qui rend complexe son exploitation. De même, le manuel est très cher, le plus cher de tous en raison d'un cahier des charges alourdi par le nombre de signes et de pages. Un état imputé à la présence des deux versions graphiques. Subséquemment la « bigraphie » qui se matérialise dans les supports

ministériels ne reflète pas le débat sur la graphie institutionnelle en relation avec les pratiques identifiées, qu'elles soient traditionnelles ou contemporaines.

4.3. Algérie : Polygraphie, bigraphie officielles : quelle réalité(s) sur le terrain.

Les étapes examinées confirment l'option institutionnelle de la polygraphie confirmée par un jeu d'instructions ministérielles. Bien qu'il ne soit mentionné nulle part qu'il est demandé à l'apprenant de maîtriser les trois graphies, actuellement, les graphies latine et arabe sont proposées de façon concomitante dans le manuel scolaire mais la pratique s'accommode des contextes divers : scolaire et régional.

La Kabylie maintient malgré tout l'usage de la graphie latine basée initialement sur les conventions issues des recommandations de l'Inalco. Certes ces conventions ne sont pas utilisées uniquement dans les travaux des linguistes mais se retrouvent également dans des ouvrages destinés à un public plus large même si leur diffusion est en deçà des besoins en termes de références. Très rapidement le groupe en charge de la codification introduit les propositions formulées par l'Université de Bejaia (Bouamara *et al.*, 2005), dans le prolongement des travaux de l'Inalco. L'un des auteurs²⁴⁸, rappelle que les suppléments et les précisions visent la réduction des phonétismes encore persistants et l'harmonisation que permet le nombre d'exemples et d'occurrences. La mise à disposition du public dans un format papier et numérique sont indispensables.

En outre, la prise en compte de la structure de la langue et de sa phonologie, ont une retombée sur l'efficacité d'une harmonisation graphique aidant à asseoir une tradition d'écriture en cours ou à la susciter dans les espaces où elle est en ébauche (Chaker, 2010) :

« L'écrit étant destiné fondamentalement à la communication non immédiate, c'est bien évidemment le décodage, donc le récepteur qui doit être privilégié. Sur un plan fonctionnel général, il ne peut donc faire de doute que c'est la notation de type

²⁴⁸ Entretien du 22 décembre 2013

analytique qui devra s'imposer car il ne s'agit plus, depuis longtemps, de "transcrire de l'oral", mais bien de construire une tradition écrite. »

Ainsi, au-delà de la notation et de l'alphabet, les thèmes de l'orthographe et de la segmentation basés sur une syntaxe maîtrisée, prolongent le débat sur l'écriture. Celle-ci permet à la fois de dépasser les polémiques sur la graphie et d'asseoir une pratique normée.

4.3.1. Le Mزاب : tolérance et équilibrisme graphématique

La situation de l'enseignement dans le Mزاب, la distance des interlocuteurs, l'absence de documents de restitutions ou de rapports concernant cet ensemble dialectal rendent l'accès à l'information quelque peu laborieuse. Ce qui transparaît avec certitude c'est la rupture de l'expérience de l'enseignement entre 1999-2003 ne nous permettent pas d'examiner et de suivre les pratiques de codification graphique. Toutefois, nous avons distingué deux courants dans le Mزاب : l'usage des caractères arabes maintenus par partie des enseignants de la première promotion et qui connaissent également l'usage de la graphie latine en raison de la nécessité d'offrir une chance à l'enseignement du berbère.

Néanmoins, cet usage s'appuie sur à une tradition de grammatisation contemporaine impulsée par les connexions avec les milieux académiques et associatifs de Kabylie dans les années 1980. L'usage des caractères latins adopté et confirmé par des enseignants de la première promotion d'Alger et des chercheurs investis dans la berbérologie. Ils sont dans, leur majorité, favorable aux caractères latins qu'ils ont mis en œuvre dans leur exercice pédagogique. Les deux graphies coexistent. C'est également le seul ensemble dialectal qui introduit une stratégie structurelle à travers le Conseil de la langue mozabite, une entreprise difficile à documenter pour l'instant, d'autant plus qu'elle n'entretient pas de lien direct avec l'enseignement.

4.3.2. Usages graphiques : le tfinagh à l'algérienne

En raison de l'absence de supports destinés exclusivement à cet ensemble dialectal, l'enseignement intègre de fait la polygraphie. Les matériaux recueillis par le biais de

bénévoles intermédiaires, se limitent à des fascicules rudimentaires agrafés et reproduits par les enseignants eux-mêmes, dans un tfinagh intermédiaire, situé entre celui du touareg algérien et une version vocalisée. Les éléments de notre enquête indiquent le rapprochement de cette graphie de celle du tfinagh de l'Addagh²⁴⁹ (cf. annexe 5). Cette sélection est l'œuvre du coordinateur, chargé d'inspection de tamazight dans le Sud, originaire de cette région qui a confectionné ledit fascicule. Cette information recoupe nettement ce qu'écrit Dida (1996) :

« (...) seuls les Touaregs issus des centres urbains les plus anciens se sont investis dans l'enseignement de la langue touarègue, avec une exception, cependant, qui consiste en la présence parmi eux d'un enseignant originaire de Tin-Zawatine, dans l'Adrar des Ifoghas (Adagh) algérien »

Le recrutement d'enseignants locaux arabisants et des enseignants envoyés de Kabylie pour pallier le manque d'encadrement, introduit des pratiques nouvelles en caractères arabes et latins. Parallèlement, le manque de cadrage et de suivi par les instances inscrit l'enseignement du berbère dans l'aire touareg dans les propositions latin-arabe qui semblent exclure de fait les Touaregs qui souhaitent utiliser le tfinagh.

4.3.2. L'épisode des Aurès : pratiques et tensions

L'ensemble dialectal chaoui est probablement celui qui présente le plus significativement un tiraillement autour des trois usages graphiques (cf. Lounici, 2014). Les incidents liés au pilotage sont parfois à l'origine de tensions diverses entre les responsables administratifs et les enseignants. Mais le problème de la graphie reste « en suspens » et ressurgit pour agréger ces tensions.

Ainsi, du fait d'un ajustement administratif dans le mode de recrutement des enseignants en janvier 2015²⁵⁰, le MEN envisage de pallier le manque d'encadrement pour les classes. Environ 80 nouveaux enseignants kabyles, titulaires de diplômes

²⁴⁹ Touareg de l'Adagh (ou Adrar des Ifoghas) dans le nord du Mali actuel, une des composantes du vaste ensemble touareg.

²⁵⁰ Entretien avec S. U. un enseignant de la wilaya de Batna.

universitaires des trois départements de Béjaia, Bouira et Tizi-Ouzou, y sont affectés. Jusque-là, les enseignants étaient majoritairement recrutés selon le principe de la dominante dialectale. Paradoxalement, ce recrutement engendre une massification de l'utilisation des caractères latins dans les circonscriptions d'affectation de ces enseignants. On ne se pose pas encore la question sur l'adéquation de la norme et du standard linguistique enseignés.

D'un autre côté, la Direction de l'Éducation de Batna adresse une notification²⁵¹ à l'ensemble des enseignants leur prescrivant l'usage de la graphie arabe. Les parents d'élèves sont associés à l'examen de la situation, motivés par la crainte de voir leurs enfants « apprendre la variante kabyle au lieu de la variante chaouie »²⁵². Le retentissement de cette notification est relayé par la presse locale et nationale et reprise par les réseaux sociaux (cf. Annexe 4).

Notre interlocuteur²⁵³ évoque « le facteur d'ingérence due aux méthodes utilisées par l'administration pour communiquer avec les parents d'élèves. Les enseignants interrogés ont, de leur côté, souligné l'effort consenti pour « apprendre cette variante qui est très accessible pour enseigner dans cette région » (cf. Guedjiba, 2015).

Malgré la documentation et les recoupements concernant ces faits, nous nous interrogeons sur l'élément central de cet épisode. Nous avons tenté d'en repérer le point nodal. Donc, s'il s'agit de la légitimité de la variante enseignée quel serait le rapport avec la graphie ? On peut comprendre, dans ce cas précis, que la configuration territoriale par aire dialectale ne semble pas trancher ; le débat est simplement reporté puisque dès les premières années²⁵⁴, seule une partie des enseignants de Khenchela et d'Oum El Bouaghi adoptent les caractères latins. Un enseignant de Khenchela évoque les motifs de son refus de la graphie arabe. Il confirme l'argument technique qui

²⁵¹ Notification n° 41 du MEN, 13/01/2015. Objet : *Variante à enseigner et graphie en usage*. Source Yezza Abdennacer, enseignant à Tkoukt, Algérie.

²⁵² Entretien avec Salim Lounici, le 12 décembre 2014.

²⁵³ Entretien avec Salim Guettouchi, le 14 juin 2015.

²⁵⁴ Tayeb Djellal, correspondances électroniques entre le 12 novembre et le 25 janvier 2014.

prévaut chez de nombreux enseignants concernant le caractère consonantique de la graphie arabe²⁵⁵ :

« Je n'ai rien contre la graphie arabe sur un plan subjectif, il s'agit d'une langue que je maîtrise parfaitement mais nous rencontrerons certainement les mêmes problèmes que ceux des usagers de la langue arabe surtout les non-arabophones, la notation des voyelles, l'intrusion des « madd »²⁵⁶ qui allongent de façon excessive les voyelles, entre autres aléas techniques... »

La posture ambivalente de l'administration, le caractère institutionnel de la polygraphie et la diversité des choix des enseignants, multiplient les niveaux de tension. Ces derniers impliquent les parents et les associations²⁵⁷ de la région. Celles-ci sont à leur tour favorisées par deux facteurs : la difficulté des enseignants à mobiliser le dispositif administratif dans les limites de leurs statuts respectifs pour appuyer leur choix graphique et obtenir des supports de travail validés et pérennes, et la nécessité pour l'administration de pouvoir recourir à un arbitrage, à moindre coût, pour gérer les crises ou bien rallier des acteurs.

4.3.3. La Kabylie : variations ou conflit de norme ?

Dans le cadre de l'élaboration linguistique des travaux du GSD en Algérie (*cf.* chapitre 3. 3.2.a), ses membres adoptent les Recommandations de l'Inalco sur l'usage de la notation usuelle (*cf.* Chaker, 1998), y compris pour les membres non universitaires qui n'en ont jamais pris connaissance. Quoique la synthèse de ces dernières inventorie

²⁵⁵ La notation vocalique n'est pas reportée contrairement aux graphies occidentales obéissant au principe phonétique/phonologique. Ce trait permet alors d'apprendre à déchiffrer la langue concernée sans requérir une maîtrise préalable de la langue et des fonctions des mots dans la phrase comme c'est le cas pour l'I3rab, l'analyse prévalant dans l'enseignement de l'arabe et qui requiert une maîtrise préalable des règles syntaxiques pour procéder à la vocalisation des consonnes.

²⁵⁶ En API [a:] = /aa/. « Al madd » : est une prolongation au niveau de la réalisation et la prononciation d'une voyelle.

²⁵⁷ Dans une déclaration rendue publique, la Coordination de la société auresienne (CSA) se fait le porte-voix d'une quarantaine d'associations berbères des Aurès (domaine chaoui) pour dénoncer l'ingérence de l'administration dans l'activité pédagogique des enseignants de Tamazight.

quelques points laissés en suspens (aspects morphologiques et syntaxiques) leurs principes de bases sont adoptés.

Les travaux du GSD intègrent progressivement la restitution de certains traits morphologiques et la grammaticalisation d'unités lexicales comme dans le cas des prépositions adverbiales. A titre d'exemple, les modifications apportées relevées dans les manuels indiquent une neutralisation systématisée des « états d'annexion »²⁵⁸ (cf. Guersel, 1983 ; Chaker, 1988) comparativement aux propositions de Mammeri et de l'Inalco. Les membres sont scindés en deux tendances représentées par les deux régions principales de la Kabylie : Bougie et Tizi-Ouzou. *Ilugan n tira n tmazight*, en accès libre en ligne (cf. Bouamara, 2011). En parallèle, le HCA tente d'engager des actions fédératrices d'expertise en marge des cadres formels du MEN et du CNPLET. Ainsi, lors d'un colloque à Boumerdès, en 2010 sur *La standardisation de la graphie de tamazight*, Benlamara-Bilek, sous-directrice du département de l'enseignement du berbère (HCA) explique :

« L'organisation du colloque obéit au souci de poursuivre les travaux déjà effectués par les responsables de l'Inalco siégeant à Paris et ceux d'un autre organisme à Barcelone, lesquels ont organisé entre 1966 et 1998, puis en 2007, des séminaires pour déceler surtout les problèmes de graphie latine de la langue berbère »

Si l'on se fie à notre enquête, deux pratiques distinctes et concurrentes divisent les universitaires ; le principe du consensus ne semble pas abouti. Cela révèle également l'importance de la pression extérieure exercée sur une pratique stabilisée et en apparence homogène, en milieu kabyle. Les enseignants universitaires²⁵⁹ et plus précisément les instituteurs trouvent cette hésitation « déroutante pour les élèves ». De même, les publications universitaires locales et les mémoires produits en kabyle

²⁵⁸ Concept grammatical appartenant au couple oppositif Etat libre ~ Etat d'annexion, alternance caractéristique de l'initiale du nom en berbère. Sur le plan morphologique, les modifications apparaissent dans la syllabe initiale du nom.

²⁵⁹ Entretien avec Salim Soura le 30 octobre 2014 et Farid Imenagh le 25 janvier 2015

par les étudiants prolongent cette divergence entre les universités de Béjaïa, Tizi-Ouzou et Bouira (*cf.* Nait Zerrad, 2010 : 71).

L'une des raisons est probablement la tendance de la notation analytique (morpho-phonologique) de par sa tendance à réduire le plus grand nombre de traits phonétiques dialectaux, permet de. Cette notation usuelle puise à la fois dans les ressources synchroniques (la variation) et diachroniques (étymologie) pour neutraliser les particularismes et distinguer les unités syntaxiques. Pourtant Chaker (1998 : 65) en souligne les écueils

« (...) il est clair que la représentation analytique (ou morpho-phonologique), phonologiquement et syntaxiquement parfaitement fondée, est d'une mise en œuvre délicate ; il suppose en effet une analyse et une décomposition qui n'est ni immédiate ni évidente pour le locuteur natif sans formation linguistique. »

Il faudra surtout retenir dans cet épisode, qu'il est le fait de groupes et non de départements de berbères en tant qu'institutions. Le groupe de recherche de Béjaïa est porteur d'une alternative autonome assumée s'appuyant par une diffusion et un partage d'expériences menées dans le champ de l'aménagement linguistique (chapitre 3.4.1.). Par conséquent, le colloque du HCA à Boumerdès en 2010 est sans doute une tentative de fédérer ces pratiques. Mais encore une fois, la diffusion des résultats reste en deçà des attentes des enseignants de berbère.

Toutefois, le paradigme de la langue maternelle occupe insidieusement une place de choix. On admet plus facilement la non représentation des phonétismes et de la syntaxe quand il s'agit de langues « autres », l'arabe, le français et l'anglais. Ce qui signifie aussi que l'effort de codification et de normativisation risque de ne pas avoir d'impact dans l'immédiat.

De nombreuses langues connaissent ces tiraillements y compris lorsque la question des caractères semble évidente comme dans les langues à grande diffusion. Mais les langues minorées sont fragilisées par l'absence d'appuis et de relais pour leur standardisation. L'exemple du breton pour lequel Le Men répertorie en 1975 (p. 74) trois orthographe concurrentes. Quant à l'occitan son processus de codification reste encore en suspens en raison des pratiques différenciées (*cf.* Costa, 2011). Les

caractéristiques graphiques propres à l'occitan se sont toutefois progressivement perdues pour disparaître presque totalement au XVI^e siècle (Martel, 2012 : 23-50). Nous lisons dans Sumien (2006) que l'occitan, dans sa variété provençale, connaît deux systèmes concurrents, exacerbant les querelles sur des sujets comme le nom et la définition de la langue. Ainsi, diverses graphies à tendance phonétique côtoient la graphie médiévale proche des réalisations dialectales. Il a fallu attendre le XIX^e siècle pour voir émerger à nouveau des systèmes graphiques largement reconnus dans l'espace occitan²⁶⁰. Au final, la tolérance entre les usagers est motivée par l'objectif essentiel qu'est « la survie de la langue ».

Le processus que nous décrivons dans cette partie n'est pas généralisé, il n'est pas non plus assumé car aucun de nos interlocuteurs universitaires n'assume ce « conflit des normes ». Ce que nous retenons des élites universitaires révèle en réalité la fragilité de la codification du berbère. Celle-ci malgré l'harmonie qu'elle présente, risque d'être à son tour délégitimée comme elle risque aussi d'entraver le processus en cours y compris dans ces « sanctuaires » historiques de la normativisation et de la production linguistique.

Sur le plan de la macro-didactique la présence concomitante des trois alphabets au sein de système d'enseignement destiné aux jeunes apprenants en Algérie rend ardue toute tentative d'évaluation des compétences à l'échelle nationale même si celle-ci ne concernera que les régions berbérophones impliquées. Ces protocoles d'évaluation constituent une référence dans le domaine de l'apprentissage des langues²⁶¹.

²⁶⁰ « En 1854, le Félibrige adopte le système proposé par Joseph Roumanille. Cette notation prend appui sur le système graphique du français (cf. correspondance entre Roumanille et Mistral). Cette graphie officielle a gardé le nom de graphie mistralienne. Elle s'est étendue dans l'espace occitan. Peu à peu concurrencée par la graphie classique. Après la Seconde Guerre mondiale, l'usage de la graphie mistralienne s'est nettement réduit pour se limiter progressivement à l'espace dialectal provençal et vivaro-alpin. Elle coexiste aujourd'hui dans ce dialecte avec la graphie classique » (cf. Sumien, *ibid.*).

²⁶¹ Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est une norme internationale permettant de décrire la compétence linguistique orale et écrite. Il est utilisé dans le monde entier pour décrire les compétences en langue des apprenants.

4.3.4. Les positions ambivalentes du HCA

Le positionnement du H.C.A tendait vers un usage pragmatique du latin. Durant de nombreuses années, il édite des publications littéraires et scientifiques régulières dans une graphie latine maîtrisée (*cf.* Chaker, 2013) se situant dans la continuité de la tradition académique existante. Seulement, d'autres indices récents font état d'une ambivalence relevant plus d'aspects discursifs (événements, représentations officielles et déclarations) que de perspective d'engagement dans le travail sur la langue. Assad²⁶², le secrétaire général considère que :

« Les arguments idéologiques et politiques ne sont pas acceptés et qu'il appartient aux universitaires et spécialistes de trancher la question », précisant que « la langue amazighe peut être enseignée dans ses différentes variantes »

Depuis 2014, le HCA multiplie l'organisation d'activités grand public (forums, festivals, célébrations diverses, nouvel an berbère) et s'implique dans des collaborations avec des associations non investies dans la langue et la culture berbères. Des événements, largement médiatisés comparativement à ceux des années précédentes introduisent le thème de la graphie dans les opérations médiatiques. De surcroît, le HCA inscrit nombre de ses interventions dans une fonction de médiation, de vulgarisation et d'arbitrage. Si l'on peut retenir ce qu'on lit dans un média régional, le secrétaire général Assad (2015) se prononce sur ce sujet²⁶³ :

« Ceux qui ont fait de tamazight leur spécialité, comme les enseignants des trois ministères de langue et culture amazighes de Tizi-Ouzou, Bejaia et Bouira plaident tous pour le caractère latin. Or que les tenants de la décision politique veulent fausser le débat en introduisant, via les adeptes de l'arabo-islamité exclusive de

²⁶² Secrétaire générale du HCA Site officiel autour « projet de la traduction et de l'enregistrement des textes fondamentaux de l'Etat algérien » et AFP : <http://www.aps.dz/algerie/45229-l-%C3%A9largissement-de-l-usage-de-tamazight-un-choix-politique-fort-de-l-etat>

²⁶³ Les 21 et 22 mars 2007, le Haut-Commissariat à l'Amazighité organise un colloque international sur *Le libyco-berbère ou le tfinagh* à Alger et rend publiques cinq recommandations mettant en avant la graphie tfinagh et recommande « d'encourager les travaux de recherche sur la réhabilitation, la valorisation et l'aménagement de l'alphabet tfinagh ».

l'Algérie, une autre donne concernant le caractère arabe. Pour mieux s'y prendre le HCA opte pour les trois graphies, pour une « période de transition »

Aussi, lors de la deuxième édition des *Ateliers de la traduction* du HCA, en décembre 2016, à Illizi²⁶⁴, la codification du tfinagh intègre la liste des activités prévues. Mais dans les faits, le HCA opte pour les caractères latins dans toutes les actions qu'il mène : colloques, journées pédagogiques, édition, etc. On peut aussi supposer que ces postures sont révisées au gré de facteurs divers ou en raison des tensions et d'évolutions dans l'agenda politique national entraînant la surmédiatisation d'un trait précis.

La marginalisation par les institutions académiques nationales et étatiques d'un processus d'aménagement fédérateur est à l'origine d'une fracture au sein des acteurs universitaires. La conséquence est « la clientélisation » de l'offre d'aménagement linguistique qui oppose un usage bien ancré et prédominant dans les milieux de la production littéraire occulté dans sa dimension historique. Certes au regard de l'usage intensif et continu de la notation latine usuelle, ses défenseurs tendent à imposer de fait l'entérinement du débat sur la codification.

Nous sommes forcée de comprendre par ce biais que la légitimité des cadres universitaire intégrés dans le système étatique ne peut s'accomplir sans le déni du processus de grammatisation et de normativisation (*cf.* Dourari, 2011). Leur non contribution à ce processus est probablement le revers de l'inadéquation de leurs formations et de trajectoires et/ou probablement d'un manque de conviction de la légitimité du champ académique berbère lui-même.

Par ailleurs, la démarche favorable à la graphie arabe, émanant de l'Institution et de ses élites occulte de son côté la question des coûts de mise en œuvre et dont les montants ne sont pas rendus publics. Ces coûts correspondent à la retranscription du manuel en graphie arabe. Cette opacité est sans doute l'une des raisons des premiers désaccords et à l'origine de la modification des équipes au sein du GSD (*cf.* Achour, Ikhroufi, Bellil, Djellal, *ibid.*). Néanmoins, à l'état actuel, la graphie latine connaît une

²⁶⁴ Ville de l'extrême sud-est de l'Algérie (Tassili) limitrophe avec trois pays : la Tunisie, la Libye et le Niger.

pratique exclusive et totale par les destinataires exclusifs des manuels scolaires, les circonscriptions académiques de la Kabylie et des villes d'Alger, Boumerdès et Sétif.

C'est là que le principe de « territorialité » qui « (...) inspire majoritairement les aménagements/planifications linguistiques » (Boyer, 2010) revêt toute sa signification et sa pertinence dans notre grille de lecture. Manifestement, le sujet de la graphie est le nœud gordien de ce processus de codification non pas au vu des disparités constatées et une gestion « au cas par cas » mais aussi au vu de la complexité sociolinguistique à laquelle il fait écho.

4.4. Maroc : codification certaine et usages incertains

Les enseignants, pour la majorité, découvrent le tifinagh au cours de la formation initiale. Ceux d'entre eux qui ont fréquenté le milieu associatif, étaient déjà familiarisés avec cet alphabet. Et, même si la version Ircam introduit des adaptations et des modifications, rien n'indique l'existence d'un usage systématisé. Bien que la pratique didactique du tifinagh ne soit pas l'objet de ce travail, nous avons tenté de confronter quelques opinions sur ce sujet.

Au niveau de la visibilité du tifinagh sur les supports d'enseignement, l'omniprésence de cette graphie n'est pas toujours garantie, elle reste concurrencée sur la quatrième de couverture de chaque manuel scolaire, entièrement rédigée en arabe. De même les aspects concrets de la structuration de l'enseignement et l'accompagnement pédagogique au Maroc peuvent éclairer l'efficacité des modes opératoires opérés par l'éducation nationale et l'Ircam (*cf.* chapitre II. 2.9.2.). Il s'agit en l'occurrence de :

- i. La discontinuité scolaire pédagogique (verticale) et territoriale (verticale) de l'enseignement du berbère et la stagnation du projet de la généralisation de l'enseignement aux territoires berbérophones prévus dans la carte scolaire initiale.
- ii. La charge d'enseignement attribuée à des instituteurs non berbérophones
- iii. L'absence totale de continuité extrascolaire de la pratique de l'écriture dans ces caractères.

Du côté des enseignants, il est difficile de dire que le rejet de tfinagh est total, nombre d'instituteurs et d'acteurs associatifs ne récuse pas le principe du choix institutionnel. Ce qu'expose Hassane Bouzit²⁶⁵, enseignant, formateur et chercheur engagé dans une réflexion académique sur l'intégration institutionnelle du berbère au Maroc confirme :

« Malgré la facilité que présente le latin, le choix du tfinagh est le système le plus adéquat. Dans des exercices didactiques, les apprenants berbérophones réagissent plus vite qu'avec les autres caractères. Deux heures suffisent parfois pour un vrai décodage. Les futurs enseignants du centre comme les élèves du primaire apprennent très vite et lisent facilement alors qu'ils sont parfois non amazighophones »

Dans une perspective essentiellement didactique, Pognan (2013 : 136) met en évidence l'intérêt que peut véhiculer l'histoire d'une graphie pour l'apprenant d'une langue :

« Au-delà même d'un choix d'écriture (entre caractères arabes, latins ou tfinaghs), cette situation prive l'apprenant de cette importante masse d'informations pour laquelle il n'a pas de référent standardisé même au plan de l'écriture et dont il ne peut apprécier que très approximativement l'actualité, la justesse et la généralité (...) »

L'auteur fait référence aux représentations liées également à la multiplicité des notations proposées argumentent probablement contre cet usage dans son état actuel. Cela voudrait-il signifier que les autres graphies sont porteuses de stabilité ? L'intérêt du propos de Pognan réside dans la mise en place d'une écriture favorable à l'apprentissage pour les natifs et les non natifs. En revanche, l'examen des processus d'appropriation ne correspondent pas à la force de la légitimité évoquée.

Nous lisons à ce sujet dans El Adak (2007 : 4) :

« Nombreux sont les enseignants qui ne maîtrisent pas encore l'alphabet tfinagh adopté par l'Ircam (en raison d'absence de motivation ou de prise de position). Du coup, l'enseignement de tamazight se fait en arabe comme l'ont pu constater plusieurs enquêteurs à ce sujet »

²⁶⁵ Enseignant, chercheur et formateur et auteur. Entretien du 09 décembre 2012 à Marrakech

Du côté du champ associatif, Bouras²⁶⁶, un ancien de l'AMREC, rappelle que :

« Depuis les débuts de l'AMREC, tfinagh a été la graphie principale. *Hammou Namir*, un conte fabuleux issu de la tradition orale et actuellement en vente, est édité en tfinagh. C'est une marque d'autonomie culturelle. Le latin est un héritage du « colonialisme » et l'arabe est une marque exclusive de la « culture arabe, une culture étrangère également ».

Pour le reste, l'inventaire des difficultés relevées dans les contextes didactiques ne doivent pas être associés à un quelconque rejet. Les niveaux d'interprétation sont variables. Toutefois, ils semblent converger dans leur majorité vers une discontinuité dans la mise en œuvre.

Des chercheurs directement ou indirectement impliqués dans l'action de l'Ircam et qui se sont penchés sur l'étude fine de l'écriture dans les manuels scolaires signalent les écarts et la variabilité des notations dans un même manuel scolaire (Boukhris, 2004 ; Agnaou 2009) :

« On note, cependant, dans les manuels scolaires, des incohérences concernant la segmentation de quelques outils grammaticaux tels que l'interrogatif « qui » mad / ma ad et le comparatif « comme » zund/zun d qui sont transcrits soit comme des termes lexicalisés ou comme des mots composés d'éléments grammaticaux, notamment la particule préverbale ad et la particule prédicative d. »

Si l'on se base sur les obstacles évoqués par d'autres enquêteurs, les choix retenus pour l'aménagement du corpus linguistique sur la base d'une segmentation morpho-syntaxique compliquent les modes de lecture pour les jeunes apprenants car ces derniers doivent à la fois décoder les caractères et distinguer les unités syntaxiques de la phrase. C'est ce que relève El Berkani dans sa thèse (2010 ; 375-376) :

« La segmentation morpho-syntaxique (...) ne donne pas suffisamment d'éléments pour écrire correctement (...) la segmentation et l'utilisation des correspondances tfinagh/arabe et tfinagh /français, pour déchiffrer un texte (...) ».

²⁶⁶ Entretiens : du 8 décembre 2012 à l'Université d'Agadir et 10 décembre dans le centre-ville d'Agadir.

Certes ce paramètre peut constituer un facteur de disqualification mais il faut se rendre à l'évidence que le quota horaire réservé au berbère suffit peut-être pour enseigner l'alphabet et les rudiments du graphisme et de l'écriture. De même, il se trouve renforcé par l'absence de possibilités de continuité scripturaire à l'extérieur de la classe. Pourtant, l'Ircam a édité un certain nombre de documents périscolaires et ludiques, le fait est que les enseignants peinent à disposer du manuel scolaire, par ailleurs couteux²⁶⁷. L'élève peut-il se contenter de lire les enseignes dans la rue ? Il s'agit là d'une opportunité rare en milieu rural et périurbain.

Il arrive même qu'elles soient associées à des problèmes au niveau de l'assimilation de la langue (Khalafi, 2014) :

« Ce n'est pas imputable à l'alphabet. Les raisons se rapportent à un manque de rigueur notamment au niveau du respect du programme. Souvent, les élèves n'assistent pas aux trois heures d'amazigh préconisées par les académies »

Il est possible de comprendre que les instituteurs n'enseignent pas le berbère, que l'enseignement n'est pas obligatoire et quand l'enseignement est dispensé, il ne respecte ni le volume horaire, ni les contenus des programmes.

Les acteurs impliqués dans l'élaboration didactique institutionnelle tentent de comprendre les retombées de l'usage de la graphie tfinagh sur l'enseignement. L'étude diagnostique et exploratoire que le CRDPP a menée sur un effectif de 1100 élèves du primaire : berbérophones et non berbérophones, témoigne d'une volonté réelle de d'accompagner la concrétisation de la transmission des normes et l'installation d'une pratique spontanée et maîtrisée du tfinagh.

A la suite de l'étude du CRDPP présentent les difficultés inventoriées correspondant à toutes les étapes d'apprentissage. Seulement, les dysfonctionnements sont imputés à d'autres facteurs. L'explication d'Ichou Benaissa (2012 : 14) chercheur au CRDPP revoie au système de mise en œuvre dans sa globalité :

²⁶⁷ Entretiens avec Hassan Oubrahim le 25 juin 2013 sur plateforme Web et Hamid Talibi à Rabat le 10 décembre 2012.

« La graphie tfinagh ne pose aucun problème pour les élèves dans leur apprentissage de la lecture et de l'écriture (...) il y a une relation de cause à effet très significative entre la formation initiale d'un enseignant en amazighe et le rendement des apprenants au niveau de la lecture et de l'écriture. »

Le suivi mené par l'Ircam de sa restitution par les apprenants peut constituer également un facteur de motivation tant pour l'enseignant que pour l'élève. Cependant, l'efficacité de cette évaluation ne saurait être vérifiée si elle ne rentre pas dans un projet d'évaluation étendu à l'ensemble des circonscriptions académiques. Tous les niveaux où l'enseignement du berbère est dispensé et tous les instituteurs sont susceptibles d'être inclus dans ce type d'études.

Bien que nous ne disposions d'aucune enquête officielle d'évaluation des niveaux de compétences à l'écrit, l'examen des données et le recoupement des différents témoignages, font état d'une acceptation totale du tfinagh par les élèves. Pourtant les enseignants évoquent l'indisponibilité des ressources officielles dans les écoles (Farhad, 2011 ; Oubaghaj, 2013 ; Bouzite, 2012). Par ailleurs, par-delà leurs obligations professionnelles et leur devoir de réserve, les enseignants assument leurs préférences même si leur mise en œuvre dans le cadre didactique est hors de propos.

Sans s'inscrire dans l'opposition à l'Ircam ou à l'institution beaucoup d'instituteurs aspirent à une harmonisation des pratiques didactiques dont la graphie serait le fer de lance que Talibi²⁶⁸ partisan des deux graphies en compétition :

« Le choix du tfinagh va créer l'écart avec l'expérience pionnière de l'Algérie (celle de la Kabylie en particulier et je ne suis pas le seul à le penser et à l'assumer) ».

Mais, cette officialité de tfinagh n'exclue pas l'écriture de l'amazighe en d'autres caractères (arabes ou latins) puisque certains ont exprimé leur attachement au caractère arabe par exemple en dehors de toute décision prise (*cf.* Moatassime, 2004).

²⁶⁸ Entretiens avec Hamid Talibi le 25 mai 2014 et le 28 juin via une plateforme web, le 12 février 2015 à Pertuis

Toutefois, cette adhésion est également fondée essentiellement sur une stratégie de permanence face aux multiples tensions extra scolaires. La représentation étant différente au Maroc mais aussi dans certains milieux didactiques algériens acquis à la graphie tfinagh, la force « symbolique et affective » (El Berkani, 2010 : 97) n'est pas une donnée négligeable.

La reconduite d'un débat considéré comme clos entre les tenants du tfinagh adopté par l'Ircam ceux qui préconisent le tfinagh de L'Inalco ou encore ceux qui revendiquent le tfinagh de l'Académie berbère n'est pas exclue (*cf.* Abouzaid, 2011).

Force est de constater que le latin offre certainement une meilleure possibilité de diffusion plus large mais observe que si l'enseignement stabilise le tfinagh, l'adhésion dans les milieux scolaires et les familles renforce le sentiment d'appartenance identitaire et légitime de fait leur usage (Zaheur²⁶⁹ ; Bouyakobi, El Berkani, 2012 ; Talibi, 2013)²⁷⁰.

La thèse de l'impossibilité d'utiliser les caractères latins en raison de la formation arabisante de la majorité des Marocains situe ces acteurs, parfois à leur insu, contre une autre réalité qu'ils semblent méconnaître, celle de la tradition scripturaire en caractères arabes une réalité historique qui ne suppose pas l'existence d'un usage codifié. Nous constatons encore une fois, la faiblesse argumentaire d'universitaires favorables aux thèses institutionnelles. Dans une étude exhaustive des arguments technique, politique et psychopédagogique avancés en faveur du tfinagh Bounfour (2008 : 10) explique :

« On notera, donc, que le choix de la graphie tfinagh est déterminé, non par des critères scientifiques comme le prétend le document de l'Ircam mais par un débat politique réel ou suscité les tenants de l'arabe et les tenants du latin. Pour légitimer ce choix étonnant, l'argument du lien congénital entre le tfinagh et la langue berbère est brandi car il s'impose à tous, il est incontestable pour tous. Cela va de soi. On n'a

²⁶⁹ Écrivain utilisant de façon concomitante les deux graphies, latine et tfinagh.

²⁷⁰ Enseignant à l'Université d'Agadir et écrivain en tachelhite (entretien décembre 2012 à Agadir)

même pas à penser, à le penser. C'est cela la sacralité de l'origine, sa pureté cristalline même si l'on va la 'redresser' quelque peu ».

Nombre d'enseignants pratiquent en parallèle et en dehors de leur cadre professionnel, une graphie latine quoique peu stabilisée mais certaine.²⁷¹ Ce type de démarche est qualifié de « gestion *in vivo* Vs *in vitro* » (Calvet, 1993 : 113) :

« Ces deux approches sont parfois extrêmement différentes et (...) leurs rapports peuvent parfois être conflictuels, si les choix *in vitro* prennent le contre-pied de la gestion *in vivo* ou des sentiments linguistiques des locuteurs. (...) par les décideurs et d'interactions entre l'analyse des situations »

Les utilisateurs de la graphie latine, de plus en plus nombreux et les plus productifs, font également connaître leurs positionnements à travers le maintien d'un usage bien ancré : celui des caractères arabes chez des auteurs du sud²⁷² et celui des caractères latins ouvertement portés par un bon nombre d'écrivains berbères du Maroc, répartis sur toutes les aires dialectales²⁷³. Ces pratiques apparaissent dans des cadres collectifs parfois non structurés évoluant à la périphérie des pôles de production écrites, des petites maisons d'édition et des associations. Autant de faits linguistiques qui confirment les représentations de la langue et de la culture berbères, celle de la *priorité* symbolique perdant de vue l'expérience capitalisée dans le monde académique berbérisant pendant que le latin est solidement installé dans les institutions universitaires et de recherche, internationaux (cf. Ghaki, 2013 : 27). En dehors de sa nouveauté dans le paysage linguistique et les positionnements contradictoires, l'une des questions qui semble préoccuper les utilisateurs réside dans son codage et son affichage sur les supports informatiques et les entraves d'ordre pratique à l'écriture

²⁷¹ Entretien avec Rachid Oubaghaj (Ait Baha, le 14 décembre 2012 et Hamid Talibi, instituteur à Tinejdad, Rachidia en janvier 2014 et février 2015). La persistance à utiliser les versions des années 1970 (notation de la labio-vélarisation avec le symbole « degré (°) » et utilisation du symbole (') pour noter l'élision. Ces traits ont été supprimés dès 1996.

²⁷² Moustawi, Safi, Jachtimi. La même année, Houcine Jouhadi publie la Traduction des sens du Coran en langue berbère, en graphie arabe (118 sourates du Coran).

²⁷³ Chacha, M. Bouzagou, S. Belgherbi, S. Abarnous, A. Azergui, B. Lasri, M. Akounad, H. Talibi, A. Lihi, L. Zaheur, etc

(Fouad, 2012). Mais la technicité, l'usage, la diffusion sont des arguments associés également au projet institutionnel, la légitimation se situe dans le passage à l'écrit comme le développe Boukous (2013 : 132) :

« (...) le récent passage de l'amazighe à l'écrit a été rendu possible grâce à l'adoption de l'alphabet standard en tant que graphie officielle. Cet événement marque le début de renouveau de la langue et de la culture amazighes en les faisant accéder, encore modestement certes, au club des langues et des cultures écrites »

Le point de vue de Claudot-Hawad (2010 : 6) interroge le véritable sens de ces stratégies de « mise en graphie » et appuie sur la nécessité de privilégier les locuteurs cherchant un outil, une graphie opérationnelle :

« S'agit-il de produire une écriture spécifique aux communautés berbérophones en fonction de leur rattachement à un État donné ? Dans le cas des Touaregs divisés depuis les années 1960 entre cinq États, ces tiffinagh « nationalisées » ne peuvent que fabriquer de l'incommunicabilité »

Sous cet angle, la capitalisation des éléments de la permanence berbère passe par la réappropriation d'éléments stabilisés comme le démontrent d'abord les Touaregs mais aussi les militants impliqués.

Des faits et des territoires marquants

Les discontinuités constatées au niveau des choix retenus pour l'enseignement en Algérie ou encore sur les disparités tolérées ou concomitantes au Maroc comportent des facteurs de déstabilisation » ou au contraire générer des stratégies nouvelles.

Les acteurs individuels et collectifs peuvent soit initier des actions susceptibles d'imposer des pratiques nouvelles et inverser la tendance actuelle, soit amener l'administration à reconnaître les faits et introduire des révisions juridiques portant sur la codification graphiques. Il n'est pas fortuit de mentionner l'action des enseignants et

des militants culturels des circonscriptions académiques des Aurès qui créent un réseau extra-scolaire engagés dans la codification et la production écrite²⁷⁴.

Certainement, les initiatives individuelles trouvent ou finissent par cibler leur public de réception. On peut citer la publication de Derouich²⁷⁵, un précis de notation en caractères latins révèle la persistance de pérenniser la tradition latine en dehors des territoires de l'officialité marocaine. Son intitulé *Sur la voie de Dda Lmulud*²⁷⁶ inscrit explicitement sa démarche dans le processus de grammatisation initié en Algérie (Kabylie). Malgré les écarts qui caractérisent cette proposition, parfois en contradiction avec l'intitulé, elle indique en réalité, une forme de connivence avec d'autres acteurs transfrontaliers. Certes ces manifestations sont sans doute peu appréciées des institutions œuvrant pour un berbère = un État mais elle permet à cette catégorie d'acteurs de s'affirmer au sein d'une dynamique et d'un territoire transberbères internationaux.

a) L'Ircam et la production écrite berbère au Maroc

L'Ircam prescrit toujours l'utilisation de la graphie tfinagh-Ircam, son utilisation constitue une condition non négociable pour tout soutien à l'édition. Paradoxalement, l'Institut ne se positionne pas contre les auteurs publiant en graphie latine.

Ainsi pour citer quelques exemples, Akounad²⁷⁷, auteur de romans, de poèmes et de contes en tachelhit lauréat du prix de la traduction décerné par l'Ircam en 2006. Il explique son inscription dans la pratique de la graphie latine :

²⁷⁴ Le réseau "Awal" des écrivains et chercheurs Amazighs de la région des Aurès. « S'organiser est une nécessité imposée par les différents ralentissements, on ne s'attarde ni sur les raisons ni sur les commanditaires des pressions. On œuvre à remédier au manque dans l'écriture en variante chaoui » (Entretien sur Skype le 25 juin 2015 avec S. I.

²⁷⁵ Poète et écrivain. Né en 1960 à Goulmima dans le sud-est du Maroc. Membre de l'Association Socioculturelle TILELLI.

²⁷⁶ Il s'agit de Mouloud Mammeri (Voir chapitre 1)

²⁷⁷ Né en 1950 à Id Ougilloul à Ihahan. Enseignant d'arabe, membre actif de l'organisation « Tamaynut », section d'Agadir. Lauréat du prix Ali Azaykou de la meilleure création littéraire et artistique décerné par la fondation kabyle « Tiregwa » de Montréal. Entretien le 15 décembre 2012 à Agadir.

« Avec conviction j'ai commencé à utiliser l'alphabet arabe, j'ai remarqué que peu de gens me lisaient y compris les miens les [chleuhs] pourtant habitués, ils trouvaient cela complexe et difficile »

De même en 2011²⁷⁸ les lauréats du Prix de la culture Amazighe décerné par l'Institut, ont écrit leurs œuvres en graphie latine. Le plus intéressant est aussi le fait que certains de ces auteurs sont des enseignants ou des formateurs de langue berbère contraints d'utiliser le tifinagh.

Le concours littéraire annuel organisé par l'association *Tirra*²⁷⁹ d'Agadir, soutenue et reconnue d'utilité publique dans le cadre des lois sur les associations²⁸⁰, intègre dans ses recommandations aux candidats, la possibilité d'utiliser les caractères latins. Cet exemple illustre probablement un réalisme très courant dans les milieux littéraires et éditoriaux. Une posture identique à celle des écrivains kabyles, rifains et du Maroc central, la codification et la normativisation ne constituent pas un préalable à la création littéraire et artistique. Les étudiants affiliés au Mouvement culturel amazigh (MCA) d'Agadir²⁸¹ ou d'Oujda²⁸² opposés au tifinagh n'hésitent pas à les utiliser dans « les banderoles »²⁸³. Parallèlement, le rejet du tifinagh au Maroc s'inscrit également dans une contestation politique permanente (cf. Le Saout, 2009) et dont Aboulkacem (2009 : 137) précise les contours :

« Ils ont abandonné leur revendication principale qui consiste en la défense du caractère tifinagh au profit de l'alphabet latin. Cette position et ne voit rien de positif

²⁷⁸ Le prix national de la créativité littéraire pour la commémoration du 11ème anniversaire du discours royal d'Ajdira été décerné à Omar Bouadidi, Ibrahim El Asri et Khadija Ourhal.

²⁷⁹ L'association s'investit dans la production littéraire mais ne se pose aucunement en tant que pôle contestataire.

²⁸⁰ Régie par le Dahir n° 1-58-376 du 15 novembre 1958 réglementant le droit d'association. Dernier amendement 10 janvier 2005.

²⁸¹ Entretien avec Thoria B. Y-B. et Ch. I., étudiants à l'Université Ibn Zohr et membres du MCA, le 10 décembre 2012

²⁸² Ville située à la limite de la région du Rif oriental, chef-lieu de la préfecture d'Oujda-Angad, dans la région de l'Oriental. Sa proximité avec le port de Nador et avec l'Algérie lui permet d'être le carrefour entre le Maroc et l'Algérie.

²⁸³ Entretien avec Yahia Bouhouili (militant du MCA et écrivain, le 10 décembre 2012

dans aucune décision. Cette forme de position caractérise généralement les modalités opératoires des mouvements contestataires qui combinent dans leur action, entre les demandes culturelles et politiques »

Au final, c'est la pratique la pratique du tfinagh qui se transforme en « un usage quasi marginal » de même qu'il ne semble pas immédiatement découler de l'inefficacité de l'enseignement lui-même. C'est surtout la rupture dans la chaîne de la mise en œuvre institutionnelle qui contribue à l'émergence d'alternatives certes éclatées mais convergentes.

b) Revirement dans la municipalité de Nador (Rif)

En avril 2003²⁸⁴, à la suite du dahir royal et à la décision approuvant le tfinagh, la municipalité de Nador prend l'initiative d'adjoindre une version berbère aux panneaux de signalisation et les noms de rue de la municipalité. Le chantier annulé, le tfinagh disparaissent du paysage. Le ministère de l'Intérieur invalide la décision du conseil municipal de Nador sous prétexte que l'arabe est *l'unique langue officielle*. Ces faits laissent penser que les résistances au sein de l'appareil d'État influencent probablement la concrétisation des engagements à l'égard du berbère. Bien que la position du ministère de l'Intérieur soit justifiée, l'emploi du français et de l'espagnol sur les panneaux de signalisation et les rues dans tout le Maroc serait tout aussi illégal.

Sans prétendre nous engager dans un débat sur la nature des réactions dans le monde berbère ou à les inscrire dans un déterminisme quelconque, notre lecture de l'exemple de Lafkioui (2008 ; 98) au sujet des préférences des rifains, conforte l'idée de la convergence des pratiques facilitée par l'absence de contrôle du champ socio culturel et que le seul cadrage juridique ne peut endiguer :

« Bien que l'Ircam ait opté officiellement pour les caractères tfinaghs, la préférence des Rifains va toujours encore au latin. Dans cette situation de polygraphie complexe – et fastidieuse pour certains –, le scripteur rifain essaie de trouver une notation qui lui convient le mieux (...) quitte à puiser dans plusieurs systèmes à la fois »

²⁸⁴ Enquête dans les milieux de la militance du Rif (confirmé par Khalid Bouyala, le 15 juin 2014 à Aix-en-Provence. Rapport, le 3 mai 2003 par « Tamazgha »

Le rejet de la graphie du Makhzen désigne le fossé idéologique entre l'institution et la voix populaire. De tels positionnements conduisent des voix académiques à confirmer la prégnance du facteur « subjectif » que l'État reproduit et que Bounfour (2008) explique :

« En mettant en avant les arguments d'historicité et d'authenticité, l'Ircam dans une démarche tactique médiatrice a rapidement opté pour le système tfinagh au service d'une construction symbolique, « ce critère d'historicité dont la fétichisation intimide plus d'un ».

La contestation ne se manifeste pas non plus par le choix du latin mais par le biais de versions tfinagh autres que tfinagh-Ircam²⁸⁵ (cf. Aboukacem, 2009). L'insuffisance des arguments d'historicité et de légitimité finit donc par dicter d'autres alternatives. En définitive, la stratégie de l'Ircam consiste uniquement à éviter d'engager le Makhzen dans cet usage toléré mais qui pourrait susciter la critique de la part des élites conservatrices et reconduire la controverse de 2003.

4.5. Codifications institutionnelles : quel impact pour la diffusion de l'écrit en berbère

En Algérie, à l'échelle des ensembles régionaux, la tendance affiche le maintien des graphies jugées pratiques et adaptées malgré les pressions extérieures. Certains d'entre eux estiment que la réussite de l'enseignement en milieu arabophone « dépend en partie de l'acceptation²⁸⁶ de la graphie majoritaire ».

Les chercheurs impliqués eux même dans ce travail universitaire comme Bouamara (2011), enseignant à l'université de Béjaia :

« Le parcours accompli dans l'effort de codification, le rejet de cette tradition d'écriture productive et ancrée, est révélateur d'une attitude de mépris à l'égard de toutes ces générations de personnes qui ont travaillé à l'établissement de cette

²⁸⁵ Omar Darwich, *Anfara*. Éditions Emboscall.

²⁸⁶ Entretien avec Samir Chaker et Hakim I. (correspondances régulières entre 2014 et 2015)

tradition, mais il vise également la rupture totale du consensus qu'il y a autour de cette codification. »

La question de la graphie est étroitement liée aux mécanismes culturels et politiques, elle explique, en partie, les raisons de l'extension du débat sur son rôle dans le déroulement de l'enseignement de langue. Ce rapport implique par conséquent l'apparition de « pratiques » d'usages nouveaux y compris quand la question de la graphie semble aboutie.

Au Maroc « la formule express » du Makhzen déstabilise des usagers identifiés acquis au principe car ils y voient une forme de « bricolage polit estiment qu'ils sont « tenus de pratiquer le tfinagh pour des raisons administratives ». Toutefois, à l'extérieur de de l'école, la liberté individuelle s'exerce sans hésitation du fait que l'engagement professionnel impose ses contraintes uniquement en lien avec l'obligation de réserve qui prévaut dans le secteur public :

« Le choix de la graphie aussi ressemble à celui de choix de la langue ; je me trouve à chaque fois devant deux propositions : Celle qui m'incite à éviter définitivement le tfinagh car c'est un handicap qui entrave le développement de la langue ; il est imposé par l'administration et indirectement par les islamistes qui refusent obstinément d'utiliser le latin pour l'enseignement »²⁸⁷.

Le fait le plus saillant de cette étape de la codification est la contradiction entre la dimension historique énoncée de l'ancienneté du patrimoine graphique tfinagh et le choix retenu et désormais appelé « tfinagh-Ircam ». Le recours à la version la plus récente, la moins académique, celle de Bessaoud (*cf.* 4.1.1.) comme le rappelle Chaker (2013 : 6) :

« L'adoption des « néo-tfinagh » pour la graphie usuelle au Maroc, on constate que l'institution publique n'a fait que reprendre une option initiée depuis 1970 par la militance berbère radicale (kabyle). L'Ircam a ainsi sanctifié et « marocanisé » un usage militant kabyle – tout en se gardant bien d'afficher clairement cette filiation, parfaitement documentée »

287 Entretien avec A. Y. Correspondances des 5 octobre 2014 et 12 janvier 2015 par courrier électronique.

Sous ce rapport, il est fort probable que le contexte conflictuel et la pression politique qui ont entouré cet épisode institutionnel a dévié les acteurs de l'aménagement de la graphie des premières préoccupations. Il s'agit là d'un trait qui gagnerait à être affiné à condition d'accéder aux éléments d'expertise et aux données utilisées par le CAL dans l'étude de ce dossier à la veille de la réunion décisive du Conseil d'administration.

On en arrive au paradoxe formulé par A. Roque et Claudot-Hawad (2009 : 75-80) d'un côté l'obsession de standardisation et d'étatisation d'un alphabet par des décideurs qui ne s'en servent pas, et de l'autre la pluralité de pratiques d'un alphabet par des usagers grâce auxquels il est resté vivant, sans école, sans académie, sans normalisation d'aucun Etat-nation. La situation extra-institutionnelle actuelle au Maroc manifeste plutôt une revitalisation de l'usage du latin, dans la production littéraire et associative notamment.

Par ailleurs, au-delà des considérations didactiques ou académiques, la graphie se révèle être un canal d'expression pour manifester un refus d'alignement à l'institution. En revanche, l'Algérie semble avoir entériné la corrélation caractères arabes et islamisme et continue de les instrumentaliser en fonction de l'évolution de la radicalisation politique de la Kabylie. De surcroît c'est un outil de masse permettant de rallier de reste des Algériens si bien que des ténors de la graphie arabe en Algérie étendent leur argumentaire. Celui-ci, relayé par une certaine presse (*cf.* Djemaï, 2013) se caractérise par une tendance à la déconstruction des discours politiques kabyles et qui coïncide avec l'évolution du projet de l'indépendance de la Kabylie.

Paradoxalement, la quasi inexistence d'enseignes ou de panneaux en berbère durant les premières années de l'officialité de la langue, apparaît comme un « report » des politiques publiques. Dès leur apparition, leurs contenus et leurs formes sont controversés²⁸⁸. Ces enseignes se multiplient mais sont systématiquement dénoncées

288 De nombreux cas d'erreurs et d'incohérences concernant la traduction, la notation et la segmentation des phrases des enseignes et des affiches.

parce qu'incorrectes et se contentent parfois de noter en tfinagh des formulations en arabe standard. La *vox populi* les désigne par le terme « cimetière du tfinagh²⁸⁹ ».

Les tribuns jettent le sujet de la graphie dans « d'arènes publiques » (cf. Terzi et Cefai, 2012)²⁹⁰. Si bien que des personnalités universitaires, quoique hors de leurs champs disciplinaires, se sont impliquées (Temlali, 1998 et 2014 ; Lahouari, 2010) dont seule l'étude fine peut décrypter l'instrumentalisation du sentiment national que d'aucuns estiment « pro berbère/anti kabyle ».

À travers ses essais, Goody (1994) examine en profondeur les relations complexes et souvent déroutantes entre l'oralité et l'écriture. Il considère l'interface entre ces deux modes de communication dans trois contextes principaux : à l'intérieur de sociétés données, entre les cultures et les sociétés qui ont l'écriture et celles qui ne l'ont pas, et dans l'activité langagière de l'individu lui-même. Il analyse en particulier les séquences selon lesquelles les systèmes d'écriture changent dans l'histoire, les effets historiques de l'écriture sur les cultures. Aussi, ces manifestations aux apparences « technicistes » posent-elles le problème des repères d'un côté et celui des stratégies de gouvernance.

Au-delà de tout déterminisme historique et appropriation pratique, la réactivation d'un vieil argument qualifiant des acteurs politiques et académiques d'intelligence avec l'ennemi, nostalgiques de la France pour les berbères et d' « irrédentistes » pour les Corses. Les processus régionaux au niveau des ensembles dialectaux intègrent les dimensions multiples de l'individuation linguistique et au cheminement historique de la grammatisation, du rapport à l'écriture et de l'usage graphique. En tout état de cause, la sensibilité de ce sujet implique une responsabilité des universitaires quant à la

289 Entretien avec Hamid Talibi 12 janvier 2015

290 « Une arène publique se déploie donc autour d'une situation problématique. On a beaucoup insisté sur la dimension de « construction » des problèmes sociaux, mais le retour au pragmatisme déplace le questionnement vers une écologie de l'expérience publique. Expérience : le trouble naît souvent d'épreuves affectives, sensibles ou évaluatives, qui perturbent l'assise d'évidence des choses de la vie quotidienne et qui conduisent à mener des enquêtes pour élucider en quoi consiste ce trouble et pour en avoir une expérience »

nécessité de renseigner la portée des choix graphiques et leurs implications qui, selon Chaker (2002 : 7 -13) :

« Face à cette complexité et à cet enchevêtrement de paramètres et déterminations, tous s'accordent à considérer, que les temps où les linguistes pouvaient traiter par le mépris les questions d'aménagement linguistique et de codification graphique sont révolus : le rôle du linguiste est de proposer des réglages réalistes et argumentés, reposant sur une évaluation précise des avantages et inconvénients, en fonction des langues et des situations ; si le linguiste n'assume pas ce rôle, il laisse le champ libre à l'amateurisme et à l'idéologie, notamment à l'ultra-purisme et à l'orthographisme, tendances particulièrement sévères et dangereuses ».

Néanmoins la nature de la structuration militante et de l'affirmation identitaire ouvrant l'accès à l'échange transberbère ou berbérisant déconstruit ce schéma. Celle-ci s'est habilement réapproprié les usages graphiques par le biais d'une sélection pragmatique obéissant à des exigences de communication efficace.

Globalement, le système orthographique de la langue dominante, arabe ou français, ne doit pas être considéré comme la référence unique, un écueil que de nombreux acteurs n'arrivent pas à éviter, y compris parmi les berbérissants. Les comparaisons répétitives avec les graphies de l'arabe et du français, langues de référence systématique semblent éviter le caractère évolutif de tout système aussi pratique ou légitime.

CONVERGENCES ET DIVERGENCE

La centralisation linguistique qui accompagne les projets éducatifs pour le berbère orientent notre tentative d'inventaire des de convergences et de divergences dans la codification de la graphie pour l'enseignement du berbère.

Deux sélections normées constituent les situations de départ de l'examen de ce processus au regard des choix possibles issus des pratiques attestées :

- i. L'adoption tranchée pour le « néo-tifinagh » par l'Ircam en 2002 par l'État marocain
- ii. L'institutionnalisation de la polygraphie en Algérie

Nous évoquerons les usages extra institutionnels lorsque ceux-ci fournissent des clés de lecture concernant l'évaluation de la politique linguistique à travers la capacité des

États à gérer cette question. On peut considérer que la convergence des idéologies linguistiques des deux États est confirmée malgré les différentes déclinaisons structurelles et techniques.

Convergences

Les données objectives issues de l'examen des espaces de codification institutionnelle et l'analyse complémentaire de faits marquants confirment :

- ✓ L'administration ne semble pas envisager de s'engager ouvertement et concrètement dans le débat sur la codification à l'échelle intra dialectale et inter dialectale ;
- ✓ Les États convergent vers des choix graphiques imposés en contradiction avec l'usage dominant prompt à accélérer les processus d'élaboration éducative ;
- ✓ L'absence de coordination et de concertation entre les différentes instances qui se positionnent de manière autonome, en fonction de rapports de forces internes spécifiques.
- ✓ L'alphabet à base latine demeure non officiel dans chacun des deux pays.

La situation que décrit Bounfour (2010) « (...) l'ambivalence des rapports entre le scientifique et le technique, d'une part, et l'idéologique et le politique d'autre part » concernant le Maroc est très proche de celle de l'Algérie.

- Les deux États tendent à apporter la preuve de leur incapacité à « convaincre les usagers situés en dehors de la structure scolaire, l'espace qui semble le plus facilement contrôlable à travers les instructions, les processus de disciplinarisation et les curricula. En réalité, les voix (officielles ou universitaires autorisées) qui contestent la graphie latine en Algérie ne semblent pas en mesure de se prononcer en faveur du tfinagh ni même de s'impliquer dans la production linguistique et littéraire. Quand cet alphabet est évoqué, c'est semble-t-il, uniquement pour servir d'argument contre le latin. Ainsi au lieu d'imposer des choix adéquats, l'Ircam et le MEN tentent d'adapter « l'offre de codification graphique à l'environnement politique (cf. Chaker, 2013 ; Bounfour, 2010).

- Les deux autorités éducatives continuent de chercher et/ou ignorer les objectifs de démocratisation de l'écrit dans la langue berbère et peinent à s'approprier toutes la chaîne de production scripturaire contemporaine. Elles prolongent les orientations à l'attention de locuteurs qui ne participent pas à la sélection de leurs propres outils.

Si la dimension symbolique et les initiatives non harmonisées caractérisent l'appropriation de l'écrit, il est certain qu'ils entraînent à court terme la non maîtrise des enjeux scolaires et éducatifs. Les acteurs berbérissants gagneront à se départir de l'ultra-normativité et l'hypercorrection, qui arracherait la langue des usages réels.

- La multiplication des pôles et des alternatives rend le processus plus complexe au regard de la compétition universitaire locale réduite à des fonctions d'expertise, caution des choix institutionnels. Cette situation aurait pour conséquence de délégitimer les avancées juridiques et de geler la diffusion de la langue dans tous les espaces où elle a pu gagner en visibilité. C'est sans doute et aussi à ce niveau qu'il est possible d'espérer des solutions palliatives pour l'enseignement du berbère.

- La tolérance constatée à l'égard des alternatives de codification régionales ou individuelles révèle une acceptation du paysage sociolinguistique de l'élément berbérophone tout en préservant l'intégrité d'un dirigisme linguistique qui ne maîtrise pas toutes les données. Elles sont probablement le vivier de futurs acteurs institutionnels au regard de la clientélisation de l'aménagement linguistique.

La configuration par État ne favorise pas la promotion une collaboration transberbère quand bien même « les porosités » constatées dans les mondes académique et militant reconduisent une forme de collaboration parallèle et informelle. Ces porosités s'expriment aussi dans le positionnement des États contre l'apport fondateur des berbérissants précurseurs. Mais c'est à travers les voix des berbérissants institutionnels que l'Institution dénie tout un processus de codification extra institutionnelle qui constitue pourtant le socle des références du MEN et de l'Ircam

L'extension du débat de la graphie en dehors de la sphère scolaire d'un côté et l'inexistence de toute forme de collaboration entre les groupes berbères révèle la prégnance d'une continuité historique et glottopolitique.

La persistance des tensions dues à la faiblesse statutaire de l'enseignement du berbère et le manque de concrétisation de l'officialité du berbère fragilisent toute tentative institutionnelle ou extra-institutionnelle en raison des résistances diverses.

Divergences

Les divergences formulées dans les modes opératoires révèlent la confusion des genres qui règne très généralement dans la gestion de la langue berbère dans les pays du nord de l'Afrique. Son intégration institutionnelle et l'introduction de l'enseignement dans un contexte d'urgence politique a laissé transparaître une gestion a posteriori voire aléatoire.

i. L'implémentation juridique algérienne se traduit par un jeu d'instructions officielles par le biais des circulaires ministérielles successives examinées dans cet espace. L'examen des supports didactiques tendent plus tard vers une « biographie » excluant le tfinagh

ii. La position de non-gestion en Algérie conduit à une intervention tranchée à *posteriori* en défaveur des caractères latins et tfinagh.

La codification graphique en Algérie est élaborée par les enseignants (G.S.D) Cette production s'effectue autour des caractères latins.

iii. Les manuels scolaires constituent la concrétisation unique de la codification graphique et comportent deux parties : versions latine et arabe. Aucun autre document institutionnel ne présente ces caractéristiques.

iv. L'intensité du débat s'est accrue en Algérie depuis l'introduction de la graphie arabe dans les manuels d'enseignements mais aussi depuis l'accès du berbère au statut de langue nationale.

i. L'État marocain introduit une stratégie démocratique de vote au sein de l'Ircam L'examen des données indique l'intervention d'autres paramètres qui ont déterminé le choix du tfinagh

La codification graphique est élaborée par les chercheurs de l'Ircam.

ii. Les manuels scolaires élaborés dans une graphie unique, le tfinagh et les documents de référence constituent les supports linguistiques et didactiques exclusifs.

Le rapport aux caractères tfinagh

L'existence d'une écriture berbère originelle dans l'ensemble touareg malgré son morcellement géopolitique, semble reculer devant deux facteurs : un usage plus répandu -ou rendu plus visible- de la graphie latine au Nord et la pression extérieure induite par une codification graphique non tranchée, pilotée au gré des étapes de mise en œuvre de l'enseignement. Rappelons au passage la désaffection d'un bon nombre de Touaregs pour l'enseignement du berbère.

Le paradigme d'historicité et d'authenticité connaît un traitement décalé d'un État à un autre. L'Algérie persiste dans la contradiction entre la disparition progressive et probablement programmée du tfinagh dans les manuels scolaires et leur maintien sur les enseignes des édifices officiels. Pourtant l'existence d'un territoire touareg peut constituer un argument physique pour l'adoption de ces caractères.

Seul le renouvellement des tensions et l'apparition d'enjeux politiques et géopolitiques nouveaux pourrait amener l'administration à convoquer à nouveau l'usage du tfinagh pour l'arbitrage, se rapprochant ainsi du modèle marocain. Mais ce dernier investit dans une flagrante fétichisation alors que la persistance de l'antagonisme latin/arabe devient politique et pèse très lourd sur le tfinagh-Ircam malgré sa dimension symbolique et les arguments techniques et affectifs convoqués.

Les « voix officielles » qui soutiennent le tfinagh au Maroc ne sont représentatives d'aucune dynamique socio-culturelle si tant est que celle-ci existe, elle n'est pas rendue visible qu'une présence dialectal touareg au Maroc aurait pu servir justifier. Si durant les premières années le choix de la graphie semblait controversé, l'équilibre semble être assuré par le développement des notions de « patrimoine linguistique national » dont le tfinagh est l'emblème. La primauté des « solutions médiatrices » dans le domaine de la graphie semble se substituer aux sélections d'ordre opérationnel et éducatif.

Les mesures d'institutionnalisation de la graphie tfinagh n'ont pas eu d'impact immédiat sur la continuité de sa concrétisation. Cela est probablement dû à l'insuffisance du potentiel propositionnel de l'Ircam et des résistances de toutes natures. De même, la législation organique toujours en attente, fragilise la posture de l'enseignement et les aspects exécutoires.

Dans le même sillage, la diffusion du tfinagh et son extension en dehors de l'enseignement passe par un examen minutieux de son appropriation par les cadres institutionnels connexes et l'usage symbolique de cette graphie dans la sphère publique.

Le rapport aux caractères latins

L'État marocain ne s'est jamais directement prononcé à ce sujet en raison de la pression des courants conservateurs mettent en difficulté les partisans de la graphie latine. Ce ne sont pas non plus les usagers « traditionnels » de la transcription arabe qui s'opposent à la graphie latine. Au final l'arène publique du débat sur la graphie est animée par des acteurs sociaux qui ne sont pas des usagers de l'écriture en langue berbère.

Si le HCA maintient une posture souple et adaptable²⁹¹ concernant la graphie et si l'Ircam se limite aux recommandations linguistique, didactiques et éditoriales pour l'usage du tfinagh, ces organismes comme on le constate sont tiraillés par leur fonction politique et un pragmatisme ponctuel et non assumé. Si le HCA s'est investi dans un travail de diffusion de qualité en graphie latine, les chercheurs de l'Ircam eux-mêmes, n'ont pas abandonné la pratique de l'alphabet latin. Cette pratique intègre des échanges avec leurs homologues berbérisants internationaux utilisant la graphie latine. Ce qui

²⁹¹ Les 21 et 22 mars 2007, le Haut-Commissariat à l'Amazighité organise un colloque international sur "Le libyco- berbère ou le tfinagh » à Alger et rend publiques cinq recommandations mettant en avant la graphie tfinagh et a recommandé « d'encourager les travaux de recherche sur la réhabilitation, la valorisation et l'aménagement de l'alphabet tfinagh ».

signifie au final que la graphie latine occupe un espace transnational et affiche une continuité assurant une indiscutable visibilité.

Si pour la Kabylie la graphie latine est le produit d'un processus de grammatisation et une pratique intensifiée, les tenants de la graphie latine au Maroc se retranchent dans un argumentaire sur les aspects pratiques (technologie, vitalité et diffusion). En revanche la difficulté d'établir un consensus autour de la notation usuelle se pose encore avec plus d'acuité. Toutes les versions sont représentées, de Mammeri jusqu'à celle de l'Inalco en passant parfois par des notations individuelles singulières.

Au Maroc, l'usage du tifinagh par les enseignants obéit au principe du soutien apporté au maintien de l'enseignement du berbère et appliquent consciencieusement les instructions officielles. Mais cette pratique ne s'étend pas à leurs engagements en dehors de l'enceinte scolaire. Ces acteurs semblent avoir opté pour un véritable « compromis ».

Le rapport aux caractères arabes

Le non choix de cette graphie par l'État marocain est une rupture historique totale.

Il n'existe aucun document mentionnant la nature de l'implémentation en caractères arabes : règles de notation et auteurs des transcriptions. Elle ne bénéficie pas non plus d'une action de codification et ce n'est guère un hasard. Concrètement, il n'existe pas d'élèves et encore moins d'enseignants utilisant la version graphique arabe du manuel algérien. L'ensemble dialectal auquel les manuels scolaires sont destinés, la Kabylie, fait une totale abstraction de cette version.

L'enseignement est tiraillé entre la codification institutionnelle et les usages sociaux. Il caractérise la manière par laquelle le groupe (*i.e.* l'ensemble dialectal) déconstruit les phénomènes épilinguistiques confirme un choix pragmatique et poursuit son processus d'individuation linguistique. Les nouvelles pratiques attestées des ensembles dialectaux et Mزاب ou l'ambivalence, de l'ensemble chaoui en Algérie et l'absence de concurrence pour la graphie latine en Kabylie. L'apparition des deux autres graphies dans les manuels scolaires n'ont produit aucune incidence sur l'assiduité avérée des élèves et des enseignants. Sa stabilisation via une production

écrite, en nette progression, est conséquente. Mais sa cohérence et sa durabilité restent à vérifier. De même, la langue française et la langue arabe continuent de s'accaparer la belle part dans les actions de communication en milieu berbérophone. Le discours berbériste comme l'institution, s'inscrit en porte à faux entraînant un ralentissement de la pratique de l'écriture en berbère renouvelant les facteurs d'insécurité linguistique. Par conséquent, le rejet de la graphie arabe apparaît comme une résistance aux idéologies linguistiques et aux politiques culturelles des États.

Les dynamiques qui caractérisent ce rejet contribuent largement à la pérennisation d'une « opposition » endogène-exogène, berbère-arabe, institutionnel-non institutionnel selon les lieux de production des catégories et les acteurs qui les énoncent quand bien même la langue n'est pas le référent exclusif de toute identité culturelle. Cependant la confrontation entre l'administration, les enseignants et les apprenants est traversée par un nouveau militantisme à la fois professionnel, culturel et politique aboutissant à un chassé-croisé.

En définitive, le champ officiel est à son tour un territoire symbolique mais ce qui était en jeu, ce n'est pas tant la langue mais les projets sociétaux, en rude compétition malgré l'inégalité des moyens.

CONCLUSION

Les résultats de ce parcours analytique révèlent une emprise institutionnelle qui peine à se concrétiser sur le terrain. Les niveaux de discontinuités entre les orientations officielles, les mises en œuvre comportent des implications sociétales complexes.

La polygraphie institutionnalisée de l'Algérie et le décalage de la pratique scolaire avec la société au Maroc retardent sensiblement le développement de l'écrit et indiquent que les objectifs d'apprentissage et de production écrite ne semblent pas constituer une priorité. L'intériorisation des tensions permanentes par la famille éducative, les apprenants et leurs familles sont susceptibles de créer une démotivation personnelle ou une discréditation. Finalement, en Algérie, comme au Maroc, l'usage du latin prédomine contraignant les institutions à envisager une révision du dossier de la

codification. Et malgré les divergences techniques et structurelles entre les deux institutions, les États ne semblent pas mener une politique institutionnelle maîtrisée. Elle est d'autant plus l'objet de jeux stratégiques intégrant des dimensions symboliques et idéologiques reléguant la promotion de la langue berbère en seconde position confirmant que l'avenir de l'écriture en langue berbère semble se dessiner loin de l'école.

En tout état de cause, la discussion menée sur la codification conduit à son tour à la reconfiguration de l'espace d'une langue qui se transmettait, jusque-là, dans le milieu familial et traditionnel, vers un cadre potentiel d'expression formalisé et normé. Mais ce dernier est toujours en attente. La preuve en est que l'intérêt de la codification graphique, l'émergence et la consolidation de la pratique de l'écrit, la généralisation de l'enseignement et la valorisation du statut scolaire de la langue berbère, constituent, pour les deux pays, les conditions premières pour que le débat sur la graphie cède la place à des objectifs éducatifs. Cependant, l'expérience de la codification bénéficie de trois facteurs positifs : les acquis du processus de codification antérieur à l'enseignement officiel, le caractère inédit du paramètre éducatif intégrant un public de jeunes apprenants et la permanence des initiatives collectives malgré les revers qu'elles comportent. Ces apports sont susceptibles d'ouvrir des perspectives nouvelles pour que la langue berbère puisse apporter sa contribution écrite à la culture universelle.

CHAPITRE V : ELABORATION DIDACTIQUE D'UNE LANGUE MINOREE : DES MANUELS ET DES FINALITES

Nous entendons par élaboration didactique l'ensemble des actions institutionnelles visant à créer les conditions, l'encadrement et les supports pour l'enseignement du berbère à partir des cadres d'orientation officiels. Ces derniers définissent les objectifs, les outils et les ressources servant à cadrer un processus de mise en œuvre. L'élaboration didactique fait appel à des outils techniques (pédagogie, didactique, linguistique) et des paramètres sociolinguistiques (normes, représentations, contexte, orientations politiques).

Quel est donc le contexte institutionnel et sociolinguistique qui entoure ce processus ? Comment les autorités vont répondre à ce besoin ; quels acteurs individuels sont associés à sa mise en œuvre ? Cette élaboration est-elle conforme aux choix retenus ? Comment sont reçus ces manuels ? C'est donc à ces axes que nous consacrons ce cinquième chapitre.

Pour tenter d'apporter des réponses, nous proposons de parcourir et d'analyser cet espace, autour de trois moments :

- Nous présenterons un descriptif global du cadre institutionnel et du fonctionnement de l'enseignement du corse les cadres de références législatifs : les circulaires ministérielles et les orientations générales. Celles-ci définissent les cadres d'orientation pour l'élaboration des programmes (*curricula*).

- Ensuite nous décrirons les modalités de confection de diffusion et d'exploitation des manuels scolaires. Hormis le préalable de clarification des objectifs d'apprentissage, des contenus et des approches pédagogiques, cette entreprise nécessite des moyens et des procédures et des acteurs représentant la discipline : enseignants, chercheurs et formateurs. À travers l'examen des documents ministériels : cahiers des charges documents d'accompagnement, livres des maîtres. Les informations recueillies sont complétées et recoupées par celles transmises par nos interlocuteurs, la plupart sont

des acteurs associés à la production des supports didactiques selon qu'ils soient associés individuellement ou dans des cadres collectifs institutionnels ou volontaristes.

- Enfin nous discuterons quelques niveaux de réception recueillis à travers quelques exemples ayant trait à la norme de la langue d'enseignement, des contenus éducatifs et thématiques et les acteurs associés au processus.

L'objectif est l'analyse des choix institutionnels à travers la mise en correspondance des objectifs énoncés du point de vue de la cohérence dans leur mise en œuvre et le lien.

Parallèlement, les données empiriques auront pour cadre la sociolinguistique à la lumière de notions transdisciplinaires. Au final il s'agit de tenter une lecture interprétative des choix retenus pour l'élaboration didactique et leurs implications sociolinguistiques. Nous concluons avec l'identification des niveaux de convergence et de divergence entre le Maroc et l'Algérie.

SECTION I. DONNEES THEORIQUES GENERALISTES ET CONTEXTUELLES

En Algérie les premières années d'enseignement démarre avec des pratiques multiformes caractérisées par l'improvisation, l'anarchie pédagogique et le volontarisme, les instances marocaines semblent avoir très rapidement anticipé ces problèmes en mettant en œuvre une chaîne d'élaboration didactique ad hoc. Cependant, les conditions et la chronologie entourant l'expérience marocaine révèlent à leur tour une situation non moins complexe et intéressante du point de vue sociolinguistique. Concrètement, l'Algérie, pour avoir devancé le Maroc dans cette expérience a constitué un premier laboratoire dont l'expérience a sans doute servi à l'élaboration didactique marocaine. Dès les premières années, de nombreux témoignages académiques, d'enseignants et d'associations exposent les premiers principes qui fondent les étapes de l'enseignement institutionnel. Toutefois nous partons du principe que les premiers éléments de convergence entre l'Algérie et le Maroc se matérialisent par la nouveauté de ce chantier éducatif comparativement aux

autres langues enseignées dans les deux pays constituant ainsi la masse de données empiriques et heuristiques qui fondent notre étude.

Les faits sociolinguistiques, les traits de minoration et de diglossie du berbère par-delà une reconnaissance institutionnelle et les données du terrain de la scolarisation laissent transparaître les difficultés sur lesquelles va indubitablement achopper l'élaboration didactique. Cette dernière est fortement liée à l'équipement linguistique, à la nature des orientations officielles et à la multiplicité des acteurs associés à ce projet.

Par conséquent la réception des outils didactiques destinés à l'enseignement reprend tous ces paramètres. Cependant, elle est déterminée par les implications sociolinguistiques des conditions d'élaboration et des choix retenus.

5.1. Introduction à l'enseignement du berbère : quelles ressources ?

Les débats académiques et non académiques sur l'enseignement du berbère nous conduit à l'identification du contexte de mise en œuvre et des péripéties institutionnels qui le jalonne. Loin de nous positionner dans le débat théorique sur la pertinence de la sociodidactique en tant que rupture épistémologique ou contextualisation de la didactique, à la suite de (Pietro et Rispaïl, 2014) de par l'intérêt qu'elle accorde aux données contextuelles.

« La sociodidactique se situe au croisement de didactique des langues et de la sociolinguistique. Elle étudie en particulier l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques. Elle utilise des méthodes de recherche sociolinguistique : observation participante, questionnaires et entretiens semi-directifs, biographies langagières, observation de pratiques sociales contextualisées »

De la même manière tout projet d'élaboration nécessite une étude ou une appréciation des ressources disponibles. Poth²⁹² (1997) énonce le paramètre du « coefficient didactique ». Ce coefficient se mesure aux ressources pouvant être exploitées pour l'élaboration didactique et à la qualité d'outils pédagogiques existants. Le principe est de concilier les exigences scientifiques avec les impératifs pédagogiques. C'est la condition nécessaire pour pouvoir produire des outils adaptés, immédiatement exploitables bénéficiant d'une valorisation appropriée des résultats de recherches linguistiques et littéraires. Poth propose une typologie, sur la base de données empiriques renseignant l'état des savoirs produit sur la langue voire dans la langue :

- a. La langue n'a pas fait l'objet d'études scientifiques ;
- b. La langue a fait l'objet d'études plus ou moins scientifiques : il s'agit souvent de descriptions empiriques anciennes qui ne peuvent, telles quelles, servir à l'élaboration de documents pédagogiques efficaces ;
- c. La langue a fait l'objet de recherches scientifiques incomplètes : cette situation caractérise actuellement encore un grand nombre de langues africaines ;
- d. La nouvelle langue d'enseignement dispose de travaux scientifiques à peu près suffisants : souvent ces travaux sont de type universitaire (mémoires, thèses, études, etc.) répondent peu aux impératifs-psycho pédagogiques ;
- e. La nouvelle langue d'enseignement dispose des études scientifiques nécessaires pour remplir efficacement toutes les fonctions attribuées à une langue d'enseignement de statut plénier.

Pour notre part, le point 5 est celui qui se rapproche des conditions appropriées pour enseigner une langue. La langue berbère, quant à elle, peut être classée selon l'ensemble dialectal examiné, dans l'un ou l'autre des états intermédiaires.

²⁹² Linguiste étant intervenu en Afrique de l'ouest pour le compte de l'ONU, où son travail de linguiste l'a mené au cœur des langues et des populations locales.

5.2. Ébauches de la période de pré institutionnalisation

Les travaux effectués dans des cadres militants ou para académiques et volontaristes ont abouti à des outils de grammatisation (*cf.* chapitre 1) mais il n'existe pas de « manuel » au sens didactique du terme, articulé autour d'objectifs précis.

Nous présentons ici quelques ressources disponibles et issues du processus extra institutionnel de grammatisation et d'aménagement ainsi que des tentatives d'élaboration didactiques antérieures à l'intégration de l'enseignement dans les systèmes éducatifs algérien et marocains.

Pour l'Algérie nous citerons quelques tentatives menées dans les années 1990 en milieu kabyle :

- *Tizi Wuccen*²⁹³ cette méthode audiovisuelle (*cf.* Chaker et Allain, 1987) aurait pu être l'outil idéal pour cette étape si ce n'est sa diffusion restreinte (France et Europe) qui la rendait peu accessible. Les enseignants qui l'ont exploitée évoquent des aspects qui font écho à sa cohérence et son côté pratique (dialogues, cassettes, langue accessible)

- *Tajerrumt n tmazight* de Mammeri (1967), (*Tira n tmazight - taqbaylit* d'Achab (1990) et le *Manuel de conjugaison kabyle* (1994) et *Grammaire moderne du kabyle* (2001) de Nait Zerrad, vont plus tard constituer les références fondamentales pour les enseignants. Leur exploitation dépendra sensiblement de l'expérience et du niveau de l'enseignant. Largement utilisés en milieu kabyle, leur adaptation par d'autres enseignants berbérophones est attestée.

- Dans les années 1990, Rachid Aliche amorce un enseignement libre et volontariste et particulièrement innovant à cycle d'émissions radiophoniques à la Chaîne II (kabyle). Son expérience aboutit à l'édition en 1995, d'un manuel de conversation accompagné d'un enregistrement audio. Cette méthode est utilisée par les premiers enseignants de

293 La méthode n'a pas été largement diffusée en Algérie et encore moins au Maroc malgré une utilisation ponctuelle par les enseignants

berbère vue l'absence d'une démarche aboutie dans ce domaine (cf. Abrous N., 2013) à une démarche didactique novatrice.

Les tentatives marocaines sont plus difficiles à documenter d'une part parce que les associations étaient majoritairement investies sur des chantiers différents. De plus le durcissement des conditions autour des milieux associatifs berbères notamment a empêché l'émergence de cours de langue. Pourtant des initiatives personnelles comme la traduction du *Petit prince* et le lexique didactique de Boudris, *Le Vocabulaire de l'éducation* en 1993 et décrit dans (Achab, 1996 : 205-225), la méthode d'*Initiation au tachelhit* de El Mountassir (1999 et 2009) et le Manuel de conjugaison de Abdallah Boumalk (2004). Tous distinguent par leurs orientations pratique et pédagogique.

Bien que nous ayons souligné (Chapitre 3) que les travaux extra institutionnels précédant l'intégration du berbère n'ont pas constitué une ressource officielle pour la planification de l'enseignement, nous soutenons que celles-ci, ont servi de « béquille » au démarrage des classes pilotes à l'instar de ce que nous avons observé dans le champ de l'aménagement du corpus. Les tentatives antérieures sont de nature artisanale, c'est donc la première fois que de jeunes apprenants locuteurs natifs de berbère découvrent un manuel berbère qui comprend des séquences d'activités de compréhension orale, écrite et de grammaire à l'instar de ceux des autres matières. Et, dans tous les cas également, on a affaire à des outils destinés davantage à l'apprentissage individuel qu'à une utilisation collective dans le cadre d'une salle de classe.

SECTION II PROCESSUS D'ELABORATION DES MANUELS DE BERBERE

5.3. Premières étapes, choix et orientations

Le curriculum constitue « le savoir à enseigner » ou le savoir nécessaire. Mais il est aussi le produit d'une histoire culturelle et idéologique qui se traduit dans les choix éducatifs.

Le curriculum représente aussi le résultat de ces (ré) élaborations, en tant qu'ensemble de connaissances, de valeurs et de compétences qui doivent satisfaire des procédures

institutionnelles : instructions officielles et objectifs didactiques. Autant pour la langue berbère que pour les autres matières scolaires les processus d'élaboration didactiques obéissent à un protocole établi (cf. Brousseau, 1998 ; Véronique, 2005). Mais l'étape de la transposition didactique étant l'aboutissement des deux premières étapes (cf. Chevallard, 1985 ; Ruano-Borbalan, 2001) ne rentre pas dans notre parcours de description, de ce fait, elle est réservée à l'analyse strictement didactique.

La fabrication des manuels scolaires obéit à une méthodologie ou un cahier des charges selon les catégories utilisées. Si les manuels scolaires doivent correspondre aux objectifs généraux fixés par les Ministères, ils sont aussi le résultat d'un travail collectif et consensuel, situé à l'intersection des curricula et de l'apport des agents ou des acteurs de l'enseignant et du chercheur. Et en raison des attentes multiples des enseignants et des apprenants, les conditions de fabrication et de réception des manuels scolaires prolongent les débats qu'ont connus les thèmes de la normativisation et de la codification graphique.

5.3.1. Algérie : étapes et modalités

Dès la rentrée scolaire 1995, les enseignants sont confrontés à une situation d'improvisation, les encadreurs proposent un fascicule comportant notamment quelques cours de langue dans quatre variantes : kabyle, chaoui, mozabite et tamasheq (touareg). Le démarrage de l'enseignement en Algérie sans manuels, ni lexiques fondamentaux ni registres terminologiques consensuels ni lexiques métalinguistiques (cf. Auroux, 1979 : 7). A ce sujet nous lisons dans Bijeljac-Babic (1985) que ces difficultés sont courantes dans les pays en développement. Ces derniers sont généralement confrontés à ces problèmes et, peu parviennent à leur trouver des solutions immédiates. De surcroit la nouveauté de l'expérience qui nous concerne accentue sensiblement ce trait. C'est aussi ce qui explique en partie le fait que les stages intensifs qui ont suivi ont fédéré les enseignants autour de la confection « d'unités didactiques ». Les propositions étaient déterminées par les choix effectués par les

formateurs, des professeurs de français et d'arabe pour la majorité d'entre eux.²⁹⁴ Il était demandé aux enseignants d'adapter leurs connaissances linguistiques et thématiques à ces unités, le seul moyen de parvenir à proposer des contenus opérationnels pour la rentrée suivante.

5.3.2. Du tâtonnement à la prise en charge : tentatives institutionnelles et volontarisme professionnel

Entre 1997 et 2001, nous assistons à une étape de tentatives et de tâtonnements.

En 1997 le Ministère de l'Éducation nationale édite le premier manuel officiel de berbère, *Lmed tamazight* (apprend tamazight) destiné au niveau de la 7^{ème} année fondamentale qui correspond à la première année de collège, n'a pas connu l'utilisation attendue. La réception négative²⁹⁵ et controversée de ce manuel a maintenu le volontarisme et le travail coopératif et/ou individuel qui ont perduré jusqu'en 2003 (cf. Chapitre 4. 2.1). Donc pour les trois années qui précèdent les réformes, les coordinations d'enseignants ont élaboré trois recueils de textes pour la lecture. Un fascicule par niveau (cf. Mansouri, 2008 : 5). La majorité des textes est puisée dans la nouvelle production littéraire, la littérature traditionnelle des rédactions individuelles sur des thématiques ordinaires.

5.3.3. Réformes et Orientations sur l'élaboration des manuels scolaires du berbère :

Dès la rentrée scolaire 2003, le berbère bénéficie de la refonte curriculaire. Le ministère de l'Éducation coordonne la confection de nouveaux manuels. Pour toutes les matières, la refonte concerne plus précisément les aspects méthodologiques

²⁹⁴ Mr Kheddam inspecteur de tamazight, anciennement inspecteur d'arabe et monsieur Sam anciennement inspecteur de français, séminaire de formation, Kouba aout août 1996.

²⁹⁵ Le manuel a été rejeté dans sa globalité par les enseignants lors d'un rassemblement devant les locaux de la Direction de l'Éducation à Tizi-Ouzou Béjaïa et Bouira. (Algérie). (Rapporté par Feu Ferhat Ait Mohand †, le 13 novembre 2013, Djamel Ikhroufi et Mellab Mourad.

Les concepteurs des nouveaux programmes ont « harmonisé » l'enseignement des langues. Elles doivent fonctionner avec les mêmes objectifs et les mêmes compétences techniques et discursives comme le rappelle le document d'accompagnement consulté²⁹⁶ :

« Les compétences relatives à l'apprentissage de la langue et l'acquisition des formes variées du discours dans cette langue, seront associées aux thèmes transversaux inclus dans les programmes des autres langues, notamment l'arabe et le français, tels que les formes du discours induites dans les programmes de ces disciplines, l'éducation à la citoyenneté [...]. L'association des apprentissages s'effectue à travers la coordination entre les groupes disciplinaires, à celle des enseignements eux-mêmes ».

Les manuels scolaires ont été élaborés avec la participation d'éditeurs nationaux privés et publics et répondent à trois conditions essentielles : - la qualité définie par les normes scientifiques, pédagogiques et techniques universellement reconnues ; - la disponibilité des manuels et leur mise à la disposition des élèves en début d'année scolaire ; - un prix abordable. Le programme est présenté devant une commission de lecture composée d'universitaires membres de la Commission nationale des programmes. Soit il est accepté tel quel, soit on lui est demandé aux membres présents d'apporter des rectificatifs et des corrections pour être conformes aux directives officielles. Si le programme est adopté, l'élaboration du manuel peut être mise en œuvre. Les enseignants sollicités pour l'élaboration de manuels scolaires et définissent en priorité le cadre didactique en lien avec les projets assignés. Dans le cas du berbère, les premières questions qui semblent se poser avec plus en plus d'acuité sont : le berbère doit-il être enseigné comme langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère ?

²⁹⁶ Document d'accompagnement du manuel de la 4ème année moyenne. Office national des programmes. MEN 2011.

5.4. De nouveaux cadres d'orientation pour le berbère : méthodologie et contenus

Bien que les cadres nationaux et les dimensions fondamentales soient identiques pour les manuels scolaires, les objectifs spécifiques et les contenus se déclinent par niveau d'enseignement. Pour l'Algérie, l'Office national des programmes (ONPS) qui prescrit les termes des cahiers des charges et pour le Maroc c'est la Direction des curricula.

Les deux procèdent à la conception des stratégies éducatives dans l'ensemble des cycles d'enseignement et de définir les cadres curriculaires.

Le berbère étant une composante du « patrimoine national » (cf. Bouhdjar, 2012) va sans doute être inséré dans le socle de la totalité des programmes.



Manuels de la première année d'enseignement Maroc/Algérie

5.4.1. Algérie : objectifs assignés au manuel de la première année

Nous rappellerons qu'en Algérie le cycle d'enseignement du berbère débute dès la quatrième année primaire. Il est spécifié dans le programme de référence²⁹⁷ que le

²⁹⁷ Source : MEN, GSD, Commission nationale des programmes

contenu proposé est « à variante dominante kabyle » qu'il est recommandé d'adapter au parler des élèves et qu'il pourrait servir au « non amazighophones » car la progression envisagée « leur permet de combler le retard » (p.3).

Les dimensions retenues (p. 4) sont identiques à celles des autres disciplines, celles du cadre général. Elles doivent se conformer à deux paramètres fondamentaux :

- L'ancrage national : Les principes de l'algérianité et d'exprimer son respect pour les symboles qui les incarnent.

Pour cette première le manuel scolaire propose des portraits de personnages historiques nationaux et des textes issus de la tradition orale.

De même elle oriente vers la « connaissance des institutions de la nation algérienne et de manifester son attachement à leur égard »

Imprégnation d'une connaissance large du patrimoine de la nation sur le plan historique, géographique, linguistique, culturel et religieux

- La diversité des pays du monde, des civilisations et des cultures autres que la sienne. Celle-ci cible une sensibilisation aux problèmes qui touchent l'humanité (pauvreté, sécurité, santé, environnement) et la découverte d'institutions et d'instances internationales, les plus connues dans son environnement et d'avoir une idée globale de leurs missions.

Globalement les orientations ciblent essentiellement sur la préparation de l'apprenant à un développement intégral en termes de connaissances, de compétences, de valeurs et d'attitudes. Cette approche active et interactive implique l'apprenant dans le processus dynamique de sa formation et de ses compétences. Les orientations recommandent un profil de sortie en fin de parcours (p.5) :

« (...) l'apprenant amazighophone ou non amazighophone aura été initié, dans des situations de communication significatives pour lui à comprendre le sens global d'un message écouté »

L'objectif doit être atteint par le développement de compétences communicatives, linguistiques et discursives suivantes :

- i. Mémoriser des mots, des phrases, des textes courts ;
- ii. Retrouver les personnages ou les locuteurs à l'écoute d'un texte, d'un dialogue ou d'une conversation
- iii. Identifier les éléments spatio-temporels, le thème, à l'écoute d'un texte ;
- iv. Saisir à l'écoute les actes de paroles de communication ;
- v. Comprendre les consignes du maître ;
- vi. Saisir à l'écoute d'un texte les éléments d'énonciation par l'intonation.
- vii. Se présenter et présenter des personnes, des choses et des lieux.

5.4.2. Maroc : objectifs assignés au manuel de la première année

L'enseignement démarre au Maroc dès la première de scolarisation. C'est à ce niveau que le manuel servant d'exemple est adressé

L'approche adoptée (*cf.* Agnaou 2003 et Ennaji) s'inspire de la pédagogie des compétences, la même que celle adoptée en Algérie en 2003. Les concepteurs des manuels partent de l'hypothèse que l'enseignement de – la maîtrise de la compétence de communication : d'abord la compétence orale ensuite la compétence écrite.

La compétence culturelle : Celle-ci est envisagée par le biais de l'introduction d'activités dont le support peut être le conte, la comptine, le dicton et la poésie. Sur le plan technique, la progression pédagogique se fonde sur une grille de spécifications relative aux fonctions assignées à l'apprentissage de la langue à travers l'identification d'actes de langage appropriés au niveau de l'apprenant et aux notions qu'il convient de dispenser par des moyens linguistiques et rhétoriques adéquats.

Le cadre de référence didactique le plus récent est élaboré par le CRDPP de l'Ircam (*cf.* Benaïssa, 2016). Il introduit les fondements nationaux et identitaires marocains dans leur dimension historique. Les manuels marocains ciblent la maîtrise de la compétence de communication donnant la priorité à l'oral, puis à l'écrit et ciblent l'acquisition de compétences globales et culturelles à travers la maîtrise des aspects linguistiques.

Ensuite sur le plan technique le projet de la standardisation occupe le premier plan, c'est le socle premier des manuels scolaires. La référence aux ressources dialectologiques transnationales est préconisée. Mais les objectifs principaux retenus sont fédérés autour du développement des compétences de communication à travers une progression pédagogique comprenant la compréhension, l'expression, la lecture et la production écrite. Sur le plan des contenus le développement des compétences culturelles, méthodologiques et technologiques complètent le premier niveau de compétences ciblé.

Pour la première année ces objectifs vont être réalisés à travers huit séquences. Ces séquences

- i. Se présenter, présenter sa famille
- ii. Désigner l'environnement premier : la classe et les accessoires pédagogiques
- iii. Se situer dans son environnement extérieur, son quartier, sa région
- iv. S'exprimer : les émotions, les impressions : exemple s'exprimer sur son hygiène
- v. Demander, solliciter en lien avec un usage technologique
- vi. Compter, quantifier et énumérer : exemple énumérer des activités sportives
- vii. Décrire. Exemple : Décrire un animal, un végétal
- viii. Raconter : Exemple : raconter un voyage, un événement ou une fête.

5.5. Processus d'élaboration des manuels au Maroc : l'Ircam et le MEN

Conformément à la définition des missions de l'Ircam par le décret royal, l'institut est en charge d'élaborer les manuels scolaires. Le ministère de l'Éducation nationale édite son « Curriculum de l'amazighe » (cf. chapitre 2. 3.3.2.). Il consacre sa seconde partie à l'énonciation des composants opérationnels de sa stratégie. Dans le cadre de l'accréditation des manuels. L'Ircam, chargé d'évaluer les manuels élaborés à

l'extérieur avant leur approbation par le Ministère de l'Éducation Nationale, plusieurs manuels peuvent ainsi être accrédités.

L'élaboration des outils didactique est affectée à l'Ircam Le Centre de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques (CRDPP) est en charge de leur réalisation. Il est également impliqué dans la recherche dans ces domaines et met en place les modules de formation en collaboration avec le MEN. Les académies sont chargées de sa diffusion. La réalisation technique et la reprographie sont soumises au marché de l'édition.

Sous ce rapport, l'expérience de la Fondation BMCE (*cf.* Chapitre 1) mise en place dans un cadre « exceptionnel », celui véhiculé par le concept des écoles citoyennes *Medresat* qui a permis à la Fondation d'être lauréate du prix *World Innovation Summit for Education*²⁹⁸. Aussi, c'est la première fois qu'un manuel de berbère est mis en circulation, il a certainement servi de chantier aux projets institutionnels et on se demanderait si cette expérience n'est pas envisagée comme telle car elle a associé les tutelles éducatives et les berbérissants le MEN. Kassi Abdallah²⁹⁹, ancien professeur de français, associé à cette expérience comme à celle de la BMCE, explique :

« Cette expérience a été organisée avec le MEN. Nous avons sélectionné les écoles, organisé les répartitions horaires, la mise en place des outils didactique voire le manuel qui a été confectionné dans le cadre de ce projet. C'était une belle expérience. C'est grâce à cela que j'ai pu intégrer le ministère dès le lancement de l'enseignement, en tant que chargé de la promotion et de l'encadrement de l'enseignement conjointement avec l'Ircam »

Ainsi pour la première année primaire *Tifawin a tamazight* est réalisé en collaboration avec la Direction des programmes et des curricula du MEN.

Dans ce manuel le même programme, les mêmes objectifs se déclinent en trois variantes principales : nord-tarifit, centre-tamazight, sud-tachelhit dans le but faire de

²⁹⁸ <http://www.wise-qatar.org/>

²⁹⁹ Entretien du 3 décembre 2012 à Rabat au siège de la Cellule nationale de coordination de l'enseignement de l'amazighe

cette première année de berbère d'être le prolongement du bain linguistique familial et social.

Par la suite *Tifawin a tamazight* 2, 3, 4, 5 et 6 sont élaborées pour les niveaux primaires suivants. Quant à la perspective de la confection des manuels destinés au collège, l'équipe du CRDPP se prépare à cette éventualité depuis l'officialisation en 2011 bien que pour le moment, l'intégration du berbère n'est pas encore à l'ordre du jour.³⁰⁰

Pour l'année 2009-2010, le plan d'urgence marocain dans le cadre de la réforme du système éducatif (*cf.* Chapitre2) les élèves bénéficient de la gratuité de tous les manuels scolaires. Ce sont les écoles qui les acquièrent. Toutefois leur disponibilité sur le marché n'est pas toujours certaine.³⁰¹

Fatima Agnaou de par ses fonctions de responsable du CRDPP expose et explique le processus d'élaboration du manuel scolaire de berbère³⁰²

« Il n'est pas question de langue maternelle uniquement, son caractère national lui octroie un nouveau statut de nouveaux objectifs. Nous sommes donc face à un apprenant qui maîtrise la langue et un autre qui n'est pas locuteur. Les questions de. C'est nous même qui créons parfois les textes, certes nous avons des textes de la littérature orale mais nous tentons de les rendre accessibles, les contes notamment. Il y a aussi le souci des valeurs. Nous essayons d'éviter également les contenus contraires aux valeurs éducatives »

Concernant les aspects linguistiques, l'équipe du CRDPP collabore ponctuellement avec le CAL dès lors qu'il s'agit d'harmoniser les nomenclatures lexicales et syntaxiques. Les manuels doivent refléter les choix normatifs de l'Ircam Le travail de vulgarisation et de simplification des sélections est transposé dans le livre du maître qui accompagne systématiquement.

³⁰⁰ Source : Entretien du 29 novembre 2012 à l'Ircam avec Meryem Demnati membre du Centre

³⁰¹ Recoupements d'entretiens avec des enseignants marocains.

³⁰² Entretien du 4 décembre 2012 à Rabat au CRDPP-Ircam

Ouqa (2012)³⁰³ explique la nature des sélections lexicales pour les manuels scolaires et qu'il effectue conjointement avec M. Demnati et A. Khalafi. L'un des procédés principaux est la suppression des vocables connotés et risquant de perturber les enfants et les remplacer par des termes neutres si bien que cela permet d'introduire les occurrences existant dans les autres dialectes.

La collaboration Ircam MEN

La collaboration administrative est un impératif qui se situe dans le prolongement des prérogatives des commissions éducatives du MEN. Elle consiste en l'élaboration des cahiers des charges sur la base des instructions officielles et des cadres d'orientation pédagogiques. Ils servent de socle pour la définition des grandes lignes sur toute la chaîne de de la fabrication des manuels dont les contrats d'impression, la distribution et la commercialisation.

Sur le plan didactique : la collaboration s'effectue avec toutes les équipes désignées par l'Ircam L'objectif est de veiller au respect des cadres juridiques et législatifs ainsi que les orientations pédagogiques nationales. L'intervention d'un inspecteur de l'enseignement primaire attribué et délégué par le ministère de l'Éducation.

La partie technique : celle-ci comprend le travail éditorial, les illustrations, les formats d'impression et les normes graphiques qui doivent être en harmonie avec l'ensemble des supports didactiques marocains.

5.5.1. Les acteurs de l'élaboration didactique des manuels de berbère en Algérie

Le GSD (groupe spécialisé de discipline) à l'instar des autres disciplines scolaires, est chargé de leur confection sur la base d'un cahier des charges précis l'intégrant dans la même orientation didactique. Le document d'accompagnement des programmes de la première année moyenne (l'enseignement primaire n'étant pas encore envisagé) précise que le projet de standardisation n'étant pas encore opérationnel et

³⁰³ Entretien du 13 décembre 2012 à l'Ircam, Rabat.

recommande³⁰⁴ aux enseignants de tous les sites d'enseignement de transposer les contenus.

Le travail d'aménagement du corpus n'est théoriquement pas une des compétences demandées aux autres GSD. Mais le MEN demande aux membres de s'investir dans ce travail comme le signale la circulaire. De même l'introduction du berbère dans le cycle primaire en 2002-2003, tous les manuels du collège sont renouvelés pour les inscrire dans la continuité pédagogique. Cette réforme retient comme principe didactique l'approche par compétences.

La Commission nationale des programmes (CNP), composée d'experts de l'éducation (universitaires, inspecteurs et enseignants), définit les grands axes. Tous les travaux sont présentés à la CNP et validés par le MEN.

Si la tutelle institutionnelle constitue l'instance de décision concernant la codification et l'aménagement linguistique dans sa globalité a mis ses membres dans l'obligation de mener ce projet qui s'imbrique avec l'élaboration du manuel. Le membre du GSD que nous avons interrogé explique :

« Malgré ces problèmes, nous avons conçu un programme qui se veut cohérent au double plan de la démarche et des contenus et commun à toutes les variantes de la langue amazighe, incluant, en outre, un chapitre important relatif à l'amazigh langue seconde »

Les données³⁰⁵ indiquent quelques interruptions administratives à l'origine des ralentir et suspendre les travaux et reporter les échéances des ateliers. On comprend également que les membres ne disposent pas toujours des données contextuelles et

³⁰⁴Programme de la deuxième année moyenne, ONPS, p. 6 et 7.

³⁰⁵ Recoupements témoignages de trois membres du GSD

des termes du protocole d'élaboration des manuels. Ainsi en 2003, dans un rapport circonstancié adressé au Ministère, les membres du GSD écrivent³⁰⁶ :

« A l'entame des travaux, nous apprenons que le programme était ajourné. Parallèlement, il nous a été demandé d'élaborer un manuel unique regroupant toutes les variantes et présentant les contenus dans trois graphies différentes, virtuellement concurrentes, ce qui est techniquement et pédagogiquement une surcharge non pertinente ».

Hormis ce travail mené autour du kabyle, on se demanderait quels outils utilisent les autres variantes qui continuent à apparaître dans des proportions infimes d'assiduité et de continuité scolaire (*cf.* Chapitre 2). La région du Mزاب connaît une instabilité marquante, le pilotage de l'enseignement n'a pas abouti à la pérennisation d'un enseignement dans les établissements publics. Le travail de la Fondation « El Islah »³⁰⁷, une association influente et ancrée dans la région prend en charge l'enseignement depuis de nombreuses années y compris les cours de mozabite (*cf.* Jomier, 2012 : 175-195).

Depuis ses débuts en 1986, cette expérience « libre » pourrait être considérée comme la 1ère expérience d'enseignement du berbère menée dans un cadre organisé et légal en Algérie. Les cours sont dispensés par des enseignants impliqués dans de nombreuses actions linguistiques et une dense production littéraire tel A. Hammou-Fekhar (Annexe 5). Cependant pour des raisons que nous n'avons pas pu documenter, l'expérience de l'association *Al Islah* ne semble pas contribuer à une dynamique de stabilisation, nos interlocuteurs ne s'expriment pas sur l'efficacité et la continuité des apprentissages dispensés par l'association. Des auteurs connus tels Houache, Mefnoun et Abdesselam ont élaboré des méthodes et des supports d'écriture et d'enseignement

³⁰⁶ Le rapport comporte les doléances des membres du Groupe suite aux développements concernant les actions menées au sein du G.S.D. Envoyé Sous Couvert de Monsieur le Président du G.S.D de langue amazighe. Alger, le 24 mars 2003.

³⁰⁷ Constitué en mouvement social au cours des années 1930, Les réformistes religieux ont principalement affirmé leur action dans le domaine éducatif, ils se sont aussi engagés dans une action politique, à la fois à l'échelle locale, par la conquête des institutions « traditionnelles » du Mزاب.

en graphie arabe. Ils pallient ainsi l'inadaptation des manuels du MEN. Selon un enseignant mozabite³⁰⁸ :

« L'enseignement en caractères arabes, dans le but de persuader la notabilité locale (voire les arabisants) d'un tel choix associant le caractère religieux à celui de la langue, est un piège en lui-même. En principe et objectivement, conditionner et soutenir toute idée d'enseignement de Tumẓabt ne doit pas être tributaire de la graphie arabe. ».

En parallèle, au sein de la Fondation, les cours de langue suivent et exploitent des supports didactiques produits localement mais fortement inspirés de l'enseignement de la langue arabe, également dispensée comme matière principale dans le cadre de la fondation. Là aussi, face au vide didactique le volontarisme reprend le dessus. Hammou-Fekhar, auteur de *Tiselselt N WureY*³⁰⁹ » et d'autres fascicules didactiques explique sa volonté de capitaliser l'expérience de l'ensemble mozabite pour contribuer au maintien de l'enseignement dans sa région. Cette expérience puise non seulement dans la tradition de transmission que connaît la langue mozabite mais également les sources linguistiques médiévales et dans la production de ses prédécesseurs.³¹⁰ Il fait remarquer :

« J'ai tenté dans cet ouvrage scolaire de prendre en considération ma propre expérience dans l'emploi de la lettre arabe, sans négliger les expériences mondiales pionnières, notamment celles ayant opté pour la transcription latine dans l'écriture de Tamazight. Et dans cette considération, dans l'intérêt de nos enfants-étudiants et du système éducatif en général, j'ai mené ma tentation selon ma capacité afin qu'il n'y ait pas d'opposition dans les règles entre une méthode et une autre. J'ai veillé à appliquer une méthode réunissant les deux écritures et ce, dans l'image, la méthodologie et les règles de dessin... ».

Ce type d'initiatives extra institutionnelles illustre la capacité des acteurs à proposer des outils adaptés au regard d'une maîtrise des conditions de réception. L'objectif est

³⁰⁸ Entretien avec H. U D. à Alger et autres correspondances entre 2013-2015

³⁰⁹ En fr « La chaîne en or »

³¹⁰ L'exemple des travaux de Brahim Abdeslam également enseignant de berbère qui a fait partie de la promotion d'Alger 1995.

le dépassement du conflit se rapportant à la graphie et l'obligation d'adapter le manuel du MEN essentiellement destiné aux kabyles ». Les mêmes facteurs et les mêmes insuffisances engagent ainsi les enseignants à développer des stratégies de remplacement. Les enseignants de la variante chaoui et touareg.

5.5.2. Les acteurs de l'élaboration didactique des manuels de berbère au Maroc

Le. Le Centre de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques les séances et les ateliers d'élaboration didactique sous la responsabilité de Agnaou, actuellement directrice du centre, qui succède à Boudris (*cf. supra*). En dehors de l'équipe du centre constitué de membres permanents titulaires de l'Ircam et diplômés en langue arabe ou française. L'Ircam publie des appels d'offre pour recueillir des projets didactiques et éducatifs dans des formes et des formats diversifiés : ludiques et artistiques, livresques et numériques. Ces intervenants collaborent avec les membres du CRDPP autour de projets complets. Nous avons cherché à en rencontrer quelques-uns. L'un de ces intervenants extérieurs est Mervat El Khettabi³¹¹, spécialiste de didactique pour jeunes apprenants mais également investie dans le domaine musical. Elle réalise depuis quelques années, des supports récréatifs et des graphismes pour les livres scolaires. Lors de notre enquête, elle est en charge d'élaborer le projet « graphisme » pour le manuel de la première année. Malgré son état de non locutrice du berbère, elle met en évidence le fait que le caractère collectif du projet compense cette insuffisance. Elle explique sa démarche :

« La méthode est destinée à des élèves qui vont travailler sur le cahier d'écriture ne sont pas obligés d'être des locuteurs natifs, j'essaie de développer une méthode progressive et complète. Je réalise un tableau artistique qui permet de se familiariser avec l'environnement scolaire »

Visiblement, le travail collectif du CRDPP associe à la fois des spécialistes de la didactique, des linguistes et des intervenants extérieurs pour la réalisation des

311 Entretien du 29 novembre 2012 au CRDPP à l'Ircam Rabat. Notre interlocutrice est également la petite fille d'Abdelkrim El Khettabi.

manuels mais dès que les projets s'affinent, les membres du groupe s'investissent selon leur spécialisation dans le lexique scolaire, les supports ludiques ou encore l'andragogie³¹².

SECTION III. CONTEXTES ET ELEMENTS DE RECEPTION DES MANUELS SCOLAIRES

5.6. Éléments de réception des manuels scolaires

La didactique du berbère comme pour beaucoup de langues vivantes est étroitement liée à la sociolinguistique. Les langues dont l'ancrage diglossique est identifié en raison d'un cheminement serti de demande sociale, de conflits, de situation d'urgence, d'improvisation et de récupération. Cette histoire cristallise et croise des pratiques des savoirs faire existants dans le cadre d'une profession, d'un métier. C'est en ce sens que les données empiriques contextuelles et techniques participent à l'histoire et à la fixation des supports didactiques, si les transpositions thématiques, culturelles ou sociales peuvent apparaître dans l'enseignement de la langue, elles doivent certainement obéir à la fois aux normes universelles d'enseignement et intégrer des normes institutionnelles. Di Meglio (1997 : 12) explique la nature des défis que doit relever toute langue minorée nouvellement intégrée :

« Ce processus d'élaboration didactique, c'est la construction d'un nouvel espace culturel et professionnel par la langue » qui doit être appréhendé en tant que système obéissant à des considérations institutionnelles, pédagogiques et sociolinguistiques. » Il en résulte que les orientations et les objectifs assignés à son enseignement dépendent sensiblement de l'état de la langue. A partir de cela, on chercherait à s'interroger sur les modalités de la construction de la « matière » ou de la discipline ».

312 Enseignement destiné à un public adulte.

À ce titre l'enseignement des langues peut être orienté selon les finalités assignées aux *curriculas* et aux programmes si ces derniers adaptent les besoins de la langue berbère de façon à impulser un traitement spécifique en partant des données sociolinguistiques dans lesquels elles s'inscrivent. Alors si le débat sur l'efficience de tel ou tel choix didactique pour le berbère est certes inscrit dans un souci d'efficacité y compris du point de vue strictement linguistique comme l'observe Rispaïl (2008 : 16) :

« Deux points de vue s'imposent : considérer le berbère comme langue maternelle signifie qu'on va privilégier la découverte des structures d'une langue qu'on parle déjà, et que priorité sera donnée aux règles explicites et à l'apprentissage de l'écrit» et « considérer le berbère comme une langue minorée suppose aussi qu'on mette l'accent [...] sur les façons de passer d'un oral marqué par la variation à un écrit assez standardisé pour être enseignable »

Les éléments de réception examinés sont pour la majorité énoncés dans des contextes académiques ou bien des situations de formation continue. Cependant, les données du terrain indiquent une forte réactivité de la part d'acteurs extra scolaires souvent connus dans la sphère sociale berbère. La multiplicité des points de vue contribue certes à orienter la réflexion. Mais les éclairages apportés par les données contextuelles telles les pratiques pédagogiques ou l'évaluation. Elles peuvent contribuer à élargir le débat et à impulser une tentative d'évaluation englobante. Elles peuvent également entretenir la confusion. Ce paramètre caractérise l'approche sociolinguistique de tout instrument didactique, c'est-à-dire la possibilité d'agréger les processus et les outils comme moyen d'accéder à une lecture strictement linguistique. C'est également la possibilité de mettre à son service la linguistique descriptive. La didactique du berbère (El Mountassir, 2013 : 90 et 96) peut largement instrumenter les résultats d'un cheminement académique. C'est également autour des linguistes de proposer des notions élaborées dans une perspective de stabilisation, une perspective pragmatique offrant aux concepteurs des outils didactiques la possibilité de puiser des instruments accessibles.

5.6.1. Éléments sociolinguistiques de réception des manuels algériens

Partant du paramètre pédagogique retenu pour la conception des manuels, les programmes sont uniformisés pour l'enseignement de toutes les langues en cours dans le système scolaire ; ils sont tous fondés sur le principe du développement des compétences essentiellement discursives telles la narration, la description, la prescription et l'argumentation que note Mansouri (2008 : 9) :

« Les concepteurs des programmes ont une vision monolithique de l'enseignement des trois langues, malgré les assertions que nous retrouvons dans l'introduction générale qui octroie à chacune d'elles un objectif global spécifique »

Il est également reproché à ces manuels de comporter des textes traduits à partir du français tout en attestant que la langue berbère ne fournit pas une grande diversité de textes discursifs formatés (*cf.* Mansouri, *ibid.*). Cette affirmation est contestée par un membre du GSD qui affirme :

« Nous avons à la fois puisé dans la production écrite existante et opté aussi pour une ouverture sur les autres cultures, il est difficile de ne pas recourir à la traduction à partir de textes d'auteurs étrangers, sans parler des auteurs algériens d'expression française »

Les informations recoupées concernant le pilotage administratif des ateliers du GSD indiquent également que le résultat de ces ateliers n'est pas systématiquement validé. Le fait est qu'en mai 2007, l'expertise du manuel scolaire de l'Institut National de la Recherche en Éducation (INRE), organisme affilié du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) effectuée par un groupe d'enseignants évoque peu les éléments d'aménagement du corpus linguistique. Certes la vocation d'une telle commission est essentiellement didactique mais on peut relever comme un élément d'incohérence puisque le GSD est en charge de la normativisation. Qui est alors compétent pour évaluer le travail d'aménagement effectué par ce groupe ?

L'expertise du manuel considéré a connu à son tour des réactions diversifiées.

Le coordinateur concerné Achour membre³¹³ du GSD, universitaire et ancien enseignant de berbère adresse Ministère et à l'ONPS. L'épisode est enfin entériné, le manuel édité et distribué dans les établissements. Le travail d'enquête parallèle que nous avons mené auprès des évaluateurs dont un ancien membre du groupe explique³¹⁴ qu'il est difficile de trouver des consensus sur la norme orthographique à retenir d'où la présence de nombreuses occurrences dans un même manuel :

« Il est clair que pour d'autres il s'agit d'un terrain de compétition, même au sein de cette commission les critères ne sont pas harmonisés, c'est pour cela que j'ai démissionné. Participer d'un point de vue professionnel à une évaluation oui mais pas pour des raisons personnelles »

En 2008, une des interventions des travaux du colloque du CNPLET sur *L'aménagement de tamazight*, l'évaluation du manuel concerné fait l'objet d'une approche critique (cf. Salhi, 2008) qui considère cet épisode comme un des facteurs négatifs de l'élaboration didactique, en d'autres termes, une occultation totale de toutes les avancées constatées et les efforts des enseignants impliqués :

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

Le choix des supports textuels examiné par Berdous (2006) enseignante à l'Université de Bouira, non pas dans son principe mais sur la base des modes opératoires de sélection, de traduction, de références et de réception. Le manque de ressources linguistiques, celles normées, en l'occurrence, n'est pas corrélatif de l'absence totale de genres discursifs. Elle centre son propos sur le genre discursif de la narration et impute

³¹³ Nous utilisons les documents officiels : l'évaluation officielle et le rapport de 8 pages (droit de réponse) signé par les auteurs du manuel et adressé au Ministère de l'Éducation national.

³¹⁴ Entretiens successifs et groupés 12 juillet 2013 à Alger et 15 août à Béjaïa.

ces écarts à un certain nombre de facteurs : la formation francisante et/ou arabisante et observe que :

« La littérature amazighe regorge de textes oraux de type narratif (...) mais les concepteurs du manuel ont préféré traduire (...) la réécriture de textes oraux ou la fabrication de textes présente beaucoup d'inconvénients. En effet les membres du GSD qui ont été dans l'obligation de ré écrire ou de fabriquer des textes sont confrontés aux problèmes de calques et de structure de la langue »

Les caractéristiques de la nouvelle production écrite en kabyle dépassent les notions de terminologie et de néologie lexicale (D. Abrous, 1991 ; Achab, 2013). Les écarts identifiés concernent plus précisément l'altération de la structure de la phrase, du texte et du discours. L'émergence de registres et de référents nouveaux sont confrontés à la réalité de la langue et de la société.

La mise en œuvre didactique dépend en partie de la langue de formation initiale de ces derniers. La mission est déjà improbable pour les enseignants locuteurs d'un dialecte, r dans ce cas la complication que présente les enseignants non locuteurs de la langue berbère, quand ces derniers. Il est difficile de comprendre comment ces derniers mettent en place leur progression pédagogique.

Les traits soulignés ne sont probablement pas généralisés mais nous remarquons que les sujets traités ne sont pas nouveaux. Ils sont également évoqués en terrain marocain par El Mountassir (2008) :

« (...) jusqu'à présent tous les enseignants du berbère sont formés et grammatisés en arabe ou en français. En d'autres termes, ce sont des enseignants d'arabe ou de français qui ont eu des connaissances grammaticales dans l'une de ces deux langues »

D'autres perspectives de lecture sont parfois proposées par des enseignants et des inspecteurs contestant les choix institutionnels dans le cadre de leur mission. L'insatisfaction ou encore l'insuffisance de contenus adaptés aux élèves conduit un groupe d'enseignants et d'inspecteurs de berbère à créer un centre de recherche

pédagogique à Bejaia (CERPAM). Arezki (2015) enseignant de tamazight dans la même université et écrivain ³¹⁵ aborde les écarts produits par ces contenus :

(...) A titre d'exemple, il existe dans les programmes scolaires la typologie de textes. Mais les supports proposés ne répondent pas aux besoins exprimés, c'est pourquoi, j'ai essayé de satisfaire cette exigence en introduisant par exemple, les différents types de description : statique, dynamique, historique et contrastive, ceci d'une part ; d'autre part, j'ai sciemment introduit un vocabulaire ancien qui est menacé de disparition »

Les initiatives autonomes collectives semblent plus visibles, probablement en raison de la multiplication des possibilités de communication sur les projets ou encore la diversité des perspectives proposées, les initiatives individuelles semblent moins connues. L'exemple du manuel *Awfus* de Kebir³¹⁶ repose sur soixante-dix références bibliographiques. Concrètement le support comporte est une série de manuels compilés et composés. Nous y avons repéré la présence d'une terminologie néologique mais souvent associée à des mots courants. En revanche, la syntaxe semble peu remaniée. A l'instar du reste des manuels, celui-ci pourrait faire également l'objet de travaux académiques pour examiner les paramètres de normativisation et de didactisation retenus. Pour l'instant le débat est plutôt canalisé par la norme linguistique.

Les manuels proposés pour le berbère en Algérie, Samir Chaker, un enseignant exerçant dans la localité des Iznasen (Beni Snouss) dans l'ouest algérien explique :

« Ces supports ne me sont absolument d'aucune utilité, les seuls supports sur lesquels je me base sont les travaux d'Edmond Destaing : le dictionnaire et le fascicule de description de l'ensemble dialectal (...) je ne cherche même plus à savoir ce qui se fait à Alger ou à Tizi ou à Bougie, c'est une perte de temps ».

³¹⁵ Entretien du 10 septembre 2015 avec Djamal Arezki, universitaire et inspecteur de tamazight et entretien avec Yahia Bellil le 25 juillet 2015 (via Plateforme Web).

³¹⁶ Ancien membre du GSD, enseignant issu de la première promotion de 1995 et ancien instituteur d'arabe. Il a contribué à l'élaboration des manuels institutionnels dont celui de la 4ème année moyenne 2007-2008 (3ème/ Collège).

Ce propos rejoint le sujet de la représentativité dialectale et de l'intercompréhension, le cadre évoqué par notre interlocuteur concerne un isolat berbère où les manuels « kabyles » sont manifestement inopérants. Il est aisé de comprendre qu'il faudrait envisager une solution spécifique définitive pour ces cas de figure. Dans le cas contraire, l'enseignement dispensé dépendra des référents et de la formation de l'enseignant. Il sera amené dans tous les cas à adapter les outils méthodologiques disponibles à la langue des apprenants tout en se référant aux cadres d'orientations définis.

Commentaire

Globalement les manuels algériens offrent une lecture nette de l'hésitation que connaît le sujet de la codification, un processus qui semble déstabilisé et controversé. Officiellement, les manuels devraient continuer à refléter les choix retenus en termes de polygraphie : tifinagh, latin, et caractères arabes. Mais concrètement ils finissent par indiquer que le « duel programmé » (latin/arabe) a définitivement gelé l'option du tifinagh au profit de « la préparation du terrain pour l'installation des caractères arabes ». L'exclusion définitive du tifinagh révèle le conflit réel qui oppose, d'une part, l'usage bien ancré et prédominant des caractères latins dans la production littéraire mais stigmatisé par l'idéologie de l'État. D'autre part, une démarche à caractère favorable à la notation en caractères arabes, émanant de l'Institution et de ses agents bien que celle-ci ne connaisse aucune production littéraire et encore moins scientifique.

Somme toute l'évolution et l'enrichissement du débat académique sur les manuels scolaires contribue à leur amélioration et à la mise en évidence d'éléments d'aporie, des insuffisances thématiques et des compétences linguistiques développées dans les manuels scolaires mais il est bien visible que les positionnements obéissent à des paramètres extra académiques et extra didactique. La compétition qui sous-tend le recrutement des membres du GSD entraîne des clivages à la fois méthodologiques, professionnels et matériels. L'intervention d'autres acteurs collectifs également composés d'enseignants de berbère et le développement de pôles pluri centriques de réflexion linguistique et les alternatives de production didactique telle celle que propose le CERPAM, influence également ce processus.

Les éléments de réception examinés semblent privilégier les aspects techniques et linguistiques à travers une fonction « normativiste » qui dépasse les compétences et les volontés de la majorité des concepteurs.

Au final la question linguistique est certes urgente mais elle peut elle-même contenir les solutions adéquates. L'évolution des pratiques didactiques et des usages de l'écrit dans la société peuvent contribuer à enrichir les contenus des manuels scolaires. Comme l'écrit Rastier (1989 : 7) :

« Pour décrire la richesse des relations contextuelles, la linguistique ne peut rester dans l'espace douillet mais confiné de la phrase ; elle s'ouvre aux textes, et par là aux cultures et à l'histoire, en réaffirmant son statut de science sociale (et non formelle)».

Il est néanmoins utile de rappeler que l'accroissement de l'enseignement en berbère (kabyle) au sein des universités de Béjaïa, Tizi-Ouzou et Bouira sont renforcées par la multiplication des effectifs d'étudiants et l'orientation des cursus vers l'enseignement scolaire. Il est clair que ce dernier mène vers le principal débouché voire l'unique pour les diplômés de ces départements. Donc l'ouverture de la licence en *langue et culture amazighe*, crée une dynamique de berbérisation de l'enseignement du berbère à l'université et impulse une élaboration de supports théoriques dans la langue. Indubitablement, l'enseignement secondaire pourrait bénéficier de cet équipement pour l'élaboration linguistique et répondre à la problématique de la disciplinarisation (Chapitre 2/7.1 et 7.2) Les départements de Bouira (Kabylie) et de Batna (domaine chaoui) créés respectivement en 2008 et 2015 inscrivent également cette voie mais le manque d'encadrement ne leur permet pas encore de s'aligner aux deux autres départements

5.6.2. Réception des manuels marocains

Le premier manuel a été présenté le 31 mars 2004 par l'Ircam lors d'une conférence de presse à Rabat. Ce manuel de 112 pages illustrées est controversé par l'Association AMREC. Celle-ci le qualifie d'ouvrage qui « menace l'unité territoriale et sème la division », en insistant sur l'obligation de concevoir un manuel unique adoptant une langue unifiée. La réception des premiers manuels marocains bénéficie d'une attention

particulière. Ainsi, en juin 2003, l'enseignement du berbère dans les écoles publiques fait l'objet d'un spectaculaire effet d'annonce³¹⁷.

Sur le plan des contenus linguistiques et thématiques, nous relevons des réactions peu nombreuses mais particulièrement intéressantes. À la suite d'une enquête dans la circonscription de Souss-Massa-Draa dans le sud du Maroc, El Mountassir (2009) expose les résultats de l'examen des pratiques linguistique suggérées par le manuel scolaire. Il aborde ainsi le sujet délicat de la norme linguistique Ircamienne et les écarts qu'elle introduit dans l'environnement sémantique et symbolique de l'apprenant de l'école primaire. Voici une de ses observations :

« (...) je donne ici un exemple qui figure dans les manuels scolaires du berbère : massa qui signifie « madame » (massa Yamna : madame Yamna). Ce terme, qui n'est pas attesté dans les parlers berbères marocains, est emprunté au touareg. Massa correspond donc à un contexte géographique et culturel spécifique et à un mode de vie propre au monde touareg, et qui est différent du berbère du Souss. Ce terme, qui appartient au vocabulaire de la politesse, ne représente pour les apprenants aucune réalité culturelle, puisque les élèves berbérophones du Maroc ne partagent pas les mêmes références socioculturelles avec les élèves touaregs. Dans ce sens, le terme massa est inapproprié dans ce contexte. »

Le cas évoqué par El Mountassir est particulièrement intéressant non seulement du point de vue didactique et linguistique mais de par les correspondances que nous pouvons établir avec d'autres positionnements académiques sur le même sujet. En effet, Farhad (2012) traite de la standardisation de l'amazigh marocain à travers un examen minutieux des manuels scolaires produits par l'Ircam (*cf.* Chapitre III 3.4.) et considère la surreprésentation des dialectes du sud voir du Souss au détriment du rifain. Au final, les manuels scolaires ne semblent s'adresser qu'à une infime minorité d'initiés du moins concernant les manuels des niveaux avancés. Mais faute d'évaluation institutionnelle des compétences linguistiques et de l'exploitation des manuels de

³¹⁷ Le ministre de l'Éducation nationale, Habib El Malki engage son département à le redistribuer gratuitement aux élèves et aux professeurs. L'année suivante le projet n'a pas été concrétisé. Source : www.telquel-online.com

transition et de dernier cycle de standardisation, il est quasiment peu approprié de nous prononcer là-dessus. Le sujet reste en suspens.

Cette réflexion nous permet d'introduire cette réception comme à l'origine de la conception d'un manuel scolaire pour la variante du Rif (*cf.* Annexe 5). Il a été coordonné par Baki et élaboré par Mekkaoui, Billouch et Farhad. En définitive, ce manuel se situe dans le sillage de l'action normativisante (*cf.* Benhakeia, 2002) menée autour de la variante rifaine (*cf.* Chapitre I 1.8 et Chapitre III 3. 4.2.). Les trois concepteurs sont activement impliqués dans l'enseignement et m'un d'entre eux, Billouch, a contribué à l'élaboration du manuel de la BMCE.

Commentaire

Au regard de ces éléments de réception, nous soutenons que le champ académique marocain comparativement à la réception des manuels en Algérie semble quelque peu en décalage avec le champ de l'enseignement. Bien que le champ de la standardisation et le sujet de la graphie (*cf.* Chapitres 3 et 4) soient investis, le processus d'élaboration didactique semble passer en seconde position. Ainsi la focalisation sur les questions strictement linguistiques ne fournit pas toutes les données fondamentales pour l'enseignement du berbère comme le signale justement Rotaetxe 1979 : 55-81)

« Les idées antérieures ne doivent évidemment pas faire penser que tous les problèmes de l'enseignement vont être résolus à partir de la linguistique appliquée. On peut soutenir, néanmoins, qu'il existe une phase de l'opération globale de l'enseignement dans laquelle l'application de la linguistique est relevante : c'est le moment où les questions ont des réponses linguistiques. On peut distinguer un ordre d'application comportant différentes techniques. »

Le positionnement de Rotaetxe intègre bien sûr l'objectif de récupérer une « langue dominée » comme c'est le cas pour le basque. Mais elle estime que la linguistique intervient souvent au même niveau (quand enseigner et quoi enseigner). Cela suppose que les autres questions doivent avoir un statut similaire (Qui et comment enseigner).

Indubitablement la réception de tout équipement linguistique destiné à l'enseignement dépend non seulement de son efficacité ou sa validité, il dépend également des prérequis qu'il nécessite. Ainsi, le paramètre que l'on a tendance à éluder le plus semble

celui de la formation linguistique des enseignants de berbère comme le note El Mountassir (2009) :

Cependant, par-delà la nature sensible et éminemment politique du sujet, nous proposons une autre lecture. À la suite de Galand (1989), la tendance fortement descriptiviste de la berbérologie au Maroc pose un certain nombre de limites aux chercheurs par-delà une volonté de contribuer au débat académique. Il se traduit par l'insuffisance des contributions des berbérissants marocains au débat critique et analytique sur les processus d'élaboration linguistique et la quasi absence de propositions académiques tournées vers l'enseignement. Pourtant, le nombre significatif des travaux menés localement et en France est suffisamment dense. Par conséquent, l'accompagnement de l'élaboration didactique est resté restreint à l'Ircam non seulement pour des raisons institutionnelles mais aussi par la faiblesse du processus de grammatisation et de propositions « applicationnistes ».

Globalement, si la langue reste au cœur du débat sur les manuels scolaires, l'essentiel réside sans doute dans la nécessité d'introduire des paramètres spécifiques dans la formulation des projets didactiques. Il s'agit aussi de prendre en considération les relations entre oralité et écriture. Un passage à l'écrit par l'enseignement et les restitutions scripturaires qu'il implique participe au processus de dé-minorisation de la langue berbère dans son état actuel. Dès lors, on peut considérer qu'un certain nombre de phénomènes ne sont pas uniquement liés à l'aménagement du corpus ou au processus de grammatisation et c'est ce que considère ici Goody (2007 : 47) :

« En conséquence, une soi-disant tradition orale qui complète une tradition écrite ne peut pas être assimilée à la tradition orale d'une société sans écriture »

Dans la littérature académique il existe des acceptions qui lisent ses travaux sur la littératie comme « une survalorisation de l'écrit évidemment solidaire d'une dévalorisation des cultures orales, lecture classique des tenants du relativisme culturel, soupçonnant les prétendus sectateurs de l'écrit de « différentialisme » (Street, cité dans Chiss, 2004a).

5.7. Un paramètre didactique nouveau, le berbère et le 2.0 ?

L'utilisation des nouvelles technologies et les démarches en faveur de l'*e-Learning*³¹⁸ et le développement du 2.0 ³¹⁹ commencent à intéresser les enseignants et l'administration de l'Éducation nationale pour inscrire tamazight dans la modernité³²⁰ et l'universalité. Toutefois, l'investissement humain et matériel que nécessite ce type de projet doit prendre en compte la capacité des berbérophones à disposer de ces outils ainsi que les critères d'accessibilité et de cohérence pour les non locuteurs de cette langue. Il est évident que toute diffusion doit tenir compte d'un public potentiel et de sa capacité à réceptionner l'information. La mise en réseau et la capacité d'effectuer un travail sur des interfaces collaboratives sont à la base de nouvelles pratiques qui intègrent les outils télématiques (*cf.* N. Abrous, 2010).

Les organismes dédiés à l'accompagnement de l'enseignement du berbère dans les deux pays sont attentifs à la nécessité d'investir ce domaine. Le premier, l'Ircam tient un colloque sur *Les nouvelles technologies éducatives pour l'enseignement-apprentissage de la langue amazighe* les 19 et 20 décembre 2003.

En Algérie le CNPLET organise un workshop sur la normalisation et le *e-learning*, à Tipaza fin Mai 2008. En 2009 colloque international en collaboration avec le

³¹⁸ « L'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant à la fois l'accès à des ressources et à des services et à des échanges ainsi que la collaboration à distance ». Définition de l'apprentissage en ligne (e-Learning) donnée par l'Union Européenne.

³¹⁹ L'expression « Web 2.0 » désigne l'ensemble des techniques, des fonctionnalités et des usages qui ont suivi la forme originelle du web, www ou World Wide Web 1, caractérisée par plus de simplicité et d'interactivité (sociabilité). Elle concerne en particulier les interfaces et les échanges permettant aux internautes ayant peu de connaissances techniques de s'approprier de nouvelles fonctionnalités du web (*cf. Le Monde Informatique*, n° 1139).

³²⁰ Le Centre national pédagogique et linguistique pour l'enseignement de tamazight a organisé, du 30 mai au 1 juin 2009, le 3ème colloque international sur les Technologies de l'information et de la communication (TIC) avec la collaboration du Laboratoire Paragraphe de l'Université Paris VIII. Il est le prolongement d'un atelier sur la normalisation, la numérisation et le *e-Learning* tenu à Tipaza (Algérie) en mai 2008.

laboratoire « Paragraphe » de l'université de Paris 08, du 30 mai au 02 juin, à Tipaza, sur le thème *Les TICE et les méthodes d'enseignements/ apprentissage des langues*. Un nombre remarquable d'enseignants berbérisants prennent part à ces colloques mais en l'absence de la publication des actes nous ne pouvons pas documenter les propositions formulées pour l'enseignement du berbère. Sommes toutes, il est important de souligner que l'une des difficultés énoncées dans les argumentaires ou les conférences de presse organisées en marge de ces événements mentionnent toujours la difficulté de s'aligner sur les normes internationales d'édition et de diffusion en raison de l'absence de normes linguistiques permettant la mise en place de contenus et de pratiques partagés.

La problématique de la formation se pose de nouveau. Les enseignants et les coordinateurs qui seront désignés pour le suivi des plateformes numériques et des outils NTICE seront dans ce cas dans l'obligation d'harmoniser les usages linguistiques et les contenus didactiques prévus. Cela suppose également une compétence dans le domaine des standards de la diffusion *via* le web, parfois complexes. Le caractère transversal des compétences que requiert le *e-learning* est susceptible d'engendrer de nouveaux obstacles. De plus, l'infrastructure et les moyens des écoles s'avèrent souvent insuffisants, voire inexistantes : elles disposent rarement de moyens pour offrir un poste de travail par élève. Certes, l'appropriation des nouvelles technologies serait d'un apport significatif pour la diffusion de l'enseignement du berbère, mais à condition que l'aménagement de la langue, la définition des objectifs pédagogiques et l'implication des enseignants et des élèves soient effectifs. Bien entendu, la valorisation de la culture et de l'histoire et de la civilisation berbères doivent constituer le socle des matériaux sélectionnés.

En somme, les compétences à cibler afin de parvenir à développer les pratiques NTICE se situent même au-delà des compétences informatiques de base, des compétences pour la recherche documentaire, en particulier l'utilisation des thésaurus, des techniques d'approfondissement des recherches documentaires et de leur valorisation.

Commentaire

Évoquer la mise en œuvre didactique ne restreint pas les préoccupations aux questions pédagogiques. Par-delà les difficultés de normativisation et de codification, comme pour beaucoup de langues émergentes, ce processus intègre l'évolution transhistorique de la production des savoirs selon qu'elle soit orale ou écrite (*cf.* Olson, 1998). Les processus d'intégration institutionnelle et d'individuation linguistique impliquent sans doute que le berbère fasse à son tour « l'épreuve de la littéracie » (*cf.* Véronique 2013). Nous le comprenons ainsi à travers ce que nous lisons dans Jaffré (2004 : 13) :

« (...) L'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps »

Le rapport du berbère aux autres langues ayant fait leur preuve de littéracie, comme on le constate pèse énormément sur l'identification des difficultés, il est bien plus étendu que la question de la norme ou du lexique même s'ils fonctionnent dans une corrélation évidente. Ce paradigme se présente comme un champ auquel se consacre une partie de l'élaboration didactique du berbère et auquel les acteurs sont confrontés à toutes les strates de l'élaboration des supports. La question des interférences sémantiques (calques) ne sont pas toujours dus à l'insuffisance des ressources et des compétences linguistiques mais à des représentations et des notions de « bon usage » qui s'installent comme dans les langues dominantes ou à large diffusion (*cf.* El Mountassir, 2008, 2013).

Sous cet angle, si l'enseignement du berbère met les acteurs de l'aménagement du corpus et de la normativisation, il ne tardera pas à révéler la difficulté de mettre en place des contenus ciblant non seulement la lecture et l'écriture normée mais aussi la production écrite. Est-ce que les objectifs fixés à cet enseignement prennent en considération la prise en charge de ce paramètre nouveau pour l'apprenant berbérophone qui jusque-là pratique une langue qui ne possède pas encore de pratique de l'écrit au sens social et individuel. Au plan individuel, le concept de littératie (*cf.* Pierre, 1994a) réfère à l'état des individus qui ont :

« (...) assimilé l'écrit dans leurs structures cognitives au point qu'il infiltre leurs processus de pensée et de communication et que l'ayant ainsi assimilé, ils ne puissent plus se définir sans lui »

L'intégration de l'enseignement constitue un tournant pour la perspective de transmission. Malgré les difficultés d'encadrement et de ressources, le problème le moins évoqué reste celui de la cohérence des objectifs et de la fonction de la langue enseignée. L'intérêt de clarifier les statuts scolaires des langues prépare et affine les étapes d'élaboration que nous relevons à la suite de Dabène (1992) :

« Les institutions éducatives ont eu recours, tout au long de leur travail d'élaboration curriculaire, à une assez grande variété de vocables pour désigner les langues en tant que disciplines à enseigner, en accord avec leur statut dans les différents cursus ; d'où son importance dans la mise sur pied d'une méthode d'enseignement »

A partir de nombreuses discussions dans le domaine de la créolistique, Véronique (*Opcit.*) présente les divers positionnements académiques et les outillages théoriques déployés autour de ces langues comme : « de témoignages des modes contradictoires de penser le devenir de ces sociétés ». Cela explique ainsi la portée que chaque choix opère sur la langue et sa société ou son identité comme diraient les ethnologues, selon que l'on conçoit cette langue dans la société comme « la dialectique de l'un ou du multiple » (Ettori, 1981) ou comme une émule de la langue dominante productrice dudit discours.

Concernant les grandes lignes de la didactique du berbère, il est possible que la véritable élaboration ne soit pas celle des cadres d'orientation, programmes ou curricula mais celle d'un processus qui a commencé en 1995 en Algérie et en 2003 au Maroc. Des composantes éducatives, linguistiques et culturelles sont à même de prendre en compte les réalités sociolinguistiques et un projet de promotion pour la langue berbère comme le résume Di Meglio au sujet de l'évolution de la langue corse dans l'enseignement (1997) :

« (...) l'école se préoccupe réellement de la qualité intellectuelle et identitaire de l'instrument qu'elle est en train de forger. La production didactique de ces dernières années en atteste. Tout le défi réside dans la réussite d'une continuité de la

communication entre les variétés enseignées et l'usage extérieur à l'école. Que de fois l'enseignant s'est vu contester les formes qu'il enseignait par les familles des élèves ! ».

En définitive, il est question d'un processus qui se construit à partir des tâtonnements, de l'expérimentation de résultats académiques probant, avec les ajustements. Cet ensemble est incarné à la fois par les initiatives et les besoins exprimés par les acteurs principaux : les enseignants et les apprenants.

CONVERGENCES ET DIVERGENCE

A partir de l'examen des orientations nationales et des objectifs assignés à l'enseignement du berbère, l'enseignement souffre de l'absence de clarification sur le véritable statut.

Convergences

Un niveau de convergence global facilement identifiable est le statut scolaire de la langue. Il constitue le socle de l'élaboration didactique officielle.

La notion de « langue maternelle » n'apparaît dans aucun référentiel juridique, programmatique ou méthodologique. Quoique les initiatives des enseignants ou les alternatives autonomes vont parfois à l'encontre des cadrages officiels, la définition du berbère « langue de tous les Algériens/ Marocains » n'est pas fondée. Ce principe qui n'a d'ailleurs aucune existence dans la littérature académique. En dehors de la dichotomie langue véhiculaire langue/langue vernaculaire, les données empiriques n'indiquent l'existence d'aucune langue commune aux Algériens et n'en indique également aucune pour les Marocains (cf. Taleb-Ibrahimi, 2006) Alors que, concrètement, elle est *langue maternelle* pour les enfants berbérophones, et *langue « étrangère/seconde »* pour les enfants arabophones quand l'enseignement et l'usage de la langue berbère seront généralisés.

- La double fonction du manuel. Il est pensé, d'abord et avant tout comme le vecteur de la stratégie de planification linguistique. Dans les deux cas les manuels scolaires se présentent comme des « supports de standardisation et de normativisation

linguistique » reflétant la vulgate linguistique officielle laissant transparaître une volonté de maintenir ce processus dans la sphère administrative plus facilement maîtrisable par le biais de circulaires.

Bien que l'Ircam ait produit des outils de référence, ils ne sont guère destinés à tous les enseignants au regard des profils qu'ils présentent et encore moins à l'élève. Le manuel reste le garant de la réussite de la standardisation et de la normativisation linguistiques

Des objectifs pédagogiques

L'approche de la langue berbère par compétence et/ ou objectifs : les supports algériens et marocains s'alignent sur des choix didactiques adaptés aux langues fortement centralisées (l'arabe et le français). Les méthodes d'enseignement par compétence et autres par le truchement de pédagogies basées sur le développement des fonctions communicatives orales et écrites standards et de la typologie des discours : argumentation, narration, exhortation risquent d'éluder les traits culturels qui ne rentrent pas dans les « formats » proposés par ces méthodes.

Si les cadres institutionnels d'élaboration des manuels scolaires sont impulsés en Algérie par l'accès de la langue berbère au statut de langue nationale (2002). Le Maroc se réfère à la Charte nationale de l'Education et de la formation. Les termes de la Charte énoncent l'enseignement du berbère en termes « d'ouverture ». Le fait est que depuis le dahir royal et la constitutionnalisation du berbère au Maroc (2012) les cadres sont censés se préciser et octroyer à la langue et ses contenus la visibilité qui lui revient. Cela accredit et maintient le berbère dans une position secondaire que nous qualifions « d'anachronisme institutionnel ».

Parallèlement, la très récente officialisation du berbère en Algérie est susceptible de créer des changements dans les référentiels d'orientation. Le berbère étant « désormais » patrimoine national », enseigner cette langue à tous avec les mêmes approches didactiques serait politiquement cohérent mais pédagogiquement scabreux.

S'il s'agissait d'un enseignement par immersion, à très forte dose, on peut imaginer effectivement une pédagogie commune (des expériences de ce type existent par

exemple pour le basque ou le breton) ; mais il s'agit d'un enseignement d'intégration progressive ou expérimental de 2 à 3 heures hebdomadaires, comme c'est le cas. Il est difficile d'envisager un jeune apprenant non-berbérophone recevoir le même contenu sans disposer des prérequis des enfants locuteur natifs. Le débat concerne aussi les contenus des supports : est-il possible de continuer à adapter des outils didactiques issus d'autres langues enseignées en Algérie ou ailleurs ?

Là encore, c'est l'idéologie étatique (« berbère = patrimoine national commun ») qui semble ralentir la prise en compte des réalités sociolinguistique et de leurs implications pédagogiques. Il est probable que l'on craint évidemment qu'en traitant de manière séparée apprenants berbérophones et apprenants arabophones au plan pédagogique, on ne s'engage dans la voie d'une reconnaissance *de jure* de Berbérophones et Arabophones, alors que le socle de doctrine officielle pose que « *la Nation est une et indivisible* ».

Divergences

En Algérie l'enseignement du berbère arrive en quatrième année primaire, en dernier après l'arabe officiel et le français, des langues non parlées par l'apprenant de 10 ans.

Le point de divergence le plus prégnant est la représentativité des enseignants dans les équipes d'élaborations. Les éléments du GSD (Algérie) sont tous des enseignants en exercice. Au niveau du CRDPP (Ircam) bien qu'un certain nombre de concepteurs aient déjà exercé dans le domaine, à notre connaissance, aucun d'entre eux n'occupe un poste d'enseignement de « l'amazigh » et les visites pédagogiques effectuées dans ce cadre ne suffisent pas pour apporter le regard de l'enseignant au fait des besoins, des réalités et des nécessités didactiques.

En revanche, l'acquisition de la graphie latine est facilitée par son apprentissage en cours de français malgré les risques de confusion qu'elle comporte.

Le manuel de berbère marocain est introduit dès la première année d'apprentissage scolaire. Toutefois, l'apprenant de six ou sept ans va acquérir deux systèmes d'écritures nouveaux : ceux de la langue arabe et ceux du tfinagh. Mais en raison de la distribution

inégale des quotas horaires des deux langues, il est probable que l'apprenant ne puisse pas rédiger dans les deux langues de façon égale. Ce trait peut être aggravé par deux facteurs fondamentaux : si l'école fait l'objet d'une discontinuité pédagogique évoquée dans le chapitre 2 et si l'instituteur est arabophone.

Au niveau syntaxique³²¹, sur la base des éléments recueillis, le manuel de berbère algérien semble opter pour une structure syntaxique proche de celle des monolingues kabyles, mise à part le métalangage utilisé et les terminologies notionnelles. Cela peut être lu comme une volonté de s'adapter l'environnement tout en lui donnant la capacité d'exprimer des registres différents. Les concepteurs des manuels s'accordent à dire qu'en raison de sa situation de langue dominée, le système linguistique semble perdre sa capacité à s'autoréguler et à évoluer de façon cohérente, mesurée et réfléchie.

CONCLUSION

L'analyse des données multiples laisse certes transparaître un certain nombre d'avancées constatées ces dernières années. Ils offrent tant au Maroc qu'à l'Algérie une possibilité d'échange, de créativité et de débat dans les champs académiques

Actuellement, les sources d'accès aux savoirs sont de plus en plus diversifiées (famille, ouvrages, web, ludique, NTIC) mais leur accessibilité par tous est incertaine. À notre sens, dans des espaces régionaux peu développés socio économiquement, un manuel scolaire financièrement et méthodologiquement accessible reste la source première d'enseignement-apprentissage dans l'espace scolaire. Il est évident que pour un jeune apprenant c'est la voie première pour apprendre à produire un savoir sur son environnement.

³²¹ Axe documenté sur la base des références pédagogiques et des entretiens avec les interlocuteurs impliqués dans l'élaboration didactique

Un manuel scolaire berbère conçu uniquement pour fournir des outils de codification linguistiques sans proposer les bases culturelles de son environnement immédiat, on se demanderait dans quelle mesure l'apprenant pourrait se construire face à l'altérité.

Cependant, les manuels scolaires ne correspondent en réalité qu'à une partie infime des pratiques didactiques que peut connaître actuellement l'enseignement du berbère. À cet égard, l'intégration scolaire du berbère à l'école comme une discipline à part entière, il devrait être le reflet d'un projet linguistique, culturel et éducatif à la fois. C'est la seule voie qui permettait de l'extraire des antagonismes et des contradictions fortement liés à la légitimation de l'institution mais aussi celle des diverses alternatives.

En somme ce processus est jalonné de tentatives et de précipitations influencées tant par les insuffisances exprimées par l'exercice didactique que par le contexte social. Les tutelles ministérielles algériennes sont les premières confrontées à ce problème, le Maroc arrive sur le champ de l'élaboration didactique neuf ans plus tard. Les manuels scolaires investissent « l'arène publique » et entraînent les acteurs multiples dans la confrontation. De même ils s'impliquent pour affronter les différents modes de réception si bien qu'ils se retrouvent parfois loin d'une critique complète et immédiatement opérationnelle. Paradoxalement, la polarisation du débat par des questions généralistes de méthodes (unité didactique, compétences, pédagogie différenciée, pédagogie de projet) produit une diversion réelle sur les conditions de cette élaboration, le statut de la langue enseignée et les objectifs éducatifs. Ce qui met en doute la mise en place de ces dispositifs méthodologiques eux-mêmes.

Conclusion de la partie II

Dans cette seconde partie, nous avons cherché à identifier la manière dont la langue est abordée, aménagée et exploitée pour être enseignée dans les espaces scolaires identifiés. Pour cela, notre approche s'est appuyée sur une lecture interprétative des instruments institutionnels engagés en Algérie et au Maroc ainsi que des matériaux collectés. Les trois contextes et les modes opératoires institutionnels démontrent l'importance des chantiers mis en œuvre pour la langue, sa standardisation et son écriture. Ils révèlent également l'inadéquation des critères retenus et de leurs implications dans l'enseignement du berbère, à la lumière des modèles d'aménagement linguistique et d'élaboration didactique proposés par les diverses typologies auxquelles nous avons emprunté les concepts.

La description des étapes indique une nette convergence vers le choix de l'unification par la création d'une *koinè nationale berbère*, quel que soit le parcours de mise en œuvre. Cependant dans les deux environnements institutionnels ces projets sont toujours au stade du tâtonnement et de l'expérimentation mais pour laquelle l'élaboration didactique sert de laboratoire de codification et de légitimation.

Les divergences visibles des modes opératoires et des rappropriations réceptions tendent à exprimer la difficulté des États à optimiser des outils juridiques et linguistiques destinés à la langue. La clarté des objectifs initiaux du Maroc ne semble garante d'aucune efficacité alors que l'incertitude des orientations algériennes et l'offre du terrain élisent le kabyle (dialecte de référence), par défaut. La situation d'arrivée de l'amazigh standard marocain laisse transparâître un déséquilibre en faveur du berbère du sud.

Dans les deux cas, la concrétisation des projets institutionnels conduirait à moyen long terme à la fabrication d'un « territoire diglossique berbère » identique à celui de l'arabe mais sans les dispositifs d'implémentation nécessaires.

Le domaine de la graphie indique l'incapacité des états à assumer et à appuyer leurs choix et l'incapacité à contrôler le champ socio-culturel. Ce dernier connaît un traitement différencié. L'institutionnalisation de la polygraphie, voire de la bigraphie (non concrète) en Algérie et du tfinagh-Ircam au Maroc, révèlent en premier lieu le manque d'intérêt accordé aux pratiques majoritaires. Si l'école semble constituer un territoire maîtrisé au Maroc notamment, l'absence de soutien des orientations codificatrices réduit leur impact. Il nous est permis de penser qu'une intervention linguistique institutionnelle ou autre ne peut fonctionner en dehors de son cadre socioculturel.

Si les configurations de la standardisation linguistique sont reconduites dans l'élaboration didactique, la nécessité de produire des « outils didactiques » nationaux dans un enseignement « régionalisé » tendent à ossifier la langue et à sous investir le matériel didactique élaboré par le MEN algérien. Du côté marocain, l'insuffisance des dispositifs d'appui et de distribution des instruments linguistiques et didactiques reporte à la fois le processus de standardisation et crée des disparités dans la continuité scolaire. Ces insuffisances sont contrebalancées par un surinvestissement flagrant des débats méthodologiques et pédagogiques au détriment d'une pratique de transmission linguistique et éducative adéquate. Seule l'harmonisation des politiques linguistiques et éducatives permettra de mesurer les efforts entrepris à tous les niveaux pour promouvoir l'enseignement-apprentissage de la langue berbère.

Ces derniers sont certes rendus moins lisibles par la complexité des situations et des territoires, la multiplicité des actions et des acteurs. L'officialisation pourrait à moyen terme impulser une politique plus déterminée et les États gagneront certainement à répondre de manière plus cohérente et efficace aux besoins des apprenants et des enseignants à échelles diverses.

CHAPITRE VI. DU NON STATUT AU « STATUT BIS » : QUELLES PERSPECTIVES POUR LE BERBERE ?

La récente modification des cadres législatifs en Algérie et les annonces programmatiques au Maroc, puis de nouveau en Algérie, peuvent être perçues comme une évolution positive des politiques linguistiques à l'égard du berbère et plus précisément de son enseignement. Examiner ces évolutions suppose les comprendre et démontrer leurs implications pour les deux pays. C'est l'objectif de ce présent chapitre, qui malgré le changement de perspective, poursuit l'analyse des implications sociolinguistiques l'officialité sur l'enseignement en lien avec un certain nombre de champs convoqués à des fins analytiques comparées.

D'un côté, l'adoption par voie parlementaire le 7 février 2016 du statut de langue officielle du berbère par l'Etat algérien et du subséquente annonce du projet de *l'Académie amazigh* « *Cette académie sera placée sous l'autorité du président de la république qui nommera les experts qui y siégeront* » (cf. le préambule du projet de révision constitutionnelle).

Du côté de la Monarchie marocaine, le projet constitutionnel de 2011 se concrétise à travers la mise en place de nouveaux organismes consultatifs : *le Conseil national des langues et de la culture marocaine* (CNLCM)³²² et *le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche* (CSEFRS).

Nous envisageons d'introduire quelques lectures consacrées aux modifications juridiques récentes et les implications qu'elles revêtent pour la langue berbère dans les deux pays. L'examen de possibilité de renouvellement ou de stagnation s'appuie sur les principaux résultats du parcours analytique proposé dans les deux parties. L'objectif

³²² Article 4 de la Constitution de 2011. Sa concrétisation selon les termes du projet de loi organique, n°04-16 qui définit les étapes de mise en œuvre du caractère officiel de l'amazigh et les modalités de son intégration dans l'enseignement et dans les différents secteurs prioritaires de la vie publique

est de contribuer à une compréhension élargie des convergences et des divergences associées aux dernières étapes de l'élaboration juridique.

Ce chapitre est aussi une occasion pour formuler quelques propositions pour l'enseignement du berbère dans les deux pays en prenant compte des conditions socio-économiques et des configurations institutionnelles et territoriales actuelles. Notre objectif est de montrer qu'une autre politique d'intégration scolaire est possible et que les niveaux de convergence et de divergence dans la mise en œuvre de l'enseignement peuvent être appréhendés différemment.

Bien que nous ne prétendions pas proposer une tentative d'évaluation systématique comparée des politiques linguistiques, le champ de l'enseignement en fournit le socle principal. L'une des raisons est qu'une évaluation globale et exhaustive doit être menée sur plusieurs étapes de mise en œuvre pour chaque domaine de la vie sociopolitique (la justice, la recherche, les médias, etc.) sur la base sur deux critères fondamentaux : l'efficacité et l'équité (*cf.* Gazzola 2016). Néanmoins, les résultats du secteur de l'Éducation nationale peuvent y concourir et couvrir un domaine clé ciblé par ces politiques, peut dès maintenant être engagée par les États dans le secteur de l'enseignement.

Sur le plan méthodologique, dans les deux parties de description analytique des champs de l'enseignement du berbère, la chronologie adoptée fait intervenir en premier l'examen du cas algérien. Toutefois, l'officialité tardive du berbère en Algérie produit une inversion dans notre approche.

Enfin, partant de l'idée que les évolutions de l'officialité de la langue berbère dans les deux pays ne sont pas sans impact sur le reste du monde berbère, nous introduirons un nouvel espace berbérophone, la Lybie que nous envisageons d'inscrire dans nos perspectives de recherche ultérieures. Il s'agit de considérer l'impact des convergences et des divergences entre les deux États sur l'évolution linguistique en Lybie. L'importance numérique des locuteurs berbérophones, l'importance des sources linguistiques (*cf.* Chaker, 1972 ; Lanfry, 1973 ; Mettouchi, 2013, 2016) et l'affirmation d'un champ revendicatif dans ce pays (Chaker et Ferkal, 2012) constituent les éléments conducteurs pour en introduire les grandes lignes l'enseignement du berbère en

l'occurrence. Les tentatives d'individuation et d'aménagement linguistiques que nous évoquerons sont, à notre avis, le résultat d'une porosité sociopolitique et institutionnelle à la fois.

D'une part, il s'agit de dépasser les contradictions apparentes en focalisant les possibilités d'ajustement consécutives au renforcement juridique du statut du berbère par un accès à l'officialité. D'autre part, de montrer la pertinence des rebondissements constatés initialement dans le champ de l'enseignement mais qui sont en réalité la confirmation de phénomènes sociolinguistiques plus étendus. Nous nous interrogeons alors sur les projets futurs de l'Algérie et du Maroc qui sont à même d'offrir à l'enseignement des ouvertures urgentes en prenant compte des réalités sociolinguistiques régionales et internationales.

Comparativement à d'autres langues enseignées dans ces deux pays, nous avons pu identifier les caractéristiques « d'un dispositif scolaire spécifique, pour le berbère » plutôt qu'une intégration dans l'enseignement public. Bien évidemment, nous avons compris également que le facteur économique et les difficultés en termes de ressources et de moyens participent des incohérences manifestes apparaissant sur la chaîne de la mise en œuvre et la concrétisation des objectifs énoncés (chapitres 2 et 3).

6.1. Officialisation du berbère au Maroc et en Algérie : contextes stratégies et mise en œuvre

Pour revenir au contexte de départ, le regain d'intérêt accordé aux langues minorées dans le monde amène l'UNESCO se positionner clairement sur ce sujet dès 1953. Le soutien apporté à travers les programmes d'aide visant à établir des passerelles entre plusieurs dimensions : environnementale durable, géopolitique et linguistico-culturelle sous le signe de l'écologie linguistique et la promotion de la diversité du patrimoine mondial. Subséquemment, les États sont encouragés à intégrer les droits linguistiques dans leurs projets de gouvernance ; la liste des pays ayant signé et/ou ratifié la charte de l'UNESCO est assez longue. Par conséquent, les États algérien et marocain ont été amenés à intervenir dans les limites de leurs territoires géopolitiques, par le biais de révisions constitutionnels et d'élaborations juridiques, en faveur du

renforcement de l'enseignement dans l'éducation nationale et tentent de valoriser les nouvelles politiques linguistiques, voire les politiques publiques.

Pourtant comparativement au Mali et au Niger (Chaker, 1998), l'Algérie et le Maroc affichent un remarquable retard concernant la mise en route de l'intégration des langues maternelles d'autant plus que le pourcentage de berbérophones vivant sur leurs territoires respectifs est conséquent. De surcroît, lors de la 47^{ème} session de la *Conférence internationale de l'éducation*, en septembre 2004, à Genève, les deux pays communiquent des rapports officiels : (Algérie 36 pages ; Maroc 96 pages), l'absence totale de référence à la langue berbère est surprenant sachant que l'enseignement était déjà en cours. L'élément explicatif peut être résumé en deux points : un bilan négatif concernant l'évolution quantitative et qualitative de l'enseignement et l'absence de compétence en termes de restitution et de communication sur le sujet.

6.1.1. Mise en œuvre de l'officialité du berbère au Maroc

Si l'officialisation au Maroc promulguée le 1er juillet 2011 est intégrée à notre travail, celle de l'Algérie est intervenue à la fin de notre parcours de thèse. Pourtant, nous n'avons relevé aucune modification concrète dans le secteur de l'enseignement à même de rendre notre approche obsolète. Toutefois, un ensemble de faits marquants inhérents au dispositif de gouvernance et à l'énonciation de lignes programmatiques, nous permet d'établir les premières corrélations avec la politique scolaire à l'égard du berbère. Partant de l'idée que les débats idéologiques autour des questions de langue sont avant tout une variable sur laquelle on choisit de se focaliser, en vue d'exprimer des faits et des discours extralinguistiques (*cf.* Cameron 1995), une analyse critique vise à identifier ces débats, parfois biaisés. Les tensions qu'ils mettent au jour révèlent la teneur des paradigmes extralinguistiques qui sont au final, reportés sur la norme et la graphie comme le souligne Bounfour (2011) :

« C'est pour toutes ces raisons que la question berbère ne peut se réduire à une question de langue. C'est un problème politique profond et complexe. La question est, donc, celle-ci : avons-nous une élite capable d'affronter cette profondeur et cette complexité dans un langage et une action contemporains et émancipateurs ? J'en doute, mais je serai ravi d'être démenti. Le plus tôt serait le mieux ».

Fort probablement, la prise en compte des résistances diverses au sein des sociétés font rebondir la demande sociale et remettent en question l'intervention institutionnelle et toutes les mesures annoncées. De surcroît, dans le champ de l'enseignement, les alternatives autonomes, la gestion a posteriori et au cas par cas ne sont pas en mesure de remplacer une véritable planification linguistique. Malgré leur fonction palliative, leur apport et leur impact, l'absence de coordination et de capitalisation dans ce cadre les rendent quasi inexistante sur le plan institutionnel. Bien que les politiques linguistiques puissent être impulsées « par le bas », il n'existe pas de modes opératoires institutionnels algérien et marocain permettant de limiter l'anarchie et les disparités régionales. Bien au contraire, dans la majorité des cas elles aboutissent à l'une des deux situations. Soit elles sont absorbées et intégrées dans la chaîne institutionnelle et finissent par être soumises aux formes décrites dans nos chapitres (2, 3, 4 et 5) soit elles restent marginales et tolérées quand leurs contenus sont à l'opposé de ceux de l'offre institutionnelle.

Si les nouvelles données institutionnelles semblent porteuses d'ouvertures et de projets, il n'en demeure pas moins que les positionnements sont partagés entre ceux qui y voient un « leurre politique » et d'autres « une véritable rupture ». Rupture augurant d'une intégration effective de la langue berbère dans les sphères officielles. Au bout du compte, les États auront de nouveau, à anticiper ou gérer de nouvelles formes de pression sociopolitique en Algérie notamment. En définitive, l'agrégation de faits, d'interprétations et de pronostics contribuent à élargir la palette des paramètres d'évaluation des politiques linguistiques et plus précisément de l'enseignement du berbère. Pourtant nous avons précisé les contours de notre approche par les grandes lignes et les formulations institutionnelles et tenté de comprendre et d'interpréter le sens des convergences entre les deux États dans les limites des cadres fixés, c'est aussi ce que rappelle de Robillard (1997 : 151) :

(...) La question de « l'évaluation » soulève une série de problèmes, appelle des explicitations peu envisagées d'ailleurs car cette évaluation elle-même est souvent à peine évoquée dans nombre de travaux sur les politiques linguistiques. Quelles que soient les conditions dans lesquelles se déploient ces politiques, nous insérons notre réflexion entre la situation de « départ » et la situation « d'arrivée (...) »

Néanmoins, si l'examen et la description des choix retenus pour l'enseignement sont circonscrits par les ordonnances et les instructions officielles, l'analyse contextuelle quant à elle peut s'étendre à d'autres paramètres et à d'autres données sociolinguistiques. C'est aussi sur cette base qu'il est possible de formuler des propositions et des perspectives dans une démarche positive.

Au Maroc, l'on observe la mise en place du Conseil national des langues et de la culture marocaine créé à la suite d'une loi organique qui en détermine les attributions, la composition et les modalités de fonctionnement. Cette institution est chargée de la protection et du développement des « langues arabe et amazighe » et des diverses expressions culturelles marocaines. Concrètement, les deux Conseils dédiés aux langues et à l'éducation semblent prolonger ou se substituer à la Charte de la formation et de l'éducation et à la COSEF (*cf.* chapitre 2). Ces organismes sont des instruments politiques d'appui au dispositif juridique. Visiblement ils intègrent nombre de paramètres internationaux et de données d'enquêtes et de statistiques nationales. Ceux-là concernent l'évolution et l'évaluation de l'enseignement, de l'alphabétisation, des compétences et de l'usage des langues. En revanche, il est difficile de connaître leurs modes opératoires et les ressources associées à leur expertise.

Il est vrai que les acteurs engagés dans l'enseignement ne sauraient, après plusieurs années d'attente, se contenter de promesses, de textes interprétatifs. Les positionnements académiques sur le statut de langue officielle au Maroc (2011)³²³ se réfèrent aux éléments de concrétisation (Bounfour, 2011 ; Chaker 2012 ; Boukous 2015) en raison du suspens créé par l'attente des lois organiques et du projet de création du Conseil national des langues et de la culture marocaine. Nous lisons dans Boukous en 2013 (15-34) :

« À l'étape présente, l'enjeu politique est celui de l'institutionnalisation de l'amazighe à travers la mise en œuvre des dispositions et des mécanismes prévus dans la Constitution. Il s'agit, d'une part, de la loi organique devant assurer

323 « Une loi organique définit le processus de mise en œuvre du caractère officiel de cette langue, ainsi que les modalités de son intégration dans l'enseignement et aux domaines prioritaires de la vie publique, et ce afin de lui permettre de remplir à terme sa fonction de langue officielle (...)

l'effectivité du statut de langue officielle dévolu (...) il s'agit, d'autre part, de la loi relative à la création du Conseil national des langues et de la culture marocaine, une institution centrale chargée de concevoir la stratégie et la politique »

On se demanderait alors quel serait le rôle de l'Institut royal si l'article 50 du Projet de Loi sur le Conseil des langues, indique que ce dernier subroge réellement à l'Ircam dans ses droits et ses obligations :

« L'Institut Royal de la Culture Amazighe quant à lui va poursuivre sa mission et les actions en cours pour la préparation de la langue, dans la formation des compétences humaines et dans l'élaboration des supports didactiques pour son enseignement, tout en tenant compte de la disposition constitutionnelle. Celle-ci prévoit la promulgation d'une loi qui devrait préciser les étapes d'activation du caractère officiel de cette langue et les modes de son intégration dans l'enseignement et dans les domaines prioritaires de la vie publique »

Si on se fie à la source de l'information³²⁴, l'inquiétude de l'Ircam est perceptible dans l'énonciation de Boukous

"Nous considérons que le Conseil national des langues et de la culture doit garder l'Ircam en l'état avec ses missions, son statut, son règlement intérieur, ses moyens financiers, ses ressources humaines, si on veut que cette institution continue de faire le travail qu'elle fait, de manière tout à fait respectable depuis sa création".

Il est possible que la nouvelle constitution serve uniquement à élargir la politique linguistique actuelle à d'autres domaines de la vie publique (médias, santé, éducation, environnement). Cependant, le fait est que le « dossier berbère » n'est qu'un dossier politique donc la nature des actions à venir pour la langue berbère risque d'être « essentiellement politiques »

La création du Conseil national des langues et de la culture marocaine est présentée comme une avancée qui pourrait être favorable à l'enseignement du berbère. Toutefois, la concomitance conjoncturelle avec les nombreuses et systématiques

³²⁴ Déclaration d'A. Boukous au *Huffington Post Maghreb*, édition du 29/07/2016

références à la langue arabe peuvent connaître des lectures diverses. Selon Messaoudi (2013 : 5-8) :

« Au plan national, l'avènement récent de l'officialisation de l'Amazighe, contribuerait-il à changer la configuration actuelle ? L'appel au renforcement de la langue arabe, lancé à travers la Constitution, conduirait-il à faire de la langue arabe l'outil privilégié du secteur éducatif (...) »

La simultanéité de l'énonciation sur le berbère et l'arabe standard officiel dans la charte du Conseil semble réduire l'impact de ces mesures. Il n'est pas exclu de penser qu'une lecture interprétative des contenus de la charte orienterait vers une incapacité à traiter ce dossier indépendamment des autres. Ou bien est-ce une façon de confirmer le caractère subalterne, voire secondaire de la langue et de la culture berbère au Maroc ?

Le 20 mai 2015, le président du Conseil supérieur de l'Éducation, de la formation et de la recherche scientifique présente le rapport « Vision stratégique 2015-2030 » établi par cette institution au terme de larges consultations nationales et régionales. Il est intitulé *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*. Le Conseil énonce au sujet des langues de l'école primaire :

« Une nouvelle architecture linguistique fondée sur le plurilinguisme et l'alternance des langues et qui vise à faire bénéficier équitablement les apprenants de trois langues dans l'enseignement préscolaire et primaire : **l'arabe comme langue principale**³²⁵, l'amazighe comme langue de communication et le français comme langue d'ouverture (...) »

L'usage du terme « architecture » ne semble pas adapté, la dynamique langagière (cf. Bronckart et Bulea, 2006) appelle un processus interprétatif qui renvoie à une « hiérarchie » arabe-amazigh-français. L'énonciation de « l'amazighe langue de communication » fait croire que l'ensemble des Marocains peuvent communiquer en berbère. Et si « le berbère standard » est la langue supposée. Quelle serait la vraie langue de communication ?

³²⁵ C'est nous qui soulignons

Autant de questions qui pourront certainement avoir leurs réponses au sein du système qui les a suscitées. Les termes restent parfois généraux. Nous avons pour exemple l'un des axes principaux de la vision stratégique de la réforme de l'EN au Maroc³²⁶ :

« La reconnaissance de la pluralité linguistique et l'élaboration d'une politique nationale cohérente, dans le domaine des langues et de la culture »

Quant au statut de la langue berbère dans le système d'éducation, formation et recherche scientifique, il se présente comme suit :

« La Langue obligatoire dans l'enseignement primaire, en attendant la généralisation dans tout l'enseignement scolaire »

Le caractère obligatoire de l'enseignement du berbère n'est toujours pas attesté, du moins c'est ce qu'indiquent nos résultats et il est étonnant que les auteurs du projet ne se soient pas rapprochés des services du Ministère de l'Education pour le vérifier.

En définitive, les difficultés de concrétisation apparaissent dans plusieurs champs. A cet égard, Vermeren (2009) met bien en évidence les multiples contradictions qui animent la société marocaine et son système politique et contribuent à expliquer pourquoi, malgré les annonces, son évolution s'opère lentement.

Ali Khaddaoui, ancien membre de l'Ircam et enseignant à la Faculté de Lettres de Kénitra³²⁷ commente les aspects discursifs et les catégories employées dans la littérature officielle :

« L'approche exclusiviste adoptée, les définitions farfelues et non scientifiques, le style littéraire et non juridique utilisé dévoilent au grand jour : une méconnaissance flagrante du dossier « question amazighe » des concepteurs de ce projet ; une sous-estimation de la gravité de ce dossier qui a été traité avec une légèreté qui remet en question des acquis importants pour la paix civile dans notre pays »

³²⁶ <http://www.maroc.ma/fr/actualites/reforme-du-systeme-educatif-la-mise-en-oeuvre-de-la-vision-2015-2030>

³²⁷ Entretien, le 2 juillet 2015 entre 10h et 12h (via Plateforme web)

Cela étant, qu'elles soient tempérées, radicales, élogieuse, les éléments d'énonciation de l'officialisation laissent parfois transparaître les insuffisances en termes de communication institutionnelle. C'est aussi dans ce sens que les autorités des deux pays devraient orienter leurs efforts.

6.1.2. Mise en œuvre de l'officialité du berbère en Algérie

Il est sans doute utile de rappeler, l'accès du berbère au statut de langue nationale, avec la révision constitutionnelle de 2002³²⁸ alors que la loi 91-05 du 16 janvier 1991 sur l'arabisation interdit son usage, de la même façon qu'elle interdit aussi l'usage des langues étrangères n'introduit aucune loi organique, ni autre dispositif visant la reconnaissance d'une légitimité historique et civilisationnelle.

Le texte de la révision constitutionnelle algérienne introduit par l'énoncé de l'article *3bis* de la nouvelle constitution algérienne indique clairement le statut secondaire du berbère (Chaker, 2016) :

"Tamazight est également langue nationale et officielle". Mais l'article précédent (3) confirme : « L'arabe est la langue nationale et officielle. L'arabe demeure la langue officielle de l'État. - L'Académie algérienne de langue tamazight "...est chargée de réunir les conditions de promotion de tamazight en vue de concrétiser à terme, son statut de langue officielle »

L'information contenue dans cet article concernant la création d'une Académie juste après l'officialisation, entraîne un certain nombre d'actions. La plus effective est celle menée par le HCA. Il organise, dans l'urgence, un colloque intitulé *Confection de dictionnaires monolingues amazighs* à l'Université de Béjaïa les 12, 13 et 14 mars 2016, en collaboration avec le « Laboratoire Aménagement et Enseignement de la Langue Amazighe » (LAELA) de l'Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou. Le conseil scientifique est constitué d'enseignants et de chercheurs algériens. L'argumentaire³²⁹ de l'appel à participation évoque :

³²⁸ Art. 3 & Art. 3 bis.

³²⁹ Site officiel du HCA

« L'introduction de la langue berbère dans l'enseignement, les médias, son accession à des domaines de communication nouveaux, la prolifération de néologismes induite par ce statut inédit réclame un aménagement urgent de son corpus (...) »

Les actes du colloque probablement en cours de publication, nous ne pouvons pas connaître les critères académiques retenus pour l'élaboration de ce dictionnaire. Mais l'ensemble des interventions est mis en ligne sur le site officiel de l'Université de Béjaïa. Néanmoins, en plus des universitaires locaux, des spécialistes en linguistique et lexicologie berbères de différentes universités (France, Canada, Maroc Italie et Suisse) ont été invités à la rencontre. Nous ne discuterons pas les critères de sélection ou les objectifs de cette action. Mais le fait est que, en attendant les résultats de cette rencontre, l'officialisation du berbère en Algérie semble ouvrir des voies pour décloisonner le travail de normativisation.

Dans le contexte algérien, si nous considérons le dernier accord de partenariat signé entre le ministère de l'Éducation nationale et le Haut-Commissariat à l'Amazighité, le 21 février 2015, il est possible d'en déduire un aboutissement proche. Ainsi à l'occasion de la journée mondiale de la langue maternelle, un nouveau rapprochement entre le MEN et le HCA semble amorcer un processus d'évaluation de l'enseignement et réfléchir aux étapes de sa généralisation. L'accord comprenait l'installation d'une commission mixte mais cette commission existe déjà depuis 1995, elle³³⁰ est composée de fonctionnaires du ministère de l'Éducation nationale associés à la mise en œuvre de l'enseignement du berbère (commission intersectorielle mais dont l'action commune n'est pas facile à identifier car il n'existe pas de documents ou de rapports s'y référant). Le milieu de l'enseignement du berbère est donc en attente des résultats qualitatifs et quantitatifs commentés et une annonce de nouvelles mesures.

Dans la mesure où un ensemble d'organismes sont désignés pour concrétiser les projets institutionnels dans les deux pays, il s'avère au bout du compte qu'ils servent autant à apaiser les porteurs d'une demande sociale qu'à en impliquer une partie dans

³³⁰ Sources diversifiées dont HCA (22/02/2015) En ligne, Url : <http://hca-dz.org/horizons-le-hca-signe-un-accord-avec-leducation-nationale/>

la normalisation des rapports entre les États et leurs citoyens. Si la force de proposition est démontrée tout au long de notre analyse, à travers la sollicitation de cadres institutionnels, d'acteurs sociaux et académiques, les décisions reviennent aux institutions. Sous ce rapport, on comprend aisément qu'il s'agit une réorganisation de l'hégémonie au sein de la société civile. Ce constat nous ramène à la définition de Gramsci (2011 : 2334) selon laquelle :

« L'État est l'ensemble des activités pratiques et théoriques grâce auxquelles la classe dirigeante non seulement justifie et maintient sa domination, mais réussit à obtenir le consensus actif des gouvernés ».

La faiblesse de l'impact de l'officialisation du berbère successivement au Maroc et en Algérie est liée aux attentes des milieux de l'enseignement. Mais nous ne connaissons pas encore les différentes formes de réception dans le milieu de l'enseignement. Si d'après H. T³³¹ enseignant à Meknès :

« Nous restons positifs et nous pensons que le Ministère va être plus prudent car ce type de structures demandent toujours des rapports d'évaluation »

Dans ce cas les États sont tenus de préciser les buts pratiques de l'officialisation. Or, les faits, confirmés par les études effectuées sur ce sujet démontrent le contraire. Bounfour (2011) désigne l'officialisation marocaine comme le « compromis de la constitutionnalisation » et écrit que plusieurs interprétations sont possibles et que la plus plausible serait ou bien est :

« (...) la constitution rend justice à l'amazighe ; à la politique gouvernementale, avec toutes ses méandres, d'en initier la pratique. La langue amazighe devient clairement un enjeu politique, c'est-à-dire un thème du débat politique inhibé jusqu'alors. »

Effectivement, « rendre justice » à la langue et à la culture berbère, au-delà des aspects éthiques qu'il aborde, passe en réalité par une mise en œuvre cohérente et aboutie des domaines où l'intégration du berbère reste en suspens comme celui de l'enseignement

³³¹ Anonymat demandé

du berbère dans les deux pays. Si ce propos se réfère au Maroc, il est incontestablement applicable à l'Algérie.

Pour l'instant, il est peut-être encore tôt pour constater un quelconque impact sur l'enseignement. Mais la nature des énonciations des textes se rapproche des formulations contenues dans les circulaires ministérielles et dans les documents d'accompagnement de l'enseignement. Ils ne comportent aucun protocole, aucun échéancier et encore moins un calendrier de mise en œuvre. Seule une approche textuelle interprétative fine pourrait nous renseigner sur les vraies finalités de ces dispositifs.

Les termes et les conditions de cette reconnaissance dans les deux pays sont largement convergents, ce qui confirme qu'il existe bien, depuis le début des années 1990, une interaction permanente entre l'Algérie et le Maroc dans la gestion de la « question berbère ». Toutefois, quelles que soient les différentes lectures de ces analogies ou des retombées de l'officialité, tous soulignent l'importance de cette évolution historique à même d'offrir une perspective nouvelle à la langue berbère (cf. Chaker, 2013, 2016 ; Boukous, 2016, Bounfour, 2011).

Sur le plan sociopolitique, la constitutionnalisation permet la « normalisation » des modes d'échange, voire la neutralisation de la militance associative traditionnelle et des partis politiques qui avaient intégré la demande d'officialité dans leurs programmes (chapitre 1.). Ces derniers seront également amenés à réfléchir à d'autres moyens de pression et d'autres formes d'opposition. Pour les États en tout cas, cette étape comporte un aspect positif. Pourtant le revers de ces avancées est la propension des autorités à rallier les élites berbères en accélérant leur intégration dans un appareil d'État. Par conséquent les acteurs dynamiques se trouvent en rupture avec leur base sociale voire de tout projet politique berbère.

6.2. Enseignement du berbère : stratégies nationales et territoires sociolinguistiques

Les territoires où l'enseignement continue d'exister, se présentent comme l'expression des actions d'intervention sur la langue et des objectifs portés par les cadres

d'orientation ministériels. Ces entreprises sont centrées sur des objets focus révélant deux aspects contradictoires. D'une part, une volonté de centralisation par les États, accompagnée d'une démarche de déterritorialisation du fait berbère. L'investissement du champ patrimonial s'appuie sur le développement de catégories, de dénominations et la multiplication d'organismes pour l'accompagnement de l'enseignement du berbère. D'autre part l'ancrage sociolinguistique de la carte scolaire et les différentes réappropriations apporte la preuve de la difficulté à déterritorialiser les fait linguistiques et culturels berbères dans leurs dimensions régionales. Ce dernier est représenté concrètement par les ensembles dialectaux berbérophones, les stratégies de visibilité du champ revendicatif, les actions localisées et les manifestations culturelles relevant du vécu ainsi que de l'histoire de ces espaces.

Ainsi l'état des lieux qu'offre l'enseignement du berbère se présente ainsi :

- En Algérie par le maintien d'un enseignement facultatif y compris dans les sites scolaires qui connaissent une assiduité dépassant les 95 % et une forte demande sociale. Il se poursuit probablement dans une logique d'enseignement expérimental.
- Au Maroc par la non atteinte du résultat de la généralisation ni verticale ni horizontale conformément aux objectifs énoncés en 2003 et aux prévisions.

Paradoxalement l'enseignement de la langue berbère est associé aux célébrations nationales : concours de chant berbère, festivals, campagnes d'alphabétisation des adultes en collaboration avec des associations dédiées à la langue arabe et à l'enseignement religieux telle *Iqraa*³³² les expérimentations et « les cours modèles de berbère » en région arabophone en Algérie. Ces manifestations bénéficient également de la mobilisation de campagnes médiatiques relayées par la presse nationale et les chaînes de radio et télé diffusion. Pourtant, à la fin de l'année scolaire les effectifs n'affichent toujours aucun élève comme il est avéré dans la circonscription ouverte à

³³² L'association *Iqraa* tente de nourrir l'enseignement de la langue arabe et du Coran par la création de méthodes, supports, traductions d'ouvrages à des fins éducatives et pédagogiques (cf. Site officiel)

Ghilizane en 2016³³³. D'un autre côté, la décroissance de la dotation en postes budgétaires pour l'année 2015/2016 s'affichent dans un ordre décroissant : 98 postes pour les lycées de Tizi-Ouzou, 15 pour Béjaïa ; 20 Bouira, 6 pour Boumerdès ; 4 pour Sétif ; 3 pour Bordj Bou Arreridj. Aucun poste budgétaire créé dans aucun des 36 départements du territoire algérien. Nous rappelons que ces sites sont considérés comme les plus demandeurs. Cette dotation n'est au fait qu'une traduction sur le terrain de la loi d'orientation³³⁴ qui stipule que :

« L'enseignement de la langue tamazight est introduit dans le système éducatif pour répondre à la demande exprimée sur le territoire national »

Si les catégories « politique linguistique » et « planification linguistique » ne sont pas clairement énoncées à l'annonce de l'introduction de l'enseignement, les grandes lignes de mise en œuvre sont très vite formulées au Maroc notamment. La notion de « planification linguistique » implique celle de « politique linguistique » (cf. Urteaga, 2004) donc les différentes interventions renvoient à une gestion plutôt qu'à une « planification ». Pourtant les contenus discursifs produits par l'appareil institutionnel orientent vers l'existence d'une tentative d'extension vers d'autres domaines : le passage à l'acte juridique, la concrétisation sur le plan des institutions (enseignement et médias audiovisuels) notamment. Sous ce rapport, qu'il n'existe pas de corrélation entre les deux catégories ; « une planification linguistique n'implique pas forcément politique linguistique » et la planification n'est pas un domaine construit pour décrire les étapes des politiques linguistiques, elle n'est que l'un de ses instruments dédiés à la langue *stricto sensu* (cf. Truchot, 2008 ; Boyer 2010).

Au bout du compte, l'enseignement est mis en évidence dans son rôle de connecteur entre les États et les citoyens considérés. Si nous avons introduit la notion de territorialité c'est aussi en raison de l'identification de niveaux de tensions correspondant à des ensembles dialectaux. Des tensions que les autorités

³³³ Classes ont été ouvertes au profit de 500 élèves répartis à travers les communes de Ammi Moussa, Hmadna, Sidi M'hamed Benali et Relizane (Source : M. Abdelhafid Saadi, DE, pour APS 16 septembre 2016.

³³⁴Loi N°08-04 du 23 janvier 2008. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, numéro spécial. Art. 34.

administratives gèrent en tant que telles, c'est-à-dire une acceptation de cette configuration. Le processus d'élaboration et de fabrication des manuels scolaires au Maroc privilégie l'immersion dialectale correspondant à la première phase de standardisation alors que les catégories « tarifit, tamazight, tachelhit » ne sont guère énoncées, elles sont remplacées par les catégories « variantes : nord, centre et sud ». Et, bien que les enseignants que nous avons interrogés sur *l'amazigh standard* ne soient pas tous en désaccord avec le choix officiel dans son principe et sa forme, ils gèrent à leur tour cette option. Soit ils utilisent leur propre protocole de standardisation adapté à leurs apprenants, soit ils continuent de communiquer et d'écrire dans leur dialecte et/ou leurs créations littéraires et artistiques ignorant totalement les recommandations de l'Ircam. En conséquence, il est aisé de comprendre que les discours officiels tendent à « dé-régionaliser » le projet d'enseignement même si, comme nous l'avons décrit, les régions berbérophones en sont les destinataires exclusifs contrebalançant les affirmations contenues dans les déclarations officielles du premier ministre algérien consécutives au décret présidentiel de 1995. Le berbère/la berbérité selon les autorités « ne sont pas l'apanage d'une ou de régions particulières » mais le patrimoine national de tous les Algériens (*cf.* Chaker, 2013).

Paradoxalement si beaucoup peuvent se réclamer *amazigh/tamazight*, le plus difficile est d'assumer à ce titre, sa variante dialectale (parler la langue, l'écrire, produire et remplir les conditions de réception de cette production). Tout compte fait, on saisit la persistance du paradigme dialectal comme alternative spontanée à l'offre officielle. Ce qui expliquerait en partie, la difficulté ou le refus d'intégrer et s'approprier « l'offre officielle » ; une offre qui ne satisfait pas suffisamment la demande populaire dans sa réalité quotidienne.

Par conséquent le mouvement de production de plus en plus harmonisé dans le domaine de l'écriture littéraire et dramatique est certes le résultat d'un processus historique mais il est également lié aux mutations socio-économiques. Pourtant perçus comme des facteurs de déperdition linguistique et culturelle, l'accès à la citoyenneté, la mobilité professionnelle, les mouvements migratoires internes et externes favorisent le renforcement et le développement de réseaux nouveaux.

6.2.1. Le berbère à l'école dans deux contextes éducatifs analogues

Indubitablement, l'enseignement du berbère dans l'école publique en Algérie et au Maroc marque des étapes charnières sur plusieurs niveaux : historique, socio-politique et académique. Pourtant le berbère a été introduit dans l'enseignement avant les modifications juridiques (langue nationale et officialisation) par les deux États. De ce point de vue, les recours au débat sur le statut politique et l'implémentation réelle des langues abordent la langue comme catégorie mobilisatrice du point de vue des locuteurs mais également du point de vue des instances institutionnelle. Ce parallèle va montrer comment la langue est « la partie visible de l'iceberg »

Le décalage visible entre le lancement et la structuration des classes de berbère est fortement lié à un ensemble d'épisodes revendicatifs menés par les militances berbères des deux pays. Les conditions historiques et les éléments de permanences, linguistique, culturelle et identitaire contribuent au développement d'un champ scientifique et académique pluridisciplinaire par le biais de l'investissement de la recherche appliquée accompagne un mouvement de production aux allures protéiformes que Bonte (2009 : 22) présente :

« Leur avenir est déterminé cependant par une remise en question critique de la production des savoirs en ce domaine qui permet de comprendre la manière dont le « mythe », et les objets scientifiques qu'il a contribué à définir, s'inscrivent dans une problématique plus générale d'identification identitaire. »

Pour l'Algérie, l'indicateur le plus éloquent de la faiblesse des performances est le bas taux de réussite au baccalauréat. De même, les futurs étudiants intègrent les universités avec des difficultés notoires d'expression écrite en langue arabe, langue première de scolarisation, et des lacunes immenses dans la maîtrise de la langue française (Taleb-Ibrahimi, 2015 : 53-55). Cet aspect essentiel de l'inefficacité globale des politiques éducatives des États confirme notre hypothèse complémentaire sans pour autant disqualifier le principe de l'enlèvement et de la ségrégation

(*cf.* Khelfaoui, 2002).

Sur le plan socio-économique les systèmes éducatifs sont de plus en plus marqués par une grande ségrégation en fonction des origines socio-économiques. Au Maroc les plus privilégiés peuvent aller dans des écoles d'élites, les familles moyennes et ayant une prise de conscience de cet écart tentent de contourner le secteur public sans pouvoir accéder à un enseignement privé de haut niveau (cf. Boulahcen, 2005 ; Zerrouqi, 2015). Loin de constituer une alternative à un enseignement public gratuit et de qualité, l'enseignement public devient « l'option qui reste » et pour Bentolila (2015) :

« En zones périurbaines, ces établissements sont les clones éducatifs des cités de relégation qui les entourent. Dans le monde rural, des populations enclavées, abandonnées à la précarité et à l'inculture, ont un besoin désespéré que s'ouvrent les voies de la modernité et du développement (...) L'exigence de moyens significatifs n'est légitime qu'à la condition qu'elle soit subordonnée à la capacité de ces établissements de s'inventer un nouveau modèle culturel et social sans renier en rien leurs ambitions éducatives ».

L'enseignement public est de plus en plus discrédité. Le recensement scolaire 2010/2011 de l'Académie de Marrakech, Tensift, Al Haouz, révèle que la proportion d'écoles privées atteint 35,4% dans la ville de Marrakech, 29 % de l'ensemble du secteur urbain de l'Académie, contre 0,1 % dans le secteur rural (cf. Lecina, 2010 : 17-20). De surcroit, l'école reste le lieu des enjeux idéologiques et l'objet de confrontation des courants des régimes successifs (cf. khelfaoui, 2012). Cette situation ne profiterait certainement pas au berbère, du moins si l'on considère sa promotion réelle par le biais d'objectifs clarifiés.

La confrontation de ces nombreuses sources sur les deux systèmes éducatifs indique deux éléments principaux. D'une part, les objectifs de démocratisation de l'enseignement et l'adoption de méthodes et théories produites dans des pays économiquement favorisés. D'autre part la difficulté de concrétiser ces objectifs en raison des disparités régionales, du manque d'un encadrement compétent. De surcroit,

les pesanteurs idéologiques que vit l'école dans les deux pays confirme sa vocation « d'appareil idéologique³³⁵ »(cf. Althusser, 1970).

En Algérie, Depuis février 2016, concrètement, aucune modification statutaire pour l'enseignement, aucune instruction ministérielle ne sont relevées. Les textes dépourvus de précisions et de clarifications comme le souligne Chaker (2016) :

« La constitution est un texte éminemment politique et conjoncturel, dont la fonction première est de donner à chaque courant idéologique (islamistes, arabistes, berbéristes, "modernistes"...) du "grain à moudre" sous forme de satisfactions symboliques »

Par-delà de réelles initiatives et de démarches « pacifiantes » dont l'objectif serait vraisemblablement la réalisation d'une cohésion et d'une unité nationales, d'autres facteurs de pression extérieurs et intérieurs continuent certainement de peser sur les l'image politique des États. Ce niveau de convergence va probablement perpétuer la gestion à minima des problèmes les plus aigus et le surinvestissement des dimensions discursives et symboliques.

Le « chantier institutionnel » marocain ne semble pas déstabilisé par l'officialisation du berbère et le ralentissement de la mise en œuvre effective de l'enseignement du berbère n'a pas reconduit la pression revendicative comparativement à la période précédant l'intégration de l'enseignement du berbère dans le système éducatif.

Tout compte fait, si les dernières étapes d'officialisation expriment une stratégie de « gestion du fait socio politique » et ses configurations traditionnelles, il est peut-être temps d'inverser et de renverser le processus. Par conséquent, le principe de langue nationale est en mesure de favoriser la généralisation non seulement à travers des injonctions symboliques mais à travers à partage réel qui commencerait par les contenus et les savoirs transmis à l'école, l'histoire et la culture berbère ne font pas partie du socle de base dans les deux systèmes scolaires. Donc la question ne concerne

³³⁵ Un appareil idéologique d'État est une notion philosophique créée par Louis Althusser en 1970. Elle a été reprise par plusieurs philosophes, sociologues et politiques (cf. Balibar, 1985).

pas uniquement par l'enseignement de la langue et quand des thèmes sont introduits dans tel ou tel programme, ils le sont uniquement à titre patrimonial. C'est également ce que nous lisons dans Sauzet (2002) concernant les langues de France ³³⁶ :

« (...) ont vocation à être reconnues et développées comme le bien commun de l'ensemble de la société (et non comme la pratique d'une communauté particulière) [...] « la diffusion d'un savoir minimal » sur la nature des « langues territoriales » (breton, occitan, basque, corse...) et des « langues accueillies » (rom, yiddish, arménien, berbère) et leur contribution culturelle devrait bénéficier à tous et « faire mieux aimer le français »

D'un autre côté, si les acteurs ou les défenseurs de la langue berbère se plaisent à relever les discontinuités institutionnelles, c'est aussi un procédé d'évitement de leur propre incohérence. L'observation de l'activité discursive et l'examen de nombre de documents associatifs y compris ceux des branches les plus radicales, n'indique pas une intégration systématique de l'usage de la langue berbère dans leur action sur le terrain. La langue française et la langue arabe continuent de fonctionner comme « des butins de guerre » avec lesquels on poursuit le combat.

6.2.2. Du suivi, de la continuité : effectifs et généralisation

Les statistiques parcellaires ou non publiées auxquelles nous avons pu accéder semblent assurément masquerait une difficulté à produire un bilan sur l'évolution qualitative de l'enseignement du berbère. Cependant, l'exigence d'efficacité des politiques publiques attendue des deux pays endigue les formes revendicatives qui se reporteraient sur les demandes de résultats et de moyens. Toutefois, il n'est pas exclu qu'un concours de facteurs défavorables ou des résistances insurmontables au niveau de l'administration, propulsent l'enseignement dans l'échec. Nous remettons ainsi en question le principe de « la demande sociale ou la volonté populaire » (cf. Thiers, 1986) tel qu'il est énoncé dans les référentiels d'intégration éducative du berbère. Concrètement les attentes des locuteurs concernées sont en mesure de réclamer la

³³⁶ En réponse à l'article de Maurice Druon « Mais quelle langue parlons-nous ? » (Le Figaro du 4 novembre 2002).

promotion du berbère comme langue et culture de ses véritables locuteurs exigeant des contenus culturels et linguistiques.

Le discours de l'Éducation nationale n'est pas simplement oral. Les longues tirades contenues dans les textes des circulaires se référant à la bonne volonté et à aux injonctions de concrétisation de la généralisation ne parviennent pas à connaître une concrétisation. Les disparités régionales ne se manifestent pas uniquement au niveau des effectifs mais également au niveau qualitatif.

Il arrive que les organismes en charge du berbère pointent les éléments de dysfonctionnement à plusieurs échelles. Le Secrétaire général du Haut-Commissariat à l'Amazighité, Youcef Merahi confirme en 2008 (*cf.* Rachidiou 2008) un bilan peu satisfaisant voire négatif de l'enseignement. Il note que, onze ans après son introduction dans les établissements scolaires, il se réduit à 10 départements contre 16 initialement³³⁷ et que les effectifs d'élèves sont statiques.

Du côté marocain, en juillet, 2012, Boukous déclare en marge des travaux de *l'Institut Royal des Études Stratégiques*, que les leviers stratégiques pour la régionalisation « ne prennent pas en compte la dimension culturelle de l'identité des régions » mais la culture berbère n'est pas mentionnée. Mais ce qui nous intéresse aussi dans les positionnements évoqués, c'est l'utilisation de canaux informels et non institutionnels pour ce type de positionnements. Ils gagneraient probablement à bénéficier d'une visibilité dans les productions écrites des responsables.

Du côté institutionnel, les chiffres en nette progression sont mis en avant pour étayer les tentatives de généralisation. Les exemples sont toujours les mêmes : Les circonscriptions académiques des régions de la Kabylie (Algérie) et de Souss–Massa-Draa (Maroc) où l'enseignement connaît déjà une avancée indiquent que les actions consenties sont plutôt le fait d'une pression sociale.

Toutefois, on ne peut pas négliger la forte représentation de ces dialectes dans les hautes sphères de l'Éducation nationale et des organismes de pilotage. Même s'il est

³³⁷ L'Algérie compte 48 départements

notoire que ces élites sont intégrées aux mécanismes institutionnels, il n'en demeure pas moins que leurs opérations de médiation peuvent faire bénéficier ces régions de possibilités d'échange avec l'Administration.

La classe politique ne semble pas prendre en considération l'enjeu de survie de la langue berbère dans ses propres territoires. Le discours des années 1980-1990 visant à dire que le berbère était lié à une revendication culturelle risque de s'estomper, sans avoir de substitut au niveau de la planification linguistique. On comprend très aisément que l'occultation institutionnelle des paramètres culturels, économiques et socio-politiques accélère la déperdition de la langue berbère dans ses espaces vitaux.

Quelles que soient les nouvelles options futures et quand bien même on justifierait une officialité secondaire ou subalterne selon notre perspective d'analyse, tout spécialiste de l'enseignement peut voir se décanter deux lectures : la première, celle qui accepte ce statut « bis » et qui admet, de fait, l'impossibilité de parvenir à installer une politique de « bilinguisme » pour la simple raison que les ressources linguistiques sont inégaux. La seconde, celle qui rejette cette position subalterne et que seule une révision statutaire et la définition d'objectifs spécifiques peuvent conduire à long terme vers un véritable bilinguisme. Un bilinguisme qui commence dans l'enseignement public. Les États sont conscients des retombées d'un choix pragmatique correspondant à la réalité de langue minoritaire du berbère (Boukous, 2013) :

« En effet, si l'application du principe du « statut juridique différencié » représente le minimum vital dans le contexte actuel, celle du principe du bilinguisme institutionnel est manifestement plus exigeante. La prise en charge institutionnelle de l'officialisation de l'amazighe, dans le cadre de politiques publiques effectives, présuppose une vision qui garantit nécessairement l'exercice autonome des droits linguistiques ».

Le fait est que ce pragmatisme n'est pas un discours, les institutions, bien que conscientes, les solutions concrètes sont toujours en attente. De même nous ne pouvons pas prévoir les réactions des États si la radicalisation de la demande sociale s'intensifie et prend des formes inédites. Comme le souligne Chaker (2016) :

« (...) je dirai simplement que le risque répressif est toujours présent dans notre pays contre toutes les forces qui défendent le pluralisme réel, le droit au respect de

la différence quel que soit le domaine concerné (langue, religion, éthique personnelle...(…) il ne s'agit pas d'être toléré ou d'être relégué au statut de composante du patrimoine, mais bien d'exister).

Globalement, en dehors de toute tentative d'analyse de discours, il est juste question pour ce qui concerne notre sujet d'associer ces évolutions aux notions croisées de territoires, d'acteurs, de débats et de positionnements dans les cadres professionnels de l'éducation. Elles sont et rendues visibles par les milieux politiques et les médias. Bien que l'enseignement soit censé être un espace cloisonné, les observables que fournissent ces différents positionnements peuvent être instrumentés dans des cadres interprétatifs et comme le précise Truchot (2008) :

« L'étude du champ de l'évaluation ne peut pas se cantonner aux documents de l'évaluation institutionnelle. Des jugements d'autres acteurs jouent un rôle dans l'interprétation d'une politique linguistique, sur la manière dont elle est reçue dans la société »

Certes, la réussite de la promotion du berbère et de la politique d'enseignement dépend de l'efficacité des dispositifs institutionnels. Cette efficacité se traduit par la clarté des choix retenus et leur adéquation aux spécificités territoriales que traduisent les données empiriques de la demande sociale. Mais elle dépend aussi de la capacité des locuteurs et des acteurs à se saisir des outils proposés. Cependant, l'aboutissement des actions menées dans les trois champs que nous avons examinés est tributaire de l'effort et des moyens consacrés par les institutions pour « répondre à la «demande populaire ». Ce qui voudrait dire que si les institutions décident de réviser les pilotages administratifs, les choix linguistiques, les pratiques graphiques sur cette base, le résultat serait le maintien des mêmes proratas. Nous nous référons à une brève comparaison entre l'enseignement du corse et de l'occitan, Verny énonce (2009 : 69-83) :

« La densité des sites d'enseignement bilingues publics en est un. Alors qu'en Corse, par exemple, près d'un élève sur deux a accès à cet enseignement bilingue, la majorité des départements occitans sont totalement dépourvus de sites bilingues »

De même si les données socio-économiques de chaque ensemble dialectal sont prises en compte, des résultats probants peuvent être obtenus car pour répondre à la

« demande institutionnelle » en termes de potentiel matériel et humain. En définitive, les principes d'égalité citoyenne probablement en projet, ils seraient d'autant plus intégrateurs si l'équité s'érige en règle. Il est clair que dans les zones rurales isolées, l'enseignement du berbère n'est pas le seul à devenir marginal au Maroc (cf. Lamarkbi, 2006). L'existence de fondations et d'ONG intervenant dans l'éducation sur les plans économique et social, ne semble pas profiter à la langue berbère.

De même des actions de centralisation, initiées et exécutées ou en cours de mise en œuvre par les deux États dessinent un territoire linguistique officiel dont les manuels scolaires représentent l'unique espace vital. Un processus de standardisation « *in vitro* » qui semble à la fois desservir les dialectes surreprésentés et qui ne profite aucunement aux autres ensembles dialectaux. Son usage dans des espaces clos conduit à une forme de sanctuarisation. Subséquemment, en dehors des aspects strictement juridiques, les écarts entre les énonciations juridiques et les dimensions géographique, culturelle et territoriale de la langue berbère sont importants. L'exemple que donne Lafkioui (2013 : 4) est éclairant :

« Il importe toutefois de remarquer que, dans la nouvelle Constitution marocaine, il est question d'une seule langue berbère- appelée l'amazigh- bien qu'en réalité il existe plusieurs langues berbères au Maroc et que le projet d'une langue berbère unifiée et standardisée- un des objectifs principaux de l'Ircam -est loin d'être menée à terme »

Cette option est concrètement condamnée à l'étiollement car la discontinuité pédagogique verticale (les niveaux d'enseignement) et horizontale (géographique) ne lui permet pas de construire un socle didactique. Il en résulte que les professeurs/instituteurs se trouvent en présence d'élèves sans acquis scolaire et chez lesquels opèrent les décalages dues à leur milieu (rural, urbain, arabophone, berbérophone). Malgré les nécessités didactiques qui font appel à une production de discours, de registres et de compétences nouvelles pour un locuteur berbérophone natif, l'apprenant inscrit son apprentissage dans une évolution et non dans une « révolution » qu'induit la mise en place d'un standard fabriqué «*in vitro*» que Aboukacem et Jlok (2009 : 127) caractérisent de « phénomène associé à la nation et essentiellement construit d'en haut »

Cela démontre qu'au sein même de l'Ircam une certaine révision des positionnements initiaux sur la notion de langue standard est en cours. Quand bien même la langue serait généralisée et rendue obligatoire dans les régions non berbérophones, la langue standard serait-elle un outil de communication entre les citoyens ? La vitalité des ensembles dialectaux entraînerait non seulement les locuteurs natifs, mais aussi, les non locuteurs vivant au sein de ces territoires ou en périphérie, à s'approprier « la langue berbère » qui lui semble utile. Cet incessant va-et-vient confirme que le territoire sociolinguistique de l'enseignement du berbère d'une part, le « territoire de l'officialité » est élargi de fait, quand bien même l'histoire culturelle commune participe à une ouverture non assumée. D'autre part, les permanences constatées à l'échelle des échanges académiques et militants pan berbères créent un déplacement de « l'épicentre linguistique et culturel » vers le locale et le supra berbère, enjambant la dimension artificielle étatique. Sous cet angle, la définition de Rétaillé (1997) prend sens :

« Par sa double fonction politique et symbolique, par les effets de solidarité qu'il engendre, n'est pas au bout du compte « une forme spatiale de la société qui permet de réduire les distances à l'intérieur et d'établir une distance infinie avec l'extérieur, par-delà les frontières ? »

Par conséquent, on ne peut pas aborder les organismes étatiques mis en place pour l'accompagnement de l'opération d'enseignement comme un bloc homogène et étanche mais un ensemble d'individualités issues de parcours diversifiés. Ces individualités sont probablement le signe d'une ouverture réelle à partir du moment où des positionnements publics et assumés n'entraînent pas de mesures coercitives. Qu'il s'agisse de positionnements contradictoires de la part de membres de l'Ircam ou d'actions soutenues dans le cadre du HCA et qui ne sont pas toujours calquées sur celles émanant directement des ministères et des administrations.

De même les organismes dédiés au suivi et à l'expertise pour la langue berbère servent à la fois de caution et de canal de transmission d'une idéologie nationale, leur ambivalence et leurs opérations de communication sur des sujets essentiellement techniques, argumentent pour cela. C'est en ce sens que la diversité des profils des acteurs associés à cette expérience et les réseaux existants, se posent, non comme un

des facteurs de déstabilisation, mais plutôt comme un potentiel constructif et inventif. Quant à la dé-légitimation des acteurs extra-institutionnels extraterritoriaux, elle est sans doute liée à plusieurs facteurs : leur ancrage à l'étranger (France, Canada, Pays Bas et Espagne) et/ou fort probablement en raison d'ancien contentieux idéologiques. Nombre de ces acteurs se sont positionnées pour la « dé-minorisation » de la langue berbère. Il n'est guère exclu que leur marginalisation soit due à l'inexistence ou insuffisance de compétences académiques spécialisées au sein des instances décisionnaires en mesure d'assumer des fonctions d'interlocuteurs.

Sur le plan institutionnel, l'Algérie, en l'état actuel des choses, semble présenter l'image d'un chantier aux matériaux disparates et dispersés, un contrôle aléatoire et ciblé pendant que le Maroc semble présenter et entretenir l'image d'un laboratoire contrôlé. Quand bien même en apparence ces situations semblent divergentes, les faits observés et documentés révèlent la complexité des cadres et des acteurs, une situation de contrôle idéologique. La diversité des acteurs et des expériences aux échelles dialectales, régionales et micros régionales confirment la fragilité des politiques publiques face à la demande sociale, comme ils confirment la vulnérabilité de la vitalité de la langue berbère dans les ensembles urbains.

6.3. Promotion par l'enseignement vs patrimonialisation

Parallèlement, les événements officiels créés autour de la langue berbère en Algérie et au Maroc, à travers la multiplication de festivals, de campagnes populaires (concours de dictées, festivals et forums d'alphabétisation) indiquent visiblement la place centrale qu'occupent la langue et la culture berbères dans la vie publique. Mais Si la notion de patrimoine est considérée comme une démarche intégratrice, elle relègue la langue et la culture berbères dans un processus de patrimonialisation associé à des choix institutionnels peu consensuels. L'exemple de la mise en valeur de la notation en arabe transparaît clairement à travers une présence exclusive dans les journaux arabophones et la télévision (Tamazight 4). Ces transcriptions sont souvent associées à des sous-titrages d'événements culturels et des génériques de séries dramatiques.

L'un des éléments explicatifs du surinvestissement du « symbolique » en Algérie est l'impact de la radicalisation intense en Kabylie autour du projet indépendantiste, anciennement projet autonomiste (PAK) de Ferhat Mehenni qui pose en réalité le problème en termes de minorité linguistique et culturelle. D'une part, il déconstruit l'essence stratégique panberbère sans se départir du paradigme « algérieniste³³⁸ ». Nous rappellerons que le MCB malgré un positionnement très clair sur la question berbère, le référent principal. De par ce fait, les autorités algériennes optent habilement et à leur tour, pour l'anticipation des effets grandissants de la radicalisation politique et sociale.

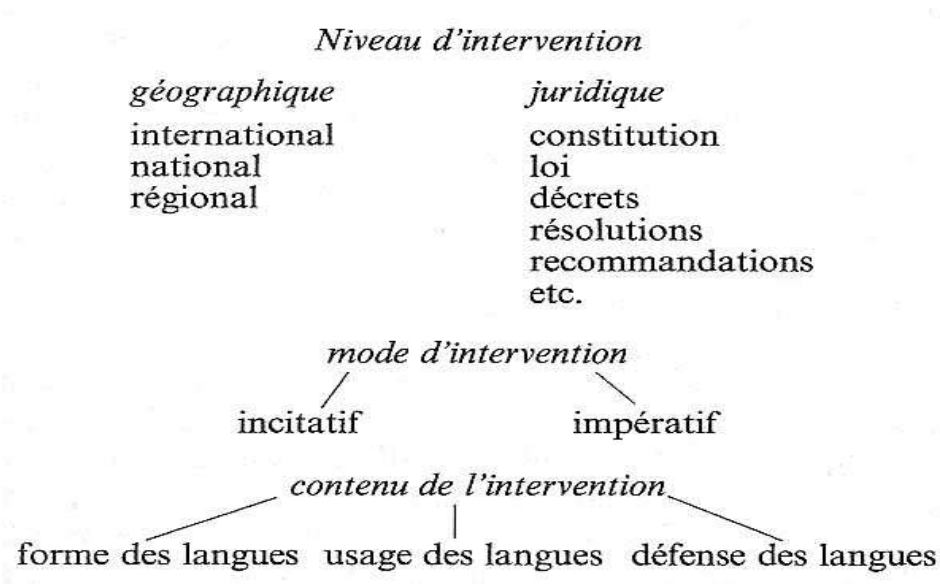
L'exemple de Chaîne II algérienne diffusée en kabyle communément appelée *Radio Taqbaylit*, adopte, en août 2007, sur son site Internet la transcription en caractères arabes. Il est possible de formuler à partir de ce constat, deux explications. D'un côté si la « bigraphie » arabe/latin persiste à apparaître dans la codification officielle des manuels scolaires exclusivement utilisés en Kabylie, la communication publique semble évacuer cette configuration. De l'autre, elle disqualifie de fait la graphie latine et fait basculer les formes écrites du berbère vers les caractères arabes. Le fait est qu'en dehors des génériques et des sites, il n'existe pas de production linguistique et artistique en caractères arabes. Et, si l'arabisation de l'enseignement public et de la communication sont maintenus les configurations actuelles, la présence du berbère continuera d'apparaître uniquement dans les créneaux réservés aux célébrations organisées dans les régions berbérophones organisées par les collectivités locales. Cet exemple illustration concrète de ce qu'on peut désigner par « le reflet d'une dépossession du langage » (Authier-Revuz, 1995).

Corollairement, il ne resterait que patrimoine s'inscrirait ainsi au terme d'un processus de sacralisation et de fétichisation (Babelon et Chastel 1980 : 12) c'est la « vénération » qui « fonde le patrimoine » Il explique comment par la suite, les discours ont évoluent vers « la notion de patrimoine » visant en même temps, à déposséder les groupes de ce

³³⁸ Sont qualifiés ainsi, les militants, les acteurs académiques et associatifs berbéristes qui ne partagent pas le projet de l'autonomie de la Kabylie et plus tard de son autodétermination. Un tel projet politique n'étant pas formulé au Maroc, il n'existe pas encore d'équivalent marocain à ce vocable.

patrimoine. Il transparaît clairement que ces traits s'accroissent de façon visible pendant que l'enseignement de la langue ne semble pas se stabiliser et s'élargir à la « transmission de la langue et de la culture partagées ». Cette notion de partage commence à l'école publique, dans les programmes, l'apprentissage de l'écriture et de la production écrite. C'est également en partant de ces constats que l'une des alternatives linguistique et didactique examinées dans les chapitres 3 et 5 tentent de soustraire les contenus enseignés à cette orientation « réifiante » (Vandenberghe, 1992 : 90-93) car l'enseignement ne semble pas bénéficier d'un traitement différent, au regard du système de dépréciation diglossique confirmé par la constitutionnalisation. De tels enjeux ne peuvent être expliqués que si on cherche à les saisir dans « l'ensemble significatif dans et par lequel il prend son sens ».

Au final ce parcours appréciatif au regard des évolutions juridiques constitue une opportunité dans la mesure où il permet d'aborder quelques actions glottopolitiques en lien avec les réalités sociolinguistiques. Ces situations selon Blanchet (2008) porteraient sur un certain nombre de critères d'analyse. Pour résumer ces éléments constitutifs d'une « grille d'évaluation » Calvet (1996) identifie quelques niveaux d'interventions dans lesquels les axes retenus dans notre analyse trouvent un espace primordial (notion géographie et de territoire, résolutions, etc.).



6.4. PROPOSITIONS PRATIQUES ET CONTEXTUALISEES

Si notre contribution s'est fixée l'objectif d'identifier les niveaux de convergence et de divergence entre les expériences algérienne et marocaine, l'exposé de quelques retombées sociolinguistiques, fourni par notre champ d'analyse, est en revanche, susceptible de participer à la formulation de grands traits évaluatifs, comportant des ouvertures ou des propositions.

Il est également plus facile de penser que la solution serait dans la lutte contre les résistances, une meilleure volonté politique, la recherche d'une « paix sociale ». C'est paradoxalement dans ces traits discursifs que la militance rejoint les institutions. Mais ces questions sont trop vastes pour être abordées ici. Pour notre part, on peut formuler quelques pistes suggérées par notre étude. En dehors de toute considération écologiste et toute appréhension par la notion de droit, les langues minorées peuvent contribuer à l'essor de certaines régions du monde, de surcroit si leur implémentation s'associe à une capacité de mobilisation et de stimulation des solidarités. Les réduire à un simple source ou objet de patrimonialisation. Celle-ci ne fait que renforcer les lectures dépréciatives et susciter des crispations.

Là aussi la réflexion transdisciplinaire intervient en tant que système de pensée pouvant influencer la gestion de l'enseignement institutionnel. C'est en ce sens que la glottopolitique, l'aménagement linguistique, l'anthropologie, les sciences de l'éducation et la didactique peuvent fournir les éléments de réflexion fondamentaux. Cependant, avant toute proposition, la question des coûts et les formulations budgétaires donnent une consistance à tout projet et évite les gestions a posteriori, nous partons donc du principe que nos propositions ne peuvent être efficaces que dans un environnement favorable, c'est-à-dire citoyen et intégrateur.

6.4.1. Pilotage et structuration de l'enseignement

La centralisation du pilotage dans un contexte marqué par les disparités et les divergences sociolinguistiques, a comme nous l'avons exposé, démontré ses limites.

Les États peuvent confier le pilotage administratif aux directions de l'Éducation et aux Académies régionales d'Éducation et de Formation dans une logique de régionalisation. Les acteurs régionaux, porteurs d'alternatives, doivent dans ce cas être partenaires de toutes les actions envisagées.

Les exemples en termes d'organisation territoriales et régionales d'expériences évoquées tout au long de notre parcours, peuvent constituer des cas d'école comme la collectivité territoriale de Corse (CTC), l'Office public de la langue basque (OPLB) ou bien l'Office Public de la Langue Bretonne (OPLB)³³⁹. Ce dernier est un Etablissement public de coopération culturelle (EPCC). Tous sont impliqués à la suite des lois de décentralisation. Les collèges relèvent de la compétence des départements, les lycées de celle des régions et les écoles primaires et maternelles de celle des communes (*cf.* Saraillet, 2009 ; Quenot, 2010).

La mobilisation du paramètre identitaire et civilisationnel de la culture berbère dans ses dimensions régionales et transnationales à des fins pédagogiques est susceptible d'augmenter la motivation pour l'apprentissage et la diversification des contenus. Sous ce rapport, il est évident que « la levée du statut optionnel et facultatif » est indispensable.

En revanche, pilotage de l'enseignement du berbère dans les régions arabophones peut, lui, être centralisé en raison de l'homogénéité des apprenants. Le paradigme du bilinguisme devrait être envisagé, afin de permettre la mise en place d'un enseignement efficace d'une langue seconde, parce que concrètement, le berbère n'est pas la langue de tous les Algériens et de tous les Marocains. Le recrutement d'enseignants non berbérophones est envisageable à travers le fléchage spécifiant l'exercice dans leur région durant 6 années d'affectation dans les filières berbères. Ce fléchage se fera par le biais de bourses, gratuité de l'hébergement pour les étudiants

³³⁹ Les membres fondateurs de cet organisme officiel sont l'Etat, le Conseil régional de Bretagne, le Conseil régional des Pays de la Loire et les Conseils départementaux du Finistère, du Morbihan, des Côtes d'Armor, de l'Ille-et-Vilaine et de la Loire-Atlantique.

qui choisiraient cette filière. Un tel fléchage peut être appliqué aux étudiants berbérophones intégrant des établissements ancrés en région non berbérophone.

Toutefois, la formation des enseignants et la valorisation des perspectives d'enseignement dans les cursus conjugués avec une garantie statutaire sont la condition de la stabilisation et de la continuité pédagogique. La précarisation et la non spécialisation conduisent à une vacance des postes dans les établissements. Par conséquent, quelle que soit la motivation des apprenants et l'engagement des enseignants, les réalités économiques finissent par imposer leurs règles.

6.4.2. Le Pré scolaire et la petite enfance

Le développement de la préscolarisation de la petite enfance dans les grands et moyens pôles urbains dans les deux pays devrait attirer l'attention des décideurs afin d'envisager l'intégration de l'enseignement du berbère. Il existe des régions qui ne disposent pas d'écoles pour la petite enfance ou bien des écoles dont les effectifs sont trop faibles pour créer un poste budgétaire pour accueillir un enseignant. Nous avons découvert lors de notre séjour en Occitanie³⁴⁰ et confirmé par nos lectures, l'existence de « maîtres itinérants » (*cf.* Verny, 2015). Bien que la situation en Occitanie reste peu enviable sur ce plan en raison de la difficulté d'assurer la continuité des cursus entre écoles, collèges et lycées, il serait justement opportun d'anticiper les difficultés signalées. Il est clair que d'autres partenaires seront concernés par le biais de conventions et de plans.

Nous voulons pour argument la déperdition accélérée de la langue berbère en milieu urbain et l'incapacité des écoles primaires à transmettre la langue et à créer des conditions d'apprentissage et d'immersion. Nous dirons avec Charmieux (1996) chercheuse à l'Institut de Recherche Pédagogique.

³⁴⁰ Certains d'entre eux ont participé aux forums des langues de Toulouse, une manifestation annuelle qui se tient chaque dernier week-end du mois de mai. Né en 1992, de la volonté du Carrefour Culturel Arnaud-Bernard.

« L'avenir, c'est le plurilinguisme et dans ce plurilinguisme, les langues régionales ont un rôle capital à jouer ; L'avantage qu'elles ont sur les autres, c'est qu'elles permettent un enracinement socio-affectif et socio-culturel indispensable »

Il existe des arguments qui précèdent la technique, la méthode et le politique, ceux-là détiennent certainement les solutions premières.

6.4.3. Langue et normativisation

Au vu des éléments de territorialisation, il est possible de transformer une disparité en paradigme de pilotage linguistique académique différencié. Il est donc envisageable de créer des structures pédagogiques décentralisées au niveau des régions. Il serait question d'organismes à structure horizontale affectés à la normativisation, à l'adaptation des programmes dans la variante locale. Pour chaque ensemble dialectal, envisager un office de la standardisation. Le principe serait d'opérer une introduction progressive sur un temps long, de connaissances linguistiques et culturelles d'autres dialectes. Celle-ci devant être laissée à l'appréciation de l'enseignant.

6.4.4. Élaboration didactique/pédagogie

La définition centralisée des orientations et des objectifs didactiques sur un territoire (Algérie et Maroc) ne semble pas être la voie qui mène vers la promotion du berbère langue et culture. Les concepteurs des programmes pourraient envisager et penser la didactique du berbère sur la base des spécificités régionales quelle que soit le critère de standardisation retenu. Le paradigme langue et culture est primordial mais non exclusif car il existe des perspectives qui permettent d'associer les contenus culturels à des méthodes comme la méthodologie de la variation ou la méthode intégrée (*cf.* Romani, 2007).

Partant de l'idée d'un nouveau mode de pilotage, il est recommandé d'établir un protocole adaptable à chaque ensemble dialectal. Les programmes sont :

- La définition exacte et précise de la langue à enseigner avec une prise en compte de son ancrage sociolinguistique à l'échelle régionale et panberbère supra nationale. Ce critère constituera un socle fondamental sur laquelle se basera l'élaboration des supports pour les cycles suivants

- L'élaboration préalable des outils de description linguistique minimum et adaptés à chaque niveau (petits précis de grammaires et terminologies limitées aux usages didactiques).

- La définition de progressions didactiques correspondant aux besoins de la promotion sociale et culturelle de la langue favorisant de façon prioritaire la création individuelle, avant de s'orienter vers la production communicative et discursive.

En pratique, les séances s'articulent autour de la découverte d'un texte servant de support aux apprentissages par le biais d'une mémorisation progressive du vocabulaire, des structures de communication.

- L'utilisation de méthodes diversifiées (linguistiques, ludiques, iconiques, artistiques...) et de ressources littéraires inventoriées fonctionnant par ensemble dialectal (*cf.* Chapitre 3). Dans un contexte de groupes « hétérogènes », il doit évidemment être planifié une pédagogie différenciée pour apprenants de *langue maternelle* berbère et apprenants non-berbérophones pour lesquels le berbère est une *langue seconde*. Sinon, toute possibilité d'évaluation serait confrontée à des questions de validité.

Dans les cas de cours de langue berbère pour les niveaux maternelle en zone arabophone, il est recommandé d'investir les aspects récréatifs ou des en *séance ateliers* ludiques sans envisager une acquisition ciblée. Cette étape serait une phase préparatoire pour un enseignement apprentissage primaire langue 2 (seconde ou étrangère)

Ainsi, la diversité dialectale et culturelle du berbère peut être transposée sur le plan didactique par le biais d'approches préconisées pour la pédagogie intégrée. La Suisse, les pays africains connaissant des plurilinguismes différents et recourent à cet outil qui fournit nombre de stratégies pour l'adapter au contexte considéré. Pour le cas du berbère, le dialecte de référence sera certainement le socle de départ (*cf.* Roulet, dans Donnay, 2008). Beaucoup s'interrogent sur la didactique pour les non-berbérophones. Si les orientations officielles éludent ce paradigme pour des raisons politiques, le terrain et la restitution des enseignants fournit des outils pour comprendre la nécessité

de penser aux méthodes de didactique des langues et cultures (DDL). La question des dimensions sociales et linguistiques qui alimentent les interactions au sein des communautés linguistiques renvoient à l'adoption d'une perspective externe (Matthey et Véronique, 2004, 2014). Nous ajouterons que ces interactions peuvent être associées aux théories didactiques qui ont fait leurs preuves dans le domaine des langues émergentes.

La dé-minorisation de la langue berbère passe impérativement par l'intégration des éléments d'héritage, de savoir et de vécu socio culturels. Un texte sur le nouvel an berbère illustré d'une photo d'une famille autour d'un couscous ou une olympiade de tiffinagh, par-delà leur rôle festif et leur nature conviviale, ne sont pas à même de rétablir l'équilibre entre les langues à l'école. Ce critère est d'autant plus significatif quand on constate que les manuels scolaires des autres disciplines (histoire, langue arabe, géographie) persistent à limiter la représentation des populations berbérophones ou à réduire leur nombre ou pis encore, les associer à des configurations désuètes et anachroniques.

Des outils didactiques

Nous avons vu que l'élaboration didactique mobilise d'importantes ressources humaines et matérielles. Les processus sont particulièrement laborieux au vu des difficultés de standardisation-normativisation qui se posent tout au long de leur confection. Le fait est que l'exploitation des manuels scolaires en Algérie notamment, semble en deçà des attentes et des besoins. Si le résultat de l'élaboration institutionnelle n'est pas exploité, il est inutile de le prescrire pour les enseignants qui l'acquièrent par obligation professionnelle mais qui s'orientent vers d'autres supports. De plus, si les élèves ne disposent pas des prérequis nécessaires pour utiliser les manuels, toute tentative d'instrumentation serait anti pédagogique. De par ce fait, chaque organisme régional va dédier un pôle à la pédagogie différenciée pour les sites scolaires où existent des apprenants non berbérophones comme ceux pratiquant d'autres dialectes ou des locuteurs passifs (*cf.* Roulet, 1989 : 6).

Ainsi, il serait pragmatique d'accompagner et de soutenir les pôles régionaux, par circonscription au sein de chaque ensemble dialectal. L'élaboration des documents didactiques étudiée en fonction conformes de besoins différenciés étudiés.

6.4.5. Quel rôle pour les associations, les collectifs locaux

L'intérêt pour l'avancée de l'enseignement institutionnel a canalisé l'attention des institutions et de l'ensemble des acteurs sociaux. Il faut se rendre à l'évidence, sur le terrain, nous relevons un grand désintéressement pour l'enseignement associatif, qui a constitué jusque-là, le cadre décisif grâce auquel il a été possible de répondre dans l'urgence à l'offre éducative en Algérie notamment (Kabylie, Mzab, Aurès). La langue berbère dispose certainement de ressources importantes en dehors de la sphère officielle, si bien que l'enseignement prolonge insidieusement nombre de pratiques qui ont prévalu durant les périodes de «non officialité»

Inversement, les dispositifs institutionnels et/ou organiques semblent peu optimisés par les enseignants dans les limites de leurs compétences administratives, en tant que fonctionnaires de l'État. Il s'agit d'impliquer les associations déjà connues et confirmées pour le travail accompli dans le domaine et qui ont obtenu des résultats probants sur une longue durée. Si on établit une correspondance avec l'enseignement du corse en Corse, Alain Di-Meglio (2009 : 85-94) formule le même constat seulement, ce dernier est compensé par l'implication des collectivités territoriales³⁴¹ dans la mise en œuvre de l'enseignement.

6.4.6. Une collaboration possible Algérie Maroc

Il existe bien des échanges entre le Maroc et l'Algérie à travers des individualités du HCA et de l'Ircam mais il s'agit de relations informelles non structurelles. Au regard de

³⁴¹ Les prérogatives de la Collectivité territoriale de Corse (désormais CTC) de 1992 qui prévoit dans son article 53 que l'Assemblée « adopte et met en œuvre un plan de développement de l'enseignement de la langue et de la culture corses, et de promotion de la langue dans la société » et la loi du 22 janvier 2002 relative à la Corse, et de l'article 7 qui prévoit que le corse est une matière « enseignée dans le cadre de l'horaire normal des écoles maternelles et élémentaires (*ibid.*)

l'existence de problématiques communes et de questions soulevées sur toute la chaîne du pilotage, de l'élaboration linguistique et didactique, les opportunités de collaboration conduisent à un partage d'expériences et de méthodologies. De surcroît quand les objectifs sont clarifiés et ciblent la promotion sociale et institutionnelle du berbère, les termes d'une collaboration deviennent d'autant plus nets.

La nature des échanges est semble-t-il déterminée par l'existence de réseaux plus ou moins anciens à travers le champ associatif ou tout simplement pour avoir suivi un cursus commun à l'étranger notamment à l'Inalco (Paris). Nous voulons pour argument, l'absence de toute convention ou contrat de coopération entre les deux pays. Les deux ministères de l'éducation ne semblent ébaucher aucun échange dans le domaine de l'enseignement à moins que d'éventuels contacts ne soient pas rendus publics.

L'absence d'un cadre institutionnel commun aux deux pays risque d'accentuer encore plus les écarts entre les ensembles dialectaux. Si l'on prend l'exemple de l'aménagement du lexique telles les nomenclatures terminologiques où nous constatons différentes propositions autour d'un même concept ou champ lexical. Chaker (2003 : 9) quant à sa réception par le reste des groupes berbérophones :

« (...) sans doute plus réaliste, parce qu'elle correspond à des dynamiques sociolinguistiques et culturelles à l'œuvre sur le terrain, serait de s'appuyer sur le poids démographique et le dynamisme socioculturel des différentes variétés pour choisir l'une d'entre elles comme « norme » du berbère. Mais, immédiatement, il apparaît qu'il y aurait alors plusieurs « normes » ; au moins trois : le kabyle pour l'Algérie, le tachelhit pour la Maroc et le touareg pour la berbérophonie saharo-sahélienne »

Par-delà les contraintes géographiques et dialectales, ces revers sont dus au approches et ressources académiques différenciées ou à l'absence de coordination. Pourtant, des exemples de collaborations trans territoriales ont déjà balisé le terrain dans ce sens indiquant la nécessaire association de chercheurs issus de différents groupes régionaux à ces stratégies. Dans d'autres expériences, le cas édifiant du *Congrès permanent de la langue occitane*, un organisme interrégional de régulation de la langue occitane et sa contribution à la stabilisation des outils, des acteurs impliqués et des

normes. Il rassemble les institutions et les fédérations historiques occitanes, la *Generalitat de Catalogne* et le *Conseil général d'Aran* (Viaut, 2004).

Le soutien apporté par les collectivités et le ministère de la Culture et de la Communication appuie le projet de normativisation impulsé par *La Gramatica occitana segon los parlars lengadocians* de Loïs Alibèrt en 1935, puis, après la Seconde Guerre mondiale. Ils mènent une action de codification désormais reconnue par le ministère français de l'Éducation nationale. Ils sont à l'origine de la normativisation de l'occitan au sein de l'Institut d'Études Occitanes (I.E.O.). Ces options sont vite adaptées à l'occitan alpin oriental des vallées occitanes d'Italie.

La prise en compte des grandes variantes de la langue, la création du *Conseil de la langue occitane* (C.L.O.) permet à ce dernier de s'ériger en autorité scientifique reconnue par le Conseil général d'Aran et par les associations et les fédérations historiques occitanes. L'élaboration en 2008 d'un texte commun avec des principes de base et des modalités d'organisation pour la régulation de l'occitan ont réussi à créer un vrai consensus politique et institutionnel. Enfin, la naissance du *Congrès permanent de la langue occitane* s'installe à l'Hôtel de la Région Aquitaine à Bordeaux le 16 décembre 2011. Ce sont des expériences qui ont pu fédérer des profils et des acteurs multiples et obtenir des résultats probants. Sans qu'il s'agisse de transposer cette expérience, on peut toujours y puiser les traits d'organisation qui correspondent à chaque champ ciblé : enseignement, normativisation, supports didactiques et partenariats avec les ministères.

6.4.7. Des actions avec les pôles d'action en diaspora

L'existence d'associations berbères en France, au Canada, en Espagne et aux Pays-Bas (cf. Lacoste-Dujardin, 2006), et leur impact avéré dans le maintien de réseaux de locuteurs berbérophones, est une donnée qui nécessite d'être prise en compte par les autorités des deux pays. Nombre d'entre ces groupes investissent des dispositifs internationaux et maîtrisent parfois les mécanismes de mise en réseau et de financements internationaux. Par conséquent, ils peuvent être sollicités en tant que participants à travers des ateliers culturels et linguistiques dont les objectifs peuvent être définis conjointement avec les enseignants de berbère.

CONVERGENCES/DIVERGENCES ET INTERACTIONS :

Les évolutions politiques en Algérie et au Maroc constituent à la fois une avancée juridique mais participent également à la (re)formulation d'une stratégie de gouvernance non conflictuelle. Mais si les principaux pays berbérophones voient la concrétisation des projets d'implémentation remis en question, un mauvais pronostic peut être prévisible pour le reste des pays concernés.

La Libye : émergence d'un territoire sociolinguistique en devenir

La porosité et les continuités sociolinguistiques induites par un contexte d'exclusion et un cheminement revendicatif s'élargissent à la Libye quand bien même elles sont souvent associées aux « Printemps dits arabes ». Or au lendemain de l'annonce de la constitution du gouvernement provisoire, le 22 novembre 2011, des milliers de Berbères manifestent dans les rues aussi bien à Tripoli qu'à travers la quasi-totalité des villes et villages berbères, y compris en pays touareg (Oubari, Ghat), pour exprimer leur mécontentement de voir la composante amazighe exclue de ce gouvernement (*cf.* Di Tolla, 2012 : 79-91 ; Bensaad, 2012 : 5-22).

Dès février 2011, lorsque les Libyens des régions berbérophones, Nefoussa et Zouara, se joignent à l'insurrection. Des faits inédits sont indiqués l'apparition de formes d'individuation linguistique (Chaker et Ferkal, 2012) : la quasi-totalité des déclarations officielles, les élocutions des leaders et des jeunes insurgés sont énoncées en berbère et traduites simultanément de l'arabe, la graphie tfinagh connaît un développement remarquable³⁴². Les édifices publics symbolisant Kadhafi et son régime sont saccagés, des panneaux en tfinagh et des (Z), deuxième consonne et médiane du mot « amazigh » notés selon la norme traditionnelle consonantique : (M Z Gh), symbole identitaire universellement adopté par la militance berbère apparaissent sur les murs des villes et villages. Les véhicules utilisés par les combattants du Nefoussa portent des

³⁴² Entretien du 02/07/2013 avec Masin Ferkal, enseignant de berbère à l'Inalco et responsable de Tamazgha, ONG berbériste. (A la suite de son enquête en juillet et octobre 2011).

inscriptions en tifinagh les caractères tifinagh, les énoncés en langue berbère occupent des espaces improbables. Des autocollants imprimés, apposés notamment sur les portières des véhicules, portent la mention *Igrawliyen n Adrar n Infusen* (Révolutionnaires du Djebel Nefoussa³⁴³) en tifinagh, avec l'équivalent en arabe placé en dessous.

Dès les premiers balbutiements de la révolte, de nombreux jeunes confectionnent des tee-shirts, des casquettes avec des symboles, des inscriptions et des textes entiers en tifinagh. Lorsque les troupes "kadhafistes" sont repoussées du Nefoussa et que la population contrôle du territoire, elle met en place diverses institutions et organisations provisoires où l'expression en langue berbère s'impose immédiatement. Dans le sillage de ces révoltes et à la suite des travaux du Conseil national de transition, le premier *Congrès national amazigh* du 26 septembre 2011 à Tripoli déclare :

« (...) rejeter l'article 1 de la Déclaration constitutionnelle provisoire publiée le 3 août 2011 par le CNT [Ndlr, Conseil national de transition] et considère cet article comme discriminatoire (...) il exige que la langue amazighe soit considérée comme langue officielle (avec l'arabe) de l'État de Libye que les Imazighen veulent démocratique et juste (...) »

Ensuite, ces faits sont relayés sur la toile par les réseaux berbères. Cet épisode analogue des conditions de structuration du mouvement national algérien, largement porté par des Kabyles (*cf.* Ouerdane, 1981 ; Chaker et Doumane, 2006) montre la nature profonde des interactions panberbères. Cependant une caractéristique marquante distingue le positionnement des berbères Libyens ; celle de la clarification et le primat accordés aux traits identitaires et linguistiques. De ce fait, la lecture qui s'impose s'oriente vers l'existence de cas d'écoles : l'Algérie et le Maroc.

Production écrite : individuation linguistique et interactions transberbères

³⁴³ Massif montagneux situé dans le Nord-Ouest de la Libye, à proximité de la Tunisie, peuplé de berbérophones (Infusen) à majorité musulmans de rite ibadite.

Les exigences d'un développement incitent l'État libyen à mettre en place une politique éducationnelle intégrant toutes les catégories sociales. L'éclosion de préoccupations littéraires est déterminée par les événements et les mutations sociopolitiques générées par la construction de l'Etat et les rapports qui s'ensuivent (*cf.* Sraieb, 1975). Le domaine berbère fait l'objet d'une marginalisation y compris dans le monde académique. Par conséquent, une production littéraire contestataire se développe et fait écho au processus en cours en Algérie et au Maroc.

Said Sifaw dit « El Mahrouq³⁴⁴ » fait partie de cette génération d'écrivains réprimés par le régime de Kadhafi. Mais il bénéficiait d'une aura internationale. De tous ses écrits, relayés par des réseaux culturels, alors a-légaux, seuls deux ouvrages, un recueil de contes amazigh traduits en arabe : « Les voix de minuit », et un recueil de poésie « Poèmes silencieux », sont publiés entre 1989 et 1992 (*cf.* Bouzakkhar, 2014). L'essentiel de son œuvre littéraire inédite se trouve dans des bibliothèques privées. Sifaw disait souvent « qu'en Libye, faire de la poésie peut passer pour un crime. Et, c'est ce crime que j'ai choisi de commettre ». Actuellement, sur les territoires de Nefoussa et Zwara.

En diaspora, Mohamed Oumadi³⁴⁵ établi à Ottawa est l'auteur d'un manuel de berbère en berbère libyen³⁴⁶ relayé à l'échelle transberbère. À la différence de Saïd Sifaw, il s'oriente vers la lexicologie et en dialectologie essentiellement basés sur une connaissance documentée de la langue et l'exploitation de sources. Il fait intervenir les nouvelles technologies pour la conception de supports didactiques et pour la communication dans la langue berbère et se déploie sur les réseaux virtuels des communautés virtuelles berbères (Kabyles, chleuhs, Rifains, etc.) (*cf.* Annexe 6).

344 Né en 1946 à Jadou. Poète Libyen berbérophone, figure emblématique de l'amazighité en Libye. Il est décédé en 1994 à Djerba en Tunisie.

345 Connu sous le nom de *Madghis Umadi*. Sa conférence d'Agouni Gueghran (Kabylie, Algérie) est annulée est interpellé et interrogé le 27 août 2013. (Source Site internet Amazigh World)

346 Nous avons présenté ce manuel au séminaire de berbère à la MMSH, le 11 mars 2013 « Les manuels scolaires berbères ».

Il est important de constater à cet égard, que dans tout le nord de l'Afrique, les questions identitaires et linguistiques sont soumises au mouvement des bouleversements internationaux. D'un côté les États réaffirment plus que jamais une appartenance idéologique au monde arabe créant des dynamiques d'hégémonie, et d'un autre côté, l'avancement de l'action culturelle et linguistique en Algérie et au Maroc fournit les outils premiers aux Berbères libyens pour affiner leur propre parcours. Pourtant le contact date des années 1980 malgré le contexte fort répressif dans les trois pays. Ce sont les acquis dans les pays voisins qui permettent aux libyens de circonscrire leur revendication et de capitaliser la porosité existante sur tout le territoire du nord de l'Afrique. Nous avons pour preuve la densification des collaborations informelles avec les réseaux académiques et militants des deux pays. Les acteurs associatifs investissent également les réseaux internationaux telle « *Garabide*, l'association non gouvernementale basque ». Celle-ci accueille des enseignants dans le but de partager son expérience avec d'autres communautés linguistiques minoritaires.

D'un autre côté, selon l'UNICEF « à ce jour, Zwara³⁴⁷ compte 60 professeurs répartis sur 26 écoles, ce qui est loin d'être suffisant et que pendant le conflit de 2011, près de 33% des écoles sont endommagées et 24% réquisitionnées par l'armée ou des associations humanitaires. L'UNICEF note aussi que parmi les quelque 70 000 déplacés à l'intérieur du pays, 20 000 sont des enfants, dont « beaucoup ne vont plus à l'école ». C'est également dans ce contexte globalement instable que sont envisagés ces projets, par conséquent si l'enseignement du berbère s'enlise dans les deux pays où il est en cours, il est difficile d'envisager sa réussite en Libye au vu des mécanismes sociopolitiques et des déterminismes historiques qui prévalent dans les pays du nord de l'Afrique. Néanmoins le fait que les deux principaux pays berbérophones officialisent le berbère, les autorités libyennes seront probablement contraintes de réviser toute hésitation ou refus de reconnaissance du berbère. Une mesure qui est susceptible de garantir une certaine stabilité intérieure.

³⁴⁷ Zouara est une ville portuaire berbérophone située à 60 kilomètres de la frontière tunisienne.

CONCLUSION

Les mutations socio politiques, la diversité des contextes et des ressources sont prompts à identifier l'influence immédiate ou latente des éléments épilinguistiques qui fondent l'argumentaire de ce chapitre. Nous avons certes pris en compte la diversité des approches et des dynamiques institutionnelles concernant l'enseignement du berbère mais leur extension en dehors des cadres institutionnels et scolaire sont l'occasion de nous réinvestir dans une lecture élargie. Elle a également bénéficié des résultats obtenus et d'une démarche pragmatique aboutissant à des propositions adaptées aux contextes examinés offrant une la possibilité de réinvestir les résultats obtenus.

Nous avons mis en évidence les nouvelles lignes juridiques et leur correspondance aux choix retenus pour l'enseignement du berbère ainsi que leur redéploiement dans des ensembles plus larges, (territoires nationaux, acteurs et espace supranational. Les éléments concrets (avancées et disparités) dessinent les lignes démarcatives sans que l'on perde de vue le caractère non figé des phénomènes sociolinguistiques constatés. Cependant ni l'Algérie ni le Maroc ne semblent passer d'États monolingues à des États bilingues : arabe-amazighe. Incontestablement « L'ambiguïté institutionnelle » (cf. R. Colonna, 2012) difficilement saisissable s'allie à une patrimonialisation surinvestie qui ne met pas la langue au centre de ses préoccupations. Cela ne peut être synonyme de politique linguistique et encore moins de bilinguisme, c'est le « mythe du bilinguisme » comme dirait Aracil (1982 : 46) « le mythe vise à la cacher ». ³⁴⁸

En définitive, en dépit de la prise des institutions sur le juridique, la structuration de l'enseignement du berbère ne fait pas référence à un modèle de pilotage exclusivement déployé du haut vers le bas en Algérie. Les organismes d'état (HCA, Ircam), les commissions à vocation consultative, érigés à toutes les échelles institutionnelles semblent en réalité, en charge de transmettre « les messages des États » et d'intégrer progressivement les acteurs sociaux porteurs d'alternatives et de critiques sans pour

³⁴⁸ Traduit par Boyer (1987 : 107).

autant les réinvestir dans l'amélioration de l'enseignement (*cf.* chapitre 2 /4.2.). De même, nous sommes amenés à penser que l'intégration institutionnelle et éducative en Algérie comme au Maroc a pour fonction de ralentir ou de freiner la réflexion sur le « dossier berbère » dans sa globalité car désormais « objet d'État ». Corrélativement, le débat au sein du monde scientifique et culturel est susceptible d'être banalisé (Bounfour, 2011, Chaker, 2013).

Bien que la compétition subtile et disparate, à coups de discours et d'interminables ébauches, ait réussi à offrir une voie de sortie pour le berbère, nous pouvons en confirmer le caractère politicien et instrumenté. Celui-ci se traduit par une hésitation et une difficulté à résorber les résistances et les insuffisances que connaît le terrain de l'enseignement. Si les ralentissements des mises en œuvre peuvent être acceptables ou du moins justifiés pour les premières années, elles le sont moins pour les suivantes. La structuration de l'enseignement et son implémentation dans les deux pays est en totale contradiction avec les prévisions institutionnelles. Cependant les situations d'arrivée restent en concordance totale avec la place toujours symbolique et minoritaire de la langue berbère. Par conséquent, les convergences entre ces deux États à ce niveau argumentent pour l'idée que les incertitudes ne sont pas uniquement dues à la nouveauté de l'expérience mais qu'il s'agit des conséquences des positionnements idéologiques institutionnels partagés par-delà une histoire politique et un environnement socioculturels différenciés.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif de notre recherche était d'identifier dans le cadre de la sociolinguistique, les convergences et les divergences de l'intégration de l'enseignement du berbère entre l'Algérie et le Maroc, au regard des politiques linguistiques respectives et des dispositifs mis en œuvre. Nous avons examiné les principaux champs :

- ✓ Le pilotage et de la structuration des écoles ;
- ✓ Le choix relatif à la langue à enseigner, sa standardisation et sa graphie ;
- ✓ Le processus d'élaboration didactique.

Notre thèse met en lumière ces interventions institutionnelles, dans leur cohérence ou incohérence, continuités ou discontinuités comme principes de gouvernance et de prise en charge de la langue berbère.

Nous avons cherché à comprendre les dynamiques qui déterminent les convergences et les divergences entre les deux États et les enjeux sociolinguistiques qui en découlent. Quoique ces divergences puissent apparaître, elles sont fortement liées aux contextes historiques et/ou aux champs politiques très différents.

Données du terrain : Intégration scolaire ou politique scolaire ?

Dans la première partie, les résultats montrent que l'enseignement du berbère est initié dans les deux pays grâce à trois facteurs convergents :

- Un contexte international d'ouverture politique renforçant les traits d'une pression revendicative
- Un parcours de production linguistique littéraire et culturel et des indicateurs de vitalité linguistique ainsi que d'une prise de conscience identitaire.
- L'existence d'interconnexions informelles entre les acteurs militants et les universitaires.

Cependant l'état des lieux indique une distribution inégale des ressources et un décalage dans la visibilité sociopolitique entre les ensembles berbérophones. C'est également ce décalage qui a déterminé les modes d'appropriation d'une offre éducative approximative et suscité tel ou telle alternatives multi centriques.

Du point de vue institutionnel, la situation de départ indique une convergence des deux États vers une reconnaissance symbolique du fait berbère et non *de jure*. Cette reconnaissance a entraîné la mise en place d'une politique linguistique. L'insuffisance du cadre juridique a fortement déterminé les premières orientations de la politique scolaire. Si l'urgence a caractérisé les premières étapes algériennes, le Maroc, bénéficiant de l'effet laboratoire de l'Algérie, semble avoir habilement anticipé la situation tant dans le dialogue avec la militance que dans la mise en place de l'enseignement. Les deux États ont retenu les principes de : l'intégration nationale de l'enseignement en guise de réponse à la demande sociale. L'avancement « positif » exposé par les institutions est certes suggéré par des circulaires aussi nombreuses et ambitieuses qu'imprécises.

Cependant les données chiffrées et l'ancrage régional révèlent de nettes disparités territoriales et une discontinuité pédagogique quand bien même nous sommes restées vigilante sur la fiabilité des chiffres en raison de certaines discordances. Nous avons abouti au fait que d'une part les régions arabophones sont exclues du principe « langue national » et d'autre part, les États se montrent incapables de répondre à une demande dans des régions considérées comme « prêtes » à recevoir cet enseignement tels le Rif occidental et le Sud-Est au Maroc, les Aurès et le Mزاب en Algérie. Il s'agit là d'une nette contradiction. Parallèlement, les modalités administratives de pilotage, peu clarifiées, sont toujours en deçà des résultats attendus.

En Algérie, selon les données des MEN pour 2015 l'enseignement du berbère touche 277 176 élèves (Primaire, Collège, Lycée) sur une population totale potentiellement concernée de plus de 7 millions d'apprenants. Sur ce nombre, 218 532 sont localisés en Kabylie. Le Maroc affiche pour l'année 2014-2015, un nombre de 597 000 élèves, sur une population scolaire cible du même ordre qu'en Algérie, pour 5133 enseignants

(116/enseignant), ce qui est en-deçà des performances escomptées en termes d'encadrement.

Ces disparités sont calquées parfois sur les indicateurs de visibilité sociopolitique (*cf.* chapitre 1) ou Les cas de la Kabylie et du Souss sont édifiants. Pourtant le statut optionnel de l'offre algérienne participe sensiblement à cette déperdition malgré l'officialisation récente. Mais « l'officialité marocaine », acquise depuis 2011, ne donne guère de meilleurs résultats. De surcroît, les données objectives indiquent que l'instabilité des systèmes éducatifs et la nouveauté de cet enseignement confrontent les tutelles à un « vide disciplinaire » aggravé par le poids des difficultés de mises en œuvre voire des résistances avérées. Les hauts cadres administratifs actuels ne semblent pas en mesure de gérer ce « dispositif spécifique ».

Les actions et les outils d'aménagement linguistique, des notions constitutives de la politique linguistique, permettent d'appréhender avec une plus grande finesse les choix retenus. Il ressort de l'analyse symétrique, que les deux États convergent vers un « centralisme linguistique berbère » correspondant à des modèles idéologiques préétablis. Parallèlement, nous relevons des modes opératoires nettement divergents :

En Algérie, dans un premier temps, la prise en charge du berbère « dans toutes ses variantes » est clairement énoncée avec la perspective d'une standardisation progressive pendant que l'intervention du MEN opte progressivement pour le kabyle : dialecte de référence avec le risque « d'ossification » auquel conduisent les options de neutralisation phonologique et syntaxique (*cf.* 3. 1.1.). Paradoxalement, celui-ci s'écarte sensiblement de l'usage réel des Kabyles et n'est à ce jour opérationnel dans aucune autre région berbérophone.

Le Maroc élabore un standard unique (*cf.* 3. 1.2.) *i.e.* « l'amazighe marocain » qui reste fortement influencé par les parlers du sud (chleuh) disqualifiant de fait le reste des dialectes, le rifain notamment. Le surinvestissement généralisé et systématique de l'emprunt lexical inter dialectal et du néologisme terminologique commun, constitue un point de convergence technique prééminent. La facilité supposée de ce procédé n'est pas à même de satisfaire les critères d'une standardisation représentative. L'éloignement des ensembles dialectaux et les difficultés de fédérer les efforts nous

rapprochent des problèmes évoqués dans le domaine basque ; il ne s'agit pas de frontières à proprement parler mais d'une discontinuité linguistique réelle.

Si les données empiriques traduisent une relative adhésion au choix institutionnels en termes de standardisation, l'enseignement continue de se pratiquer dans les variantes régionales. En définitive, cette centralisation est controversée dans son principe et dans ses formes ; les démarches d'institutionnalisation entraînent de sérieuses résistances et leur impact reste peu perceptible en raison de l'imprécision et de l'incohérence des modes de mise en œuvre. Les points de tension et les modes de réappropriation qui en résultent manifestent à la fois une rupture idéologique et un pragmatisme professionnel.

Le développement d'une normativisation « multicentrique » est une réaffirmation sociolinguistique dialectale. Les universitaires ont pris en charge la standardisation et l'harmonisation de la notation usuelle et de la production linguistique (Universités de Béjaïa et de Nador) prolongent un processus bien antérieur aux actions institutionnelles. Le terrain est demandeur, il apporte lui-même beaucoup de réponses à notre recherche. En conséquence nous confirmons que l'aménagement linguistique et son intégration dans l'environnement social continue de s'affirmer dans des espaces académiques et associatifs extra-institutionnels. Incontestablement, il en résulte une fragmentation et une dispersion des énergies et des compétences favorisant la stigmatisation et la non-prise en compte de ces propositions par l'Institution.

De même, l'indécision apparente, volontaire ou non, sur la question de la graphie en Algérie et la faiblesse de la mise en œuvre au Maroc, révèlent l'inadéquation des choix institutionnels et témoignent probablement de l'incapacité ou de l'absence de volonté des États à mettre en œuvre des outils correspondants aux choix proclamés. Nous avons montré que le tfinagh au Maroc est confiné dans la sphère scolaire et ne bénéficie d'aucune continuité ou appui permettant à l'apprenant une restitution et une pratique régulières. Ce sont là même des facteurs de motivation non pris en considération. Subséquemment, tant que des mesures radicales d'implémentation ne sont pas envisagées, la graphie tfinagh risque de rester au stade de calligraphie et d'occuper une fonction strictement symbolique, le critère qui a présidé à son choix.

En Algérie, la non fixation définitive d'un usage unique et consensuel, déstabilise les pratiques en cours d'harmonisation dans les sites scolaires et académiques relativement avancés. Le manque de suivi institutionnel et la multiplication de pôles d'intervention aboutissent à une clientélisation du « marché de l'aménagement linguistique » en Algérie. Une mise en correspondance des objectifs institutionnels avec l'élaboration didactique (leurs contenus thématiques, leur diffusion et leur réception) montre que le manuel est d'abord un outil de référence linguistique premier dont la méthodologie semble être l'objet central mais calquée sur les orientations générales des langues enseignées.

La nouveauté de l'introduction d'une langue parlée par des élèves algériens et marocains est également considérée comme une ligne de rupture dans les systèmes éducatifs respectifs. Les orientations didactiques investissent les critères de compétences discursives et communicatives aboutissant dans le meilleur des cas au développement de nouveaux registres et des terminologies. Paradoxalement, les thématiques sélectionnées semblent reléguer la réalité linguistique et culturelle de la langue et de la culture berbère. Cela est probablement dû à la focalisation extrême sur les objectifs définis. Ainsi la visibilité de la diversité du berbère est quasi insignifiante : le diasystème, la dimension transfrontalière, l'histoire et les référents culturels communs en l'occurrence.

La mobilisation d'un outillage théorique (unité didactique, objectifs, compétences et pédagogie de projet) rappelle les objectifs assignés à la langue française lors de son déclassement du statut de langue seconde vers un statut de langue étrangère (FLE). Cela ne signifie pas que la promotion linguistique est une réappropriation de « codes désuets », d'une vie ou d'un modèle sociétal ancien, celui-là même qui est combattu par les locuteurs en raison de représentations négatives. Il s'agit d'associer de nouveaux modes de production écrite en investissant la continuité culturelle et historique. Les enseignants investissent fort probablement le développement de ces compétences. Malgré l'insuffisance de données empiriques à ce sujet, il est difficile de l'établir à partir des quelques cas de terrain telle la production parallèle d'outils et de projets didactiques (*cf.* chapitres 3 et 5).

L'Algérie et le Maroc ont certes pris des mesures pour insérer le berbère dans l'enseignement. Ils ont tenté de lui garantir un cadre institutionnel et professionnel d'échange, d'innovation et de proposition mais il est clair que la nature inédite des exigences de l'enseignement du berbère contribue à sa fragilisation. Ce sont là des acquis inestimables qui gagneront à être étendus, harmonisés et surtout appuyés. Cependant, ils n'ont pas réussi à dépasser les tendances et les pratiques d'États centralisateurs, obsession en partie responsable des résistances et des discontinuités multiformes aggravées par des insuffisances objectives et avérées. Les questions qui doivent être approfondies sont encore nombreuses et cruciales ; elles sont rendues ardues par les obstacles rencontrés à chaque strate de la sphère institutionnelle, tant en Algérie qu'au Maroc.

Désormais la nouvelle politique linguistique est au cœur des stratégies officielles dans le sens où le paramètre berbère intervient comme un des lieux de transformation et de (re)construction voire d'instrumentalisation de l'identité nationale.

Par le processus revendicatif et l'ouverture politique qui l'ont impulsé, elle fait émerger des alternatives et un contrôle menés par les acteurs divers. L'ancrage territorial national ou transnational des acteurs sociaux, politiques et académiques constitue certes un facteur de continuité mais s'inscrit bien souvent dans une volonté de renouvellement et de reconstruction. Le Maroc semble accuser un certain retard et que des mesures compensatoires sont prises pour rattraper les opportunités perdues cela implique que l'État en est conscient. Les tentatives de l'État algérien d'implanter l'enseignement dans d'autres régions ne compensent pas le report de l'examen du statut. De par ce fait, la neutralisation des démarches militantes n'est pas à l'ordre du jour. Dans ce cas le terrain de demande sociale est susceptible d'aller vers la radicalisation déjà sensiblement prégnante en Kabylie et dans le Rif.

Les multiples organismes officiels de gouvernance risquent bien d'être dépassés par l'évolution du terrain. À cette étape de notre recherche et au vu de nos observations, nous constatons, dans les deux pays, de grandes disparités régionales et un suivi très peu systématique de la situation réelle sur le terrain par les institutions concernées. Mais de nouvelles observations et données seront certainement nécessaires pour

confirmer ce constat. Cependant comparativement à la situation antérieure et au vu d'un certain nombre d'avancées, offrant des possibilités de débat et des objets de recherche académique innovant, nous restons optimistes quant à la volonté des États de régulariser définitivement ce dossier afin de répondre favorablement à une attente sociétale, ce qui peut probablement contribuer à assainir l'échange entre l'administration centrale et les citoyens réclamant ce droit.

D'un autre côté, les locuteurs/acteurs berbérophones réinvestissent le champ identitaire sur une base strictement linguistique et culturelle. Ainsi la politique linguistique devient le paramètre d'évaluation des « intentions officielles », tout en gardant une distance avec les hégémonies étatiques. Pourtant le paradigme ethnique a toujours et majoritairement été rejeté par la militance berbère, dans les deux pays. Ces mouvances sont aujourd'hui piégées par ces approches « nationales » conduisant les ensembles berbères à redéfinir de nouvelles catégories citoyennes.

Dans la réflexion que nous avons construite, nous nous sommes efforcée de nous en tenir aux limites des cadre définis et aux conditions de collecte des matériaux. Nous nous sommes également autorisée quelques ouvertures afin de rendre visible le processus de différenciation qui a lieu progressivement dans les champs sociolinguistiques des deux pays. Nous avons finalement abouti à montrer comment cette différenciation sur les plans politico-idéologique s'exprime dans des champs souvent très structurels et techniques de l'enseignement du berbère.

Langue et enjeux géopolitiques

Nous avons envisagé cette recherche dans le champ berbère de façon à proposer des outils croisés pour l'analyse de la politique scolaire et plus généralement pour une réflexion sur la politique linguistique institutionnelle dans sa dimension panberbère et transnationale. C'est aussi l'occasion de repenser la place du chercheur non seulement dans les travaux sur l'enseignement du berbère, mais plus amplement dans les questions liées au rôle des politiques linguistiques et les exigences d'un terrain parfois inaccessible. Il convient d'en étudier les conditions d'émergence et de comprendre les nouveaux rapports de pouvoir qui se mettent en place et dans lesquels la langue apparaît finalement comme un des enjeux stratégiques fortement lié aux notions de

territoire symbolique et géopolitique. Il en va de même pour la définition préalable des outils et des acteurs menant à terme à une politique linguistique pragmatique.

La confrontation offre souvent un avantage heuristique ; plus que la question de la vérité ou de la validité intrinsèque de l'information collectée, dans le champ examiné, c'est la question de la source, de la cohérence de la chaîne d'élaboration institutionnelle et du statut de l'interlocuteur que nous avons exclusivement décrit. La difficulté d'accéder à des données quantitatives complètes et d'investir des espaces fermés comme les ateliers d'aménagement linguistique et d'élaboration didactique peuvent remettre en question la validité de l'information collectée. C'est en ce sens que l'approche qualitative et inductive peuvent intervenir par le biais du croisement des données et de la vérification.

Certes nous avons la chance d'être en contact avec un réseau berbère transnational et des acteurs individuels déployés sur la chaîne institutionnelle et extra-institutionnelle. Cependant, les mesures de distanciation et d'objectivation multiplient les exigences de rigueur et de précision. C'est à partir de là que nous avons jugé utile de les intégrer dans une approche constructive et interactionnelle dépassant les antagonismes qui ont prévalu pendant des décennies dans les champs académiques et social berbères.

L'examen du développement qualitatif de l'enseignement dans le cadre des politiques linguistiques institutionnelles constitue pour nous l'occasion de proposer une approche académique décloisonnée et transdisciplinaire. La diversité des matériaux, des outils et des interlocuteurs (descriptions, typologies, modèles, entretiens et états chiffrés) est certes une démarche risquée mais elle nous a permis d'investir trois champs interdépendants et à travers lesquels se sont profilées des propositions concrètes (*cf.* 6.3.) et des perspectives de recherches précises.

Perspectives et projets : pour une approche décloisonnée et transdisciplinaire

Nous avons recueilli des données diversifiées mais nous n'avons pas eu la possibilité de les exploiter dans leur totalité. Un certain nombre de matériaux se situe en dehors de notre cadre d'analyse, les autres concernent des notes et des documents issus d'observations de séances de cours (en Kabylie, dans le Souss et à Rabat). Nous comptons les intégrer dans nos projets sur les cadres de transmission de la langue

berbère normée dont l'un des objectifs serait d'étudier la restitution par les élèves, leur évaluation par les enseignants et leur réception par les familles.

Les nombreux enregistrements d'enseignants, écrivains et/ou militants dans trois dialectes différents, évoquant des aspects essentiellement linguistiques et reflétant le lien solidaire entre la sociolinguistique et la dialectologie. Ces derniers sont déterminants pour les projets de standardisation d'autant plus que la question des ressources lexicales se pose sérieusement dans le sillage de l'action néologique dépassant la terminologie technique.

Notre champ d'analyse s'est voulu à la fois transfrontalier quand bien même les données et les cadres de référence sont exclusivement nationaux. Inversement, les stratégies institutionnelles d'aménagement linguistiques se croisent autour d'enjeux supra nationaux. L'intervention induit un ensemble de configurations politiques issues des expériences de construction culturelle qui ont accompagné l'émergence du nationalisme étatique.

Nos résultats argumentent en faveur d'un investissement théorique du lien qui peut exister entre les processus de dé-minorisation à travers les nouvelles formes linguistiques apparaissant dans le champ éditorial littéraire notamment. Ces éléments peuvent être investis à leur tour dans un travail précis sur l'individuation linguistique à l'échelle dialectale et pan berbère comme réponse aux discontinuités de l'officialité et prolongement d'un processus en cours depuis plus d'un demi-siècle.

Au terme de ce parcours, ce sont autant de nouvelles questions qui sont à même de façonner le cheminement de nos projets. Dès lors nous nous interrogeons : Quel est l'impact de l'enseignement sur l'émergence d'une langue berbère « moderne » ? Existera-t-il un enseignement parallèle qui se basera sur les formulations territoriales ou bien les États seront-ils contraints de revoir leur mode de gouvernance et s'orienter vers un mode de régionalisation ? Dans l'affirmative, seront-ils en mesure de dépasser la diglossie et mettre fin à la minoration ou bien vont-ils reproduire/construire un nouveau centralisme linguistique ?

Nous restons persuadée que notre objet reste un thème privilégié pour la sociolinguistique en dépit des instruments théoriques et méthodologiques multiples, du caractère sensible du terrain et des risques méthodologiques. Notre défi était de

contourner les controverses idéologiques, institutionnelles et militantes et d'extraire les éléments essentiels à la formulation d'un projet linguistique et éducatif équitable et citoyen. Et si nous avons retenu le paradigme culturel, c'est que nous estimons contreproductive la posture d'autocensure qui consiste à l'éliminer du traitement de l'enseignement d'une langue à ses locuteurs. Donc au-delà des aspects linguistiques et didactiques, l'enseignement du berbère apparaît comme le carrefour de choix politiques et sociétaux participant à l'édification d'une dimension berbère transfrontalière et des réalités internationales qu'elle recouvre.

BIBLIOGRAPHIE

Études berbères

- ABOULKACEM El Khatir-Afulay, 2005. *Nationalisme et construction culturelle de la nation au Maroc : processus et réactions*. Thèse de doctorat d'État en anthropologie sociale et ethnologie, dir. T. Yacine. Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- ABOULKACEM El Khatir-Afulay et JLOK Mustapha, – « Aménagement de l'amazighe. Diffusion et réception de la norme graphique » Dans : *Asinag*, 2009, n°3, Aménagement de l'amazighe : motivations, méthodologie et retombées, Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, pp. 120-137.
- ABOULKACEM El Khatir -Afulay, 2006. – « Être berbère ou Amazigh dans le Maroc moderne, histoire d'une connotation négative » Dans : *Berbères ou Arabes ? Le tango des spécialistes*. Paris : Non-lieu, pp115-136.
- ABROUS Dahbia, – « Le Haut-commissariat à l'amazighité, ou les méandres d'une phagocytose » Dans : *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 1995, t. XXXIV, Paris, CNRS Editions, pp. 583-590.
- ABROUS Dahbia, – « Le refus du Musée. Avant-projet du Magister en Langue et culture amazighes 91-98 » Dans : Hélène Claudot-Hawad (éd) 2006. *Berbères ou arabes ? Le tango des spécialistes*. Paris. Non-Lieu, pp. 171-189.
- ABROUS Dahbia, Hélène CLAUDOT-HAWAD, – « Imazighen du nord au sud : des ripostes différentes à une même négation » Dans : *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 1999. CNRS Editions, pp.91-113.
- ABROUS Nacira, 2001. *Didactique de l'écriture en classe de kabyle : une expérience d'enseignement*, mémoire de DEA Langues, littératures et sociétés. Dir. S. Chaker, Paris. CRB-INALCO.
- ABROUS Nacira, – « L'enseignement du Tamazight (berbère) en Algérie : Genèse et contexte du lancement des classes pilotes dans les régions berbérophones en Algérie » Dans : Agnaou F. et Ennaji M. *Languages and linguistics*, Revue internationale de linguistique et société, 2010, vol. 25-26, Rabat, Ircam, pp.12-28.

- ABROUS Nacira, – « L'Enseignement du berbère en Algérie/Maroc : Quelques éléments de comparaison à mi-parcours » Dans : Nait Zerrad K. (éd.) *REB, Revue des études berbères*, 2013, vol. 9. Paris. INALCO, pp. 11-37.
- ABROUS Nacira, – « La graphie dans l'enseignement du berbère en Algérie et au Maroc : un point nodal » Dans : *REB : Revue des études berbères*, 2015, vol. 10. Kamal Nait Zerrad (éds). Paris. INALCO, pp. 15-27.
- ABROUS Nacira, – « La Ruche de Kabylie : une structure socio-éducative missionnaire pour jeunes filles » Dans : *Encyclopédie berbère*, 2017, n°37-38 (P-Q-R) Éditions Peeters.
- ABROUS Nacira, (À paraître) – « Scolarisation du berbère en Algérie » Dans : *Encyclopédie berbère*, 2018, n°39-40 (S-T-U) Éditions Peeters.
- ACHAB Ramdane, 1998. *Langue berbère. Introduction à la notation usuelle en caractères latins*. Paris. Editions Hoggar.
- ACHAB Ramdane, 1994. *La néologie lexicale berbère : approche critique et propositions*. Thèse de doctorat de linguistique berbère, Dir. S. Chaker. CRB-Inalco. Paris
- ACHAB Ramdane, 2013. *L'aménagement du lexique berbère de 1945 à nos jours*. Préface de S. Chaker. Editions Achab, Tizi-Ouzou, Algérie,
- AGHALI-ZAKARA Mohamed et DROUIN Jeanine, 1981. – « Recherches sur les tfinagh. 1.Éléments graphiques ; 2. Éléments sociologiques » Dans : *Comptes rendus du GLECS*, XVIII-XXIII, 1973-1979/2, pp. 245-272 et pp. 279-292.
- AGNAOU Fatima, 2009. – « Curricula et manuels scolaires : Pour quel aménagement linguistique de l'amazighe marocain ? » Dans : *Asinag*, n°3, Rabat. Ircam. pp. 109-126.
- AGNAOU Fatima, « Vers une didactique de l'amazighe » Dans : *Asinag*, 2009b, n°2, Rabat, Publications de l'Ircam pp. 21-30.
- AISSOU Ourida, – « L'enseignement de la variation linguistique en tamazight : le cas de tasahlit » Dans : Rispail M. et Quitout M., (éd.), 2010. *La Revue des deux rives de la méditerranée : Europe-Maghreb*, n°6 : L'enseignement de la langue amazighe au Maroc et en Algérie : pratiques et évaluation, Paris, L'Harmattan, pp. 25-38.
- AIT LARBI Arezki, 2010. *Avril 80, insurgés et officiels du pouvoir racontent le "Printemps berbère*. Alger. Bouchène.

- AÏT LEMKADEM Youssef, – « Le Berbère dans le paysage linguistique et culturel marocain », Dans : Manzano F. (éd.) 1999. *Langues du Maghreb et du Sud méditerranéen*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 25-36.
- AIT MOUSS Fadma, 2006 – « Le réseau associatif amazigh : émergence et diffusion » Dans : Rachik H. (éd). *Usages de l'identité amazighe au Maroc* » Casablanca. Najah El jadida, pp. 129-161.
- AIT-MIMOUNE Ourida, 2011. *La Place de la langue tamazight dans les attitudes et représentations linguistiques des apprenants du cycle moyen (cas de la wilaya de Tizi-Ouzou)*. Mémoire de linguistique, Magister en langue et culture amazighes. Université Mouloud Mammeri Tizi-Ouzou. [En ligne], Url : http://www.ummtto.dz/IMG/pdf/magister_ait_mimoune_cle0f1661.pdf. Consulté le 15 juillet 2014.
- AÏT OUALI Nasreddine, 2013. *De la pédagogie de projet et de l'enseignement de la langue amazighe en Kabylie*. Tizi-Ouzou. Achab Editions.
- AKHIATE Ibrahim, 2012. *Al Nahda Al Amazighiya kama ichtouha*, en langue arabe. (La renaissance amazighe telle que je l'ai vu naître et évoluer, Rabat. AMREC. Première édition.
- ALIOUI Mohand Ali, 2012. *Analyse des relations entre dynamiques sociales identitaires et flux médiatiques globaux : Le cas des Kabyles*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication (Juillet). Dir. F.B. Joule. Université d'Aix-en-Provence.
- AMEUR Meftaha, – « Standardisation de langue amazighe » Dans : *Actes du séminaire organisé par le Centre d'aménagement linguistique*, Rabat 8-9 décembre 2003. Coll. Colloques et séminaires (vol. 3), Rabat, Ircam.
- AMEUR Meftaha, – « L'amazighe entre la langue standard et la langue du terroir » Dans : *Inighmisen n usinag* (Bulletin d'information de l'Ircam 2005. n°3 et 4, Rabat, Rabat. CAL-Ircam, pp. 40-44.
- AMEUR Meftaha, (éd.) – « Aménagement de l'amazighe » Dans : *Asinag*, 2009, n° 3. CAL-Ircam, Rabat, Rabat, pp. 75-88
- BANHAKEIA Hassan, – « L'amazighe à l'université : Problèmes de variation linguistique et de standardisation » Dans : *Horizons de l'enseignement de l'amazighe à l'université*. Colloque international, 2008, Université de Fès. Sayès.
- BANHAKEIA Hassan, 2011. *L'enseignement de l'amazighe*. Editions Tawiza, n°3, Imprimerie Al Anouar Al Magharibya, Oujda.

- BENHADJOUJA Leïla, – « Les politiques linguistiques et la question de la reconnaissance des Berbères en Algérie » Dans : *Dynamiques Internationales*, 2012, n°7, pp. 1-26. [En ligne],
 Url : <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/dynamiquesinternationales/> Consulté le 22 juillet 2013.
- BENLAKHDAR Mohamed, – « Ecrire [le] berbère, une nécessité scientifique ou pratique ? »
 Dans : *Phonologie et notation usuelle dans le domaine berbère*, Actes de la table ronde internationale (INALCO avril 1993), *Études et Documents Berbères*, 1994, n° 11, pp. 21-32.
- BASSET André, 1952. *La langue berbère*, London- New York Toronto, Oxford University Press (International African Institute, (réimr. 1969).
- BASSET André, 1959 (1948). « Écritures libyque et touarègue », *Articles de dialectologie berbère*, Paris, Klincksiek, 1959, p. 167 – 175.
- BERDOUS Nadia, – « Quelles compétences écrites en tamazight ? » Dans : Rispaïl M. et Tiziri N. (Dir.) *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement : le cas de la langue amazighe*. 2005, Paris, L'Harmattan, pp. 295-310.
- BRENIER ESTRINE Claude - Bibliographie berbère annotée, 1993-1994, Aix-en-Provence, IREMAM, coll. *Travaux et documents de l'IREMAM* 1995, n°17, 199 p. Ind. 675 réf. bibl. Deuxième et dernier volume de la *BBA*.
- BRENIER-ESTRINE, – « Chronique bibliographique berbère » Dans : *Annuaire de l'Afrique du Nord*, tome XXXIV, 1995, CNRS Éditions, pp. 1257-1258.
- BOOGERT Van den Nico, 1997. *The Berber Literary Tradition of the Sous*, Leiden, Publications of The "De Goeje Fund", n° XXVII.
- BOUAMARA Kamal, 2010. *ISSIN - Asegzawal n teqbaylit s teqbaylit*, Dictionnaire de kabyle. Tome I. L'Odyssée, Tizi-Ouzou.5Tome II Sous presse, 2016)
- BOUAMARA Kamal *et al.*, 2012. *Ilugan n tira n tmaziyt (Orthographe de tamazight-kabyle)* autoédition, format numérique. [En ligne], Url :
<http://fr.calameo.com/books/0016156132c53834370ca> Consulté le 3 août 2012.
- BOUAMARA Kamal *et al.* 2009. – *Orthographe de tamazight-kabyle*. [En ligne]. Béjaïa, Ed. Iman-nnegh. [En ligne], Url : <https://fr.scribd.com/document/227383889/Ilugan-n-Tira-n-Tmazight-taqbaylit-Orthographe-de-Tamazight-kabyle> Consulté le 22 décembre 2013.

- BOUAMARA Kamal, 2012. *De l'oralité à la codification graphique du tamazight-taqbaylit : quels passages à l'écrit ?* Communication au département de tamazight, Centre Universitaire de Bouira. 17-18 avril (communiquée par K. B. sous presse).
- BOUAMARA Kamal, (2016 Sous presse). *ISSIN - Asegzawal n teqbaylit s teqbaylit* Dictionnaire de kabyle. Tome II. L'Odyssée, Tizi-Ouzou.
- BOUGUECHICHE Lamara, 1997. *Langues et littératures berbères des origines à nos jours*. Bibliographie internationale systématique. Paris, Ibiss Press.
- BOUHDJAR Aïcha, – « De la langue du terroir à une langue au pouvoir : officialisation de la langue amazighe (berbère) au Maroc » Dans : *Lengas*, 2012, n°71, pp. 29-40. [En ligne], Url : <https://lengas.revues.org/343> Consulté le 20 janvier 2014.
- BOUHDJAR Aïcha, – « Le système graphique tfinagh-Ircam » Dans *Standardisation de l'amazighe*, Actes du séminaire organisé par le Centre de l'aménagement linguistique à Rabat, 8-9 décembre 2003, Rabat-Ircam : *Colloques et séminaires* n°3.
- BOUKHRIS Fatima, – « Tradition berbérissante et prémices de la standardisation de l'amazighe » Dans : *Prologue*, 2003, Revue Maghrébine du Livre, n°27/28, pp. 35-42.
- BOUKOUS Ahmed, – « Le langage enfantin : approche sociolinguistique » Dans : *Langues et littératures*, 1981, vol. 1, Rabat, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines.
- BOUKOUS Ahmed, – « Identité et mutations culturelles (Maroc). Dans : *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, 1987, n°44, Berbères, une identité en construction, pp. 64-68.
- BOUKOUS Ahmed, – « Les paradigmes culturels au Maroc » Dans : *Awal*, 1996, n°13, Paris. Éditions de la Maison des sciences de l'homme. pp. 64-68.
- BOUKOUS Ahmed, 1999. *Dominance et différence. Essais sur les enjeux symboliques au Maroc* Le fennec, Casablanca.
- BOUKOUS Ahmed, – « Language policy, identity and education in Morocco » Dans : *Languages and Linguistics*, 2001, n°8. Rabat, pp.17-27.
- BOUKOUS Ahmed, – « L'amazighe dans la Charte : une intégration ». Dans : *Prologues*, 2001, n°21, Rabat. Centre Tariq Ibn Ziyad, pp.26-29.
- BOUKOUS Ahmed, – « L'amazighe dans l'éducation : Enjeux d'une réforme » Dans : Rispaïl M. (Éd.) *Les langues maternelles : Contacts, variations et enseignement*, 2005, Paris, L'Harmattan, pp. 249-259.

- BOUKOUS Ahmed, – « L’enseignement de l’amazighe (berbère) au Maroc : aspects sociolinguistiques » Dans : Chevalier G. *et al.* (éd.) 2007. *Les apports de la sociolinguistique et de la linguistique à l’enseignement des langues en contexte plurilingue et pluridialectal*, n°89 hors-série, pp. 81-89.
- BOUKOUS Ahmed, - « Le champ langagier : Diversité et stratification » Dans : *Asinag*, 2008, n°1, Rabat, Publications de l’Ircam pp. 15-37.
- BOUKOUS Ahmed, – « Aménagement de l’amazighe pour une planification stratégique » Dans : *Asinag*, 2009, n° 3, Rabat. Ircam, pp. 13-40.
- BOUKOUS Ahmed, – « L’officialisation de l’amazighe Enjeux et stratégies » Dans : *Asinag*, 2013, n°8, pp. 15-34.
- BOUKOUS Ahmed, 2013. *Revitalisation de la langue amazighe : défis, enjeux et stratégies*. Rabat. Ircam.
- BOULIFA Si Amar-ou-Saïd, 1913. *Méthode de langue kabyle. Étude linguistique, sociologique sur la Kabylie du Djurdjura*, Alger, Jourdan.
- BOUMALK Abdallah, 2004. *Manuel de conjugaison du tachelhit* (langue berbère du Maroc), Paris. L'Harmattan, Coll. "Tira-Langues, littératures et Civilisations berbères".
- BOUMALK Abdallah, 2005. – « Construction d’une norme en amazighe, passage obligée, risque d’impasse ? » Dans : *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement*
- BOUMALK Abdallah, – « Conditions de réussite d’un aménagement efficient de l’Amazighe » Dans : *Asinag*, 2009, n°3, pp. 53-61. Rabat. Ircam.
- BOUMALK Abdallah, – « Les défis de la standardisation de l’amazighe, le cas du Maroc » Communication dans Journée d’étude LACNAD-IREMAM, *Langues et littératures berbères et arabe maghrébines : dynamiques et enjeux actuels* 2009 (Dir. Salem Chaker) Aix-en-Provence. AMU
- BOUNFOUR Abdallah, – « Substitution ou normalisation linguistique : remarques historiques sur le Maroc » Dans : Calvet, L. J. (Éd.) *Sociolinguistique du Maghreb*, 1983. Paris. Centre de Recherche Linguistique, pp. 49-60.
- BOUNFOUR Abdallah, – « Oralité et écriture : un rapport complexe » Dans : *Revue de l’Occident musulman et de la méditerranée*, 1987, n° 44 (2), pp. 79-91.
- BOUNFOUR Abdallah, 1990. *Poésie populaire berbère*. Textes recueillis par A. Roux, transcrits, traduits et annotés par A. Bounfour, Editions du CNRS, Aix-Paris.

BOUNFOUR Abdallah, 1994. *Le nœud de la langue. Langue, littérature et société au Maghreb*, Aix-en-Provence. Edisud.

BOUNFOUR Abdallah, LANFRY Jacques et CHAKER Salem, « Dictionnaires berbères », *Encyclopédie berbère*, 15, 1995, *Daphnitae – Djado*, Aix-en-Provence, Edisud, pp. 2303-2310

BOUNFOUR Abdallah, – « Langues et littératures berbères ». Dans : *Chroniques des études XIII (1994-1995)*, 1996a. Paris, L'Harmattan- INALCO, Centre de Recherche Berbère, pp. 4429-4435.

BOUNFOUR Abdallah, – « Où en est le berbère au Maroc ? » Dans : *Langues et littératures berbères*, 1996b. Coll. "Chroniques des études", no 13. Paris, L'Harmattan.

BOUNFOUR Abdallah, 1999. *Introduction à la littérature berbère : 1. La poésie*, Peeters, Louvain/Paris.

BOUNFOUR Abdallah, – « Quelques réflexions sur les débuts du Mouvement culturel amazighe marocain » Dans : *Studi Magrebini*, 2006, vol. IV, Napoli, pp. 157-169.

BOUNFOUR Abdallah, 2005. *Introduction à la littérature berbère : 2. Le récit hagiologique*, Peeters, Louvain/Paris.

BOURHIS *et al.*, – « Aménagement linguistique et vitalité des communautés francophone et anglophone du Québec » Dans : *Lapurdum*, 2002, n°7, [En ligne], Url : <http://lapurdum.revues.org/981> | Consulté le 23 octobre 2013.

BOUNFOUR Abdallah, – « Un cas de politique de standardisation linguistique A propos de la graphie tifinagh au Maroc : la standardisation du berbère à la lumière des évolutions récentes dans le Nord de l'Afrique et en Europe ». Actes du colloque - 6 et 7 Octobre 2008. DGLFLF/ INALCO/ 3/TUL. Dans : *Revue des études berbères*. 2010, Vol. V. CRB-Llacnad-INALCO. Paris.

BOUNFOUR Abdallah, 2011. *De la subjectivité marocaine du présent*, Rabat. Ghani éditeur.

BOUYAKOBI Lahoucine, 2009. *Mohammed Chafiq l'homme de l'unanimité. Parcours d'une figure emblématique du mouvement amazigh*, Editions Tamaynut-Anfa, Casablanca.

- BOUZIT Hassane, – « Une politique à l'égard de l'enseignement de la langue amazighe au Maroc contre l'insécurité linguistique ? », Dans : *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2014, 3/n°175, pp. 331-342. [En ligne], Url :
- CADI Kaddour, – « Vers une dialectologie comparée du Maghreb : le statut épistémique de la langue tamazight » Dans : *Tafsut-Etudes et Débats*, 1983, n°1.
- CADI Kaddour, – « Le passage à l'écrit : de l'identité culturelle à l'enjeu social » Dans : *Identité culturelle au Maghreb*. 1991, vol 19. Rabat, Publication de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines (Série : Colloques et Séminaires), pp. 92-93.
- CAMPS Gabriel et al, – « Écriture » Dans : *Encyclopédie berbère*, 1996, vol XVII. Aix-en-Provence, Édisud, pp. 2564-2585.
- CAMPS Gabriel, – « Comment la Berbérie est devenue le Maghreb arabe », *ROMM*, t. 35, 1983, pp. 1-24 [En ligne], Url : http://www.persee.fr/doc/remmm_0035-1474_1983_num_35_1_1979
- CHACHOU Ibtissem, – « L'enfant algérien à l'école : du pouvoir de la langue à la langue du pouvoir » Dans : *Insaniyat*, 2008, n°41, juillet-septembre, pp.27-39.
- CHAFIQ Mohammed, 2000. *La langue tamazight et sa structure linguistique*. Le Fennec, Rabat.[En ligne], Url : http://www.persee.fr/doc/remmm_0035-1474_1983_num_35_1_1979
- CHAKER Salem, – « Données sur la langue berbère à travers les textes anciens ; la description de l'Afrique septentrionale d'Abou Obeïd Allah El-Bekri » Dans : *ROMM*, t. 31, 1981, pp. 31-42.
- CHAKER Salem, ALLAIN Madeleine, 1986. *Méthode audio-visuelle de langue berbère (kabyle-1er niveau)*, Université de Provence. Accompagné d'un pack audio de cassettes (11) et diapositives (274). Edisud, Aix-en-Provence.
- CHAKER Salem et ABROUS Dahbia, 1988b. – « Berbérité ou la dimension innommable ». Dans : *ROMM*, n°49, pp. 173-197.
- CHAKER Salem, – « De quelques constantes du discours dominant sur les langues populaires en Algérie », Dans : *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 1981, n°XX, Paris. Editions du CNRS, pp.451-457.
- CHAKER Salem, – « Propositions pour une notation usuelle du berbère (kabyle) » Dans : *Bulletin des Etudes Africaines de l'INALCO*, 1982, n°3, Paris, INALCO, pp.33-47.

- CHAKER Salem, – « Réflexions sur les Etudes Berbères pendant la période coloniale (Algérie) ». Dans : *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, 1987a, n°34, pp. 81-89.
- CHAKER Salem, – « L'affirmation identitaire berbère à partir de 1900. Constantes et mutations (Kabylie) ». Dans : *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, 1987b, n°44. Berbères, une identité en construction, pp. 13-34.
- CHAKER Salem, – « Documents sur les précurseurs. Deux instituteurs kabyles : A. S. Boulifa et M. S. Lechani » Dans : *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, 1987 n°44. Berbères, une identité en construction, pp. 97-115.
- CHAKER Salem, – « L'état d'annexion du nom » Dans : *Encyclopédie berbère*, 1988, vol V, pp. 686-695.
- CHAKER Salem, – « La voie étroite la revendication berbère entre culture et politique. *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 1989, vol. XXVIII, Paris, Editions du CNRS, pp. 281-296.
- CHAKER Salem, – « Arabisation », *Encyclopédie berbère*, 1989, n° I, Aix-en-Provence, Edisud, pp. 834-843.
- CHAKER Salem, – « Chleuh » Dans : *Encyclopédie berbère*, 1994, Vol 1, Aix-en-Provence, Edisud, pp. 1926-1933.
- CHAKER Salem, – « Dialecte » Dans : *Encyclopédie berbère*, 1994, vol. V. Aix-en-Provence, Edisud, pp. 1926-1933.
- CHAKER Salem, – « Le berbère à l'Inalco » Dans : *Deux siècles d'histoire de l'Ecoles des langues orientales*, 1995, Paris, Editions Hervas, pp. 369-376
- CHAKER Salem, – « Enseignement du berbère » Dans : *Encyclopédie berbère* 1996, vol VII, Aix-en-Provence. Edisud, pp. 2644 -2648.
- CHAKER Salem, – « Propositions pour une notation usuelle à base latine du berbère, « Problèmes en suspens de la notation usuelle à base latine du berbère » Dans : *Synthèse des travaux et conclusions. Atelier d'aménagement linguistique*, 24-25 juin 1996. Centre de Recherche Berbère. Paris. INALCO.
- CHAKER Salem, 1997. *Manuel de linguistique berbère II. Syntaxe et diachronie*. ENAG, Alger
- CHAKER Salem, – « Propositions pour la notation usuelle à base latine du berbère » Atelier Inalco/Crb : Synthèse des travaux, 24-25 juin 1996. Dans : *Etudes et documents berbères*, 1997, 14, pp. 239-253.

- CHAKER Salem, – « Aménagement *linguistique de la langue berbère* » *Normalisation et perspectives*, Ateliers 5-9 octobre 1998, Paris, Inalco, Publication Tamazgha, Paris.
- CHAKER Salem – « A propos de l'origine et de l'âge de l'écriture libyco-berbère » Dans : Chaker S., éd., *Etudes berbères et chamito-sémitiques, Mélanges offerts à Karl-G. Prasse*, Paris/Louvain, Editions Peeters, 2000, pp. 95-111.
- CHAKER Salem, 2001. – « Intercompréhension » Dans : *Encyclopédie berbère, 24 / Ida-Issamadanen*, Aix-en-Provence, Edisud, pp. 3762-3764.
- CHAKER Salem, 2002/3. « Variété des usages libyques. Variations chronologiques, géographiques et sociales » Dans : *Antiquités Africaines, 2002-2003, n°38-39*, pp. 267-273 (*Journée d'étude de la SEMPAM*, Paris, ENS, 20 octobre 2001).
- CHAKER Salem, – « Le berbère : de la linguistique descriptive à l'enseignement d'une langue maternelle », Dans : Rispail M. (dir.) 2005. *Langues maternelles : contacts, variations et enseignements*, Paris, L'Harmattan, pp.167-175.
- CHAKER Salem, – « Berbères/langue berbère : les mythes (souvent) plus forts que la réalité » Hélène Claudot-Hawad (éds). 2006. *Berbères ou arabes ? Le tango des spécialistes*. Paris. Non Lieu. pp.147-153.
- CHAKER Salem, – « L'écriture libyco-berbère, état des lieux et perspectives » Dans : *Le libyco berbère ou le tiffinagh ; de l'authenticité à l'usage pratique*. Actes de colloque international 21-22 mars 2007. HCA, Alger, p.275-291.
- CHAKER Salem, – « Libyque : écriture et langue », *Encyclopédie berbère*, 2008, vol. 28-29, Aix-en-Provence, Edisud, pp. 4395-4409.
- CHAKER Salem, – « Langue berbère/langue kabyle, réalités et fictions linguistiques et sociolinguistiques. Des clarifications difficiles mais inéluctables. Dans : *Langues et littératures berbères et arabe maghrébines : dynamiques et enjeux actuels*. Journée d'étude CRB-IREMAM, 2009, Aix-en-Provence.
- CHAKER Salem, – « Structuration prosodique et structuration (typo-)graphique en berbère : exemples kabyles » Dans : *Etudes de phonétique et linguistique berbère. Hommage à Naïma Louali*, 2009. Paris/Louvain, Peeters, p. 69-88.
- CHAKER Salem, Aménagement de l'amazighe : motivations, méthodologies et retombées. Entretien réalisé par Ameer M. Dans : *Asinag*, 2009, n°3 Rabat. Ircam.

- CHAKER Salem, – « Un standard berbère est-il possible ? Entre réalités linguistiques et fictions » *Revue des Etudes Berbères*, 2010, n°5. Inalco -CRB, pp. 77-89.
- CHAKER Salem, 2011. *L'écriture lybico-berbère. Etat des lieux et perspectives*. Paris. Centre de Recherche Berbère. INALCO. [En ligne], Url : http://www.centrederechercheberbere.fr/tl_files/doc-pdf/Libyque_Synthese.pdf
- CHAKER Salem, – « Algérie 1962 – 1974 : le refoulement des études berbères » Dans : Le temps de la coopération au Maghreb, Sciences sociales et décolonisation au Maghreb (Henry J.-R. et Vatin J.-Cl., eds.), 2012. Paris, Karthala, pp. 109-118, (Colloque IREMAM/MMSH, Aix-en-Provence, 1-3 octobre 2009).
- CHAKER Salem, 2013 – « L'officialisation de Tamazight (Maroc/Algérie) : quelques réflexions et interrogations sur une dynamique aux incidences potentielles considérables » Dans : *Asinag*, n°8 Rabat, Ircam.
- CHAKER Salem, DOUMANE Saïd, – « La Kabylie et la question berbère : tensions cycliques » Dans : *Les Cahiers de l'Orient*, 2006, n° 84. pp. 47-86.
- CHALAH Seïdh, 2011 – « L'enseignement de la langue "tamazight/berbère" en Algérie : de 1995 à 2011 » Dans : *Iles d'imesli n 3*. Revue du Département de Langue et Culture Amazighes de l'Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou, pp. 135-144.
- CHERIGUENE Foudil, 1997. Politiques linguistiques en Algérie. Dans : *Mots*, n°52. Politiques linguistiques, pp62-73. [En ligne], Url : [/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1997_num_52_1_2466](http://web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1997_num_52_1_2466)
Consulté le 02 juin 2014.
- CLAUDOT-HAWAD Hélène, – « Tifinar'. Du burin à la plume » Dauphin, Atelier du triangle/Aix, 1985. LAPMO
- CLAUDOT-HAWAD Hélène, – « Tifinar'. De la plume à l'imprimante » Dans : *Études et Documents Berbères*, 1989, n°6, pp. 187-190.
- CLAUDOT-HAWAD Hélène et FERRIÉ Jean-Noël, 1993. – « Les Touaregs. Portrait en fragments » Dans : *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, n°68-69. Etats modernes, nationalismes et islamismes. pp. 305-306. [En ligne], Url : http://www.persee.fr/doc/remmm_0997-1327_1993_num_68_1_2575_t1 Consulté le 12 décembre 2014.
- CLAUDOT-HAWAD Hélène, – « Le tfinagh comme écriture du détournement : Usages touaregs du XXIe siècle » Dans : *Études et documents berbères*, 2005, n°23, pp.5-30.

- CLAUDOT-HAWAD Hélène, -« Marginale l'étude des marges ? Parcours en terrain touareg »
Berbères ou arabes ? Le tango des spécialistes. Sous la direction d'Hélène Claudot-Hawad, 2006. Edition Non-Lieu. Paris, pp. 191-222.
- CLAUDOT-HAWAD Hélène (Dir.), 2006. *Berbères ou Arabes ? Le tango des spécialistes*. Paris : Non-lieu.
- DIDA BADI, 1996. - « L'enseignement de la langue touarègue en Ahaggar et en Ajjer » Dans : Claudot-Hawad H. (Éd.) *Touaregs et autres Sahariens entre plusieurs mondes, Aix-en-Provence*, EDISUD, pp. 37-47.
- DIDA BADI, BELLIL Rachid, - « Evolution de la relation entre Kel Ahaggar et Kel Adagh » Dans : *Les Cahiers de l'IREMAM*, 1993, n° 4, Aix-en-Provence, pp. 95-110.
- DI TOLLA Anna Maria, 2010 - « L'oral et l'écrit : les voies pour une standardisation du berbère ». Dans : Naït-Zerrad K. (éd.), Actes du Colloque La standardisation du berbère à la lumière des évolutions récentes en France, en Algérie et au Maroc, 6, 7 octobre 2008, *Revue des Études Berbères (REB)*, vol. 5, Lacnad, Inalco, Paris, pp. 91-106.
- DI TOLLA Anna Maria, - « I Berberi del Gebel Nefusa tra rivoluzione e identità culturale » Dans : Di Tolla-Ersilia Francesca A. M. (a cura di) 2012. *La rivoluzione ai tempi di internet : il futuro della democrazia nel Maghreb e nel mondo arabo*, Il Torcoliere, UNIOR, Napoli, pp. 79-91.
- DI TOLLA Anna Maria, 2012. *Awal n Imazighen. Itinerari narrativi nella letteratura orale berbera del Marocco : problematiche e prospettive*, Il Torcoliere, UNIOR, Napoli.
- DI TOLLA Anna Maria, (éd.), 2014. *Langue et littérature berbères : Développement et normalisation*, Actes de la Journée d'études sur le berbère, 28-29 nov. 2013, Il Torcoliere, UNIOR, Napoli.
- DJEMAI Salem, - « Représentations et discours de la presse arabophone sur la langue et la revendication berbère : Le cas d'*Echchourouk el yaoumi* » Dans : *REB*, 2015, n°10, Lacnad/Inalco-Paris, pp. 85-91.
- EL ADAK Mustapha, 2010. - « L'enseignement de Tamazight au Maroc : que retenir concrètement ? » Dans : *Tamazight dans le système éducatif algérien. Problématique d'aménagement*. Publication du CNPLET. Alger : ENAG Editions.
- El BARKANI Bouchra, 2010. *Le choix de la graphie tfinagh pour enseigner, apprendre l'amazighe au Maroc : conditions, représentation et pratiques*. Linguistics. Université Jean Monnet - Saint-Etienne. [En ligne], Url : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel->

[00669404/document](#) Consulté le 20 juillet 2013.

EL JABRI Mohamed Abed, 1988. *Le Maroc moderne. La spécificité et l'identité. La modernité et le développement*, Casablanca. Banchera (en langue arabe).

EL QADERY Mustapha, 1995. *L'Etat-national et les Berbères. Le cas du Maroc. Mythe colonial et négation nationale*, Th. doct. Histoire contemporaine. Univ. Paul Valéry Montpellier III, Ch.-O. Carbonell (dir.), mai 1995.

El QADERY Mustapha – « La justice coloniale des « berbères » et l'État national au Maroc »
Dans : *L'Année du Maghreb*, 2007, n°3, pp. 17-37.

El QADERY Mustapha El, – « L'Afrique a-t-elle perdu le Nord ? Le Maghreb et ses dichotomies coloniales » Dans : *Cahiers d'études africaines*, 2010, n°198-199-200, pp. 731-754. [En ligne], Url : www.cairn.info/revue-cahiers-d-etudes-africaines-2010-2-page-731.htm. Consulté le 9 juin 2014.

El MEDLAOUI Mohamed, 1999. Principes d'orthographe berbère en graphie arabe ou latine. Coll. Études et monographies. Oujda : Publications de la faculté d'Oujda.

El MOUNTASSIR Abdallah, 1985. *Lexique du verbe en tachelhit (parler d'Inezgane, Maroc)*
Thèse de doctorat en Linguistique, Sous la direction de Fernand Bentolila. Paris V. Sorbonne.

El MOUNTASSIR Abdallah, 1994. – « De l'oral à l'écrit, de l'écrit à la lecture. Exemple des manuscrits chleuhs en graphie arabe » Dans : *Études et documents berbères*, n 11, pp. 149-156. *Fichier de Documentation Berbère*, 120, 1973 (IV) : "A propos de quelques changements de transcription", Aix-en-Provence. Edisud, pp. 45-50.

EL MOUNTASSIR Abdallah – « Comparer, différencier : l'expression de la comparaison en berbère (tachelhit) du sud-ouest marocain, La comparaison » Dans : *Faits de langues - Revue de linguistique* 1995, n° 5, (Evry, France), pp. 99-107.

EL MOUNTASSIR Abdallah, 1999. *Initiation au tachelhit. Langue berbère du sud du Maroc*. Edition L'Asiathèque-Maison des langues du monde. Paris.

EL MOUNTASSIR Abdallah, – « L'enseignement du berbère au Maroc. De quel berbère parle-t-on ? » La standardisation du berbère à la lumière des évolutions récentes dans le Nord de l'Afrique et en Europe. Actes du colloque - 6 et 7 Octobre. Dans : *Revue des études berbères* 2008, Vol.5, Paris. CRB-Llacnad-INALCO.

- EL MOUNTASSIR Abdellah, 2013. (Éd.) *Linguistique descriptive et didactique de l'amazigh*, Université Ibnou Zohr, Faculté des lettres et des sciences humaines, Agadir.
- EL MOUNTASSIR Abdellah, – « La toponymie berbère : dénomination en contexte de domination politique et culturelle (sud du Maroc) » Dans *Names, Places, Identities. Toponymy and Linguistic Policies*, 2014, Proceedings of the International Conference Meeting, Franco Finco (éd.), Udine (Italia), pp. 141-152.
- ENNAJI Mohamed, 2003. – « A propos de la standardisation de la langue amazighe », entretien avec le Lionel GALAND. Dans : *Le Matin*, quotidien marocain, édition du 3 janvier, p.4.
- FARHAD El Hossein, 2012. *La standardisation de l'amazighe marocain entre la théorie et la pratique : analyse des problèmes et propositions*. Thèse de doctorat, dir. Benhakeia H., Université Mohamed I Oujda, Maroc.
- GALAND-PERNET Paulette, – « Tradition et modernité dans les littératures berbères » Dans : *Actes du Premier Colloque des Cultures Méditerranéennes d'Influence Arabo-Berbère*, 1973. Alger. SNED.
- GALAND Lionel, – « Les langues berbères » Dans : Fodor I. & Hagège, (Éds) *La réforme des langues*, 1989, n° IV (Histoire et avenir), Hamburg, H. Buske Verlag, Paris, Éditions du CNRS.
- GHANEMI. Farid, DJOUDI Naima, 2014. *Adlisfus n tmaziyt gar yiswan izrayanen d tilawt n tneyrit : aswir wis ukuz ayerbaz alemmas [Le manuel de tamazight entre objectifs théoriques et réalité de la classe : niveau quatrième année moyenne »]* Mémoire de Master, dir. S. Ammari. Université de Béjaia. (Transmission F. Ghanemi)
- GHAKI Mansour, – « Sur les traces d'une langue et d'une culture en voie d'extinction » entretien avec Tassadit Yacine » Dans : *Awal*, 2005, n°31, pp. 3-20.
- GHAKI Mansour, 2013. – « Le Lybique » Dans : *Revue tunisienne d'archéologie*, n°1. Ministère de l'enseignement supérieur et de la Recherche/Ministère de la Culture. Tunis.
- GHOUIRGATE Mehdi, – « Le berbère au Moyen Âge. Une culture linguistique en cours de reconstitution » Dans : *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2015, n°3, Paris. EHSS, pp. 577-606.
- GUERSSEL Mohamed, – « A phonological analysis of construct state in Berber » Dans : *Linguistic Analysis (USA)*, 1983, n° 11, 3, pp. 309-330.
- HAMEK Brahim, – « Choix et enseignement du lexique amazigh », *Insaniyat*, 2009, n° 46, pp. 13-31. [En ligne], Url : <http://insaniyat.revues.org/301>

- IMAHRAZENE Moussa, 2009. – « Tamazight : quelle norme et quelle standardisation ? »
Article Dans : *L'aménagement de tamazight*. Actes du 2ème colloque international.
2007. CNPLET, Tipaza.
- KAHLOUCHE Rabah, – « L'enseignement d'une langue non aménagée au statut indéfini : le berbère en Algérie » Dans : Mémoires de la société de linguistique de Paris (Les langue en danger), 2000, nouvelle série, VIII, pp.158-168.
- LACEB Mohand Oulhadj, – « l'évaluation de l'expérimentation de l'introduction de tamazight dans le système éducatif algérien » Dans : *Etude et documents berbère*, 2003, n °21, Aix-en-Provence. Edisud, pp.83-85.
- LAFUENTE Gilles, – « Dahir berbère », *Encyclopédie berbère, 14 | Conseil – Danse*, Aix-en-Provence, Edisud, 1994, p. 2178-2192
- LANFRY Jacques, – « Ghadamès. I. Étude linguistique et ethnographique ; Ghadamès. II. Glossaire, (Algérie) Dans : *Fichier de documentation berbère*. Fort-National, 1973.
- LAROUCSI Fouad. – « Processus de minoration linguistique au Maghreb ». Dans : *Cahiers de Linguistique Sociale*, 1993, n° 22, pp. 45-56.
- LAFKIOUI Mena, – « Variation géolinguistique et standardisation des variétés amazighes du Rif », Dans : Ennaji, éd., 2007. *La culture amazighe et le développement humain* Fès, Presse Universitaire, pp. 69-74.
- LAFKIOUI Mena, « Pour la démarche géolinguistique de la standardisation des variétés amazighes du Rif » Dans : *Afrika focus*, 2007, n°97, Volume 21, pp. 97—102. [En ligne],
Url:http://menalafkioui.weebly.com/uploads/7/2/9/5/7295665/af21_lafkioui_2008.pdf
df Consulté le 25 janvier 2014.
- LAFKIOUI Mena, 2013. – « La question berbère : Politique linguistique et pratique langagières » Dans : *Langues et cité, le berbère*. Universita di Milano-Bicocca/Ghent University, n°23, pp. 2-20.
- LOUANOUCI Mouloud, – « Les Berbères et leur langue : le cas de l'Algérie", Dans : Canut, C. (éd.), 1988. *Imaginaires linguistiques en Afrique. Actes du colloque de l'Inalco, Attitudes, représentations et imaginaires linguistiques en Afrique. Quelles notions pour quelles réalités*. Paris, L'Harmattan, pp. 131-145.
- LOUANOUCI Mouloud, 1997. *Essai de sociolinguistique comparée : l'aménagement linguistique dans le domaine berbère, basque et catalan*. Mémoire de D.E.A. de sociolinguistique. Dir. Chaker, S. Paris. C.R.B./INALCO.

- MAHÉ Alain, 2002. *Histoire de la Grande Kabylie XIX-XX^e siècles. Anthropologie historique du lien social dans les communautés villageoises*, Paris, Bouchène.
- MAHRAZI Mohand, – « La démarche pan-berbère est-elle possible pour une éventuelle standardisation de la langue berbère ? », *Asinag*, 2009, n°03, Rabat. Ircam, pp. 41-52.
- MADDY-WEITZMAN Bruce, 2011. *The Berber Identity Movement and the Challenge to North African States*, University of Texas Press, Austin, U.S.A.
- MAMMERI Mouloud, 1976. *Tajerrumt n tmazight : tantala taqbaylit*. Paris, Maspero.
- MANSOURI Habib-Allah, – « L'autre est parmi nous, le Zouaoui [le Kabyle] tel que représenté dans l'Oranie. Essai d'Analyse d'un questionnaire » Dans : *Anadi*, 1999, N°03/04, p48.
- MANZANO Francis, 1999-b. – « Éléments d'archéologie du paysage sociolinguistique d'Afrique du Nord : quelques considérations sur les contours proto-romans avant l'arabisation (Tunisie, Algérie orientale) ». Dans : *Cahiers de Sociolinguistique*, n°4, pp. 26-45.
- MANZANO Francis, – « Berbères, Berbérité : Noms, territoires, identités. Considérations anthropologiques, lexicologiques et onomastiques en suivant Germaine Tillion (2000) et quelques autres ». Dans : *Cahiers de sociolinguistique/1*, 2006, n°11, pp. 175-214.
- MARCY Georges, 1935 – « A propos de berbère Tafaska » Dans : *Actes du 19^e Congrès international des orientalistes (Rome)*. Leyden. J. Brill, pp. 45-148.
- MEKSEM Zahir, – « La poésie : activité créatrice pour l'enseignement apprentissage de l'amazigh » Dans : *Cahier de linguistique*. 2011, n°37/2. (Mé) tisser les langues à l'école ? pp. 173-182
- MEKSEM Zahir, 2011. *Pour une sociodidactique de la langue amazighe : approche textuelle*. Sarrebruck, Éditions universitaires européennes.
- MEROLLA Daniela, – « De la parole aux vidéos. Oralité, écriture et oralité médiatique dans la production culturelle amazigh (berbère) » *Afrika Focus*, Vol.18, No. 1-2, 2005, pp. 33-57.
- MEROLLA Daniela, – « Digital Imagination and the 'Landscapes of Group Identities : Berber Diaspora and the Flourishing of Theatre, Video's, and Amazigh-Net » Dans : *The Journal of North African Studies*, Winter, 2002, pp. 122-13.
- METTOUCHI Amina, – « Définir l'identité berbère », dans *Cahiers de Linguistique Sociale* 1993, n°22, *Minoration linguistique au Maghreb*. CNRS, URA 1164. Rouen, pp.57-71.

- METTOUCHI Amina, 2006) "Le montage d'un corpus berbère : problèmes et perspectives"
 Dans : *Journée d'Homages au professeur Luigi Serra, Gli Studi di lingua e letteratura berbera : problemi e prospettive*. University of Naples "l'Orientale", December 14, 2006.
- METTOUCHI Amina, CHAKER Salem & PHILIPSON Gérard (éds), 2009. Études de phonétique et de linguistique berbères. Dans « *Hommage à Naïma Louali (1961-2005)* » Paris/Leuven. Peeters.
- METTOUCHI Amina, 2011. *Parcours berbères, Mélanges offerts à Paulette Galand-Pernet et Lionel Galand pour leur 90e anniversaire*. Berber Studies vol. 33. Köln : Rüdiger Köppe Verlag.
- METTOUCHI Amina, – « Le montage d'un corpus berbère : problèmes et perspectives » Dans : *Journée d'Homages au professeur Luigi Serra, Gli Studi di lingua e letteratura berbera : problemi e prospettive*. University of Naples "l'Orientale", December 14th 2006.
- METTOUCHI Amina, – « Kabyle/French Codeswitching : a case study", in Lafkioui, M. & V. Brugnatelli (éds), 2008. *Berber in Contact : Linguistic and Sociolinguistic Perspectives*. Köln : Rüdiger Köppe, 187-198.
- MOUNIB Mohamed, 2002. *Le plus grand mensonge politique dans le Maroc moderne (en arabe)*, Edit. Dar Abi Raqraq, Rabat.
- MOUSTAOUI Mohamed, 1995. *Tifaouin. Proverbes populaires amazigh*, vol. 6, A. Asid (préf.), Rabat, à compte d'auteur, 58. Bilingue (berbère/arabe).
- NABTI Amar, TIGZIRI, Noura, 2000. – *Etude sur l'enseignement de la langue amazighe : bilan et perspectives*. Alger, Haut-Commissariat à l'Amazighité.
- NAIT-ZERRAD Kamal, 1994. *Manuel de conjugaison kabyle*. Paris. L'Harmattan.
- NAIT-ZERRAD Kamal, 2001. *Grammaire moderne du kabyle*. Paris, Karthala, 225 p. [traduit en italien par V. Brugnatelli et A-M Di Tolla : *Grammatica moderna di lingua cabila*, Centro Studi Camito-Semitici di Milano, Italie, 2008].
- NAIT-ZERRAD Kamal, – « Les systèmes de notation du berbère ». Dans : Caubet D., Chaker et Sibille J. (éds), *Codification des langues de France*, 2002, Paris. L'Harmattan, pp.331-340.
- NAIT-ZERRAD Kamal, 2004. *Linguistique berbère et Application*, Paris. L'Harmattan.
- NAIT-ZERRAD Kamal, – « Le kabyle langue maternelle : variation, standardisation et enseignement » Dans : Raspail M. (éd.), 2005. *Langues maternelle : contacts, variations et enseignements. Les cas de la langue amazighe*. Paris. L'Harmattan., pp. 241- 245.

- NAIT-ZERRAD Kamal, – « Kabylie : Dialectologie » Dans : *Encyclopédie berbère*, 2004, vol. XXVI, Edisud, Aix-en-Provence, pp. 4067-4070.
- NAIT-ZERRAD Kamal, – « Le calcul de la distance linguistique appliqué au berbère : exploration des concepts et méthodes » Dans : Chaker S., Mettouchi, A. et Philippon G. (éd.) 2009. *Études de phonétique et linguistique berbères. Hommages à Naïma Louali*, Peeters, Paris/Louvain, pp. 341-354.
- OULD-BRAHAM Ouahmi, – « Sur une polémique entre deux berbérissants. Saïd Cid Kaoui et René Basset (1907-1909) » Dans : *Études et documents berbères*, 1993, no. 10, pp. 5-30. Aix-en-Provence. Edisud
- POUESSEL Stéphanie, – « Les enjeux politiques et identitaires du tfinagh au Maroc : écrire la langue berbère au royaume de Mohamed VI » Dans : *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, 2008, n° 123, IREMAM-CNRS. Aix-en-Provence, pp. 227-252.
- SAAD Samia, – « Tentative d'élaboration d'un lexique d'informatique en langue amazigh » Dans : *Unité et diversité de tamazight* ; t. 1, [Actes du Colloque international, Ghardaïa, 20-21 avril 1991].
- SAIB Jilali, – « Des méthodes de l'enseignement de l'amazighe : examen rétrospectif et prospectif » Dans : *Prologue*, 2003, Revue Maghrébine du Livre, n°27/28, pp. 53-60.
- SALHI Mohand Akli, – « L'enseignement de tamazight entre la volonté de son élaboration et les facteurs de son blocage » Dans *L'aménagement de tamazight*, CNPLET 2008. [En ligne], Url : http://www.cnplet.net/file.php/1/cnplet_mina/navi-horiz/article_activites/...de.../6.pdf
- TAIFI Miloud, 1995. – « Unité et diversité du berbère : détermination des lieux linguistiques d'intercompréhension » Dans : *Études et Documents berbères*, n°12, pp.119-138.
- TAIFI Miloud, – « Si les Berbères ne s'entendent pas, qu'ils s'écrivent ! Pour une écriture grammaticale du berbère à usage didactique » Dans : Ameer M. et Boumalk A. (éds.), 2003. *Standardisation de l'amazighe*, Rabat. Ircam, pp. 30-43.
- TIGZIRI Nora, 2003. – « L'enseignement de Tamazight dans le système éducatif : Analyse des programmes et des manuels » Dans : *Les Actes du Colloque Amazigh, Éducation et langues maternelles : l'exemple de l'amazigh*, mardi 17 juin 2003 : 66-71, Casablanca : Fondation BMCE : Éducation et Environnement.
- TIGZIRI, Noura, – « Enseignement de la langue amazighe : état des lieux » Dans : *Passerelles*, 2002, n°24, Thionville.

TILMATINE Mohand *et al.*, 1995. *La llengua rifyenya/ Tutlayt tarifit*. Universitat Autònoma de Barcelona, Spain.

TILMATINE Mohand, – « Les oulémas algériens et la question berbère : un document de 1948 » Dans *Awal*, 1997, n° 15, Cahiers d'études berbères, Paris, EMSH, pp. 77-90.

YACINE Tassadit, – « Anthropologie de la domination : pratiques, discours, représentations dans les sociétés berbères » Dans : *Annuaire de l'EHESS*, 2013, pp. 395-397.

Sociolinguistique/Linguistique

ABDELLATIF-MAMI Naouel, – « La diversité linguistique et culturelle dans le système éducatif algérien » Dans : *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2013, n°63, Centre international d'études pédagogiques (CIEP), Sèvres, pp.55-65.

ALÉN GARABATO Carmen et VERNY Marie-Jeanne, – « L'Université, instrument de sauvetage de l'occitan ? », *Colloque L'école instrument de sauvetage des langues en danger ?* Université de Perpignan, 30 septembre-1^{er} octobre 2005 (Actas en prensa).

ALÉN GARABATO Carmen, – « Enseigner l'occitan / en occitan aujourd'hui : un parcours du combattant... » Dans : *Ela. Études de linguistique appliquée*, 3/2006, n° 143, pp. 265-280. [En ligne], Url : <http://www.cairn.info/revue-ela-2006-3-page-265.htm> Consulté le 15 juin 2015.

ALÉN GARABATO Carmen, BOYER Henri, – « Un post-colonialisme linguistique ? » Dans : *Mots. Les langages du politique*, 3, 2014, n° 106, pp. 5-12. [En ligne], Url : <http://www.cairn.info/revue-mots-2014-3-page-5.htm> Consulté le 26 juillet 2015.

ARACIL Lluís, 1965. *Conflit linguistique et normalisation dans l'Europe nouvelle*, Nancy, CUE.

AUROUX Sylvain, – « Introduction. Le processus de grammatisation et ses enjeux » Dans : *Histoire des idées linguistiques*, 1992, tome 2, Liège. Mardaga, pp. 11-64.

AUROUX, Sylvain, 1994. *La Révolution technique de la grammatisation. Introduction à l'histoire des sciences du langage*, Liège, Mardaga.

ASSELAH-RAHAL Fatiha *et al.*, – « Le contexte sociolinguistique en Algérie » Asselah-Rahal F. et Blanchet Ph. (éds), 2007. *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte Didactique*. Paris, AUF, pp. 11-16.

- BABELON, CHASTEL Jean-Pierre et Erlande-Brandenburg Alain, – « La notion de patrimoine »
 Dans : *Revue de l'art*, 1980, n°49. [En ligne], Url : http://www.discip.ac-caen.fr/aca/serviceseducatifs/pdf/inventaire_article.pdf Consulté le 21 juillet 2014.
- BAGGIONI Daniel, – « Dirigisme linguistique et néologie [La répercussion des arrêtés ministériels du 12 janvier 1973 relatifs à l'enrichissement des vocabulaires français dans Louis Guilbert, La presse quotidienne nationale et régionale.] Dans : *Langages*, 1974, n°36, La néologie lexicale, pp. 53-66. [En ligne], Url : www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1974_num_8_36_2274 Consulté le 25 janvier 2014.
- BANERES Jakes et ROMANI Jean Michel, – « L'exhortation à la normalisation ou Ho volem tot en català » Dans : *Lengas*, 1994, n°35, p.29.
- BARBAUD Philippe, – « La langue de l'État et l'état de la langue » Dans : Bédard É. et Maurais J., *La norme linguistique*, 1983, Conseil de la langue française, Québec. pp. 395-414.
- BENITEZ FERNANDEZ Montserrat, MILLER Catherine, RUITER (de) Jan Jaap et TAMER Youssef, 2013. *Evolutions des pratiques et représentations langagières dans le Maroc du XXIème siècle*, Paris, L'Harmattan.
- BENRABAH Mohamed, 1999. *Langues et pouvoir en Algérie. Histoire d'un traumatisme linguistique*, Paris, Séguier.
- BIJELJAC-BABIC Ranka, 1985. *L'utilisation des langues maternelles et nationales en tant qu'instrument d'enseignement, d'alphabétisation et de culture : expériences dans des pays en développement d'Afrique et d'Asie*. Paris : UNESCO.
- BILLIEZ Jacqueline, – « La langue comme marqueur d'identité » Dans : *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 1985, vol. 1, n°2, Poitiers, Editions Université de Poitiers.
- BLANCHET Philippe, 2000. *Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, Presses Universitaires de Rennes.
- BLANCHET Philippe, – « Minorations, minorisations, minorités : essai de théorisation d'un processus complexe » Dans : HUCK D., BLANCHET Ph. (éd.), *Minorations, minorisations, minorités. Études exploratoires, Cahiers de Sociolinguistique*, 2005, n°10, Rennes. Publications Universitaires de Rennes, p. 17-47.
- BLANCHET Philippe, - « Enjeux socioscientifiques des recherches sociolinguistiques : de la nécessité de l'explicitation » Dans Gasquet-Cyrus, Giacomi, Touchard et Véronique

- (éds.), 2010. *Pour la (socio)linguistique. Pour Louis-Jean Calvet*, Paris, l'Harmattan, pp. 179-196.
- BLANCHET Philippe, - « La question des transferts méthodologiques interdisciplinaires »
 Dans Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (Dir.), 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Agence Universitaire de la Francophonie / Editions des Archives Contemporaines, pp. 71-72.
- BLANCHET Philippe, - « La nécessaire évaluation des politiques linguistiques : entre complexité, relativité et significativité des indicateurs » Dans : *Groupe d'études sur le plurilinguisme européen*, 2009. Université de Strasbourg. [En ligne], Url : <http://www.cahiersdudgepe.fr/index.php?id=898> Consulté le 13 janvier 2013.
- BOUTET Josiane et HELLER Monica, - « Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique » Dans : *Langage et société*, 2007/ 3-4, n°121-122, pp. 305-318.
- BOYER Henri, - « À propos du statut des langues de France. De la dénomination comme pratique politique » Dans : *Lengas*, 1982, n°12, pp. 89-93.
- BOYER Henri, « Problématique du discours militant sur l'enseignement d'une langue minorée. Une approche du cas occitan », *ÉLA*, 1985, n° 60, pp. 22-36.
- BOYER Henri et DUMONT Pierre, - « Politiques linguistiques (Études de cas) » Dans : *Études de Linguistique appliquée*, 1987, n°65. Paris. L'Harmattan.
- BOYER Henri, - « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie » Dans : *Langue française*, 1990, n° 85. Les représentations de la langue approche sociolinguistique, pp. 102-124. [En ligne], Url : http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1990_num_85_1_6180 Consulté le 30 janvier 2013.
- BOYER Henri, 1991a. *Langues en conflit*, Paris, L'Harmattan.
- BOYER Henri, (éd.), 1996a. *Sociolinguistique, territoire et objets*. Lausanne. Delachaux et Niestlé.
- BOYER Henri, 1996b. *Eléments de sociolinguistique, Langue, communication et société*. Paris. Dunod. Coll. Psycho Sup.
- BOYER Henri, - « Conflit d'usages, conflit d'images », Dans : Boyer H. (éd) *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?* 1997, Paris, L'Harmattan.

- BOYER Henri, – « Le poids des représentations sociolinguistiques dans la dynamique d'un conflit diglossique », Dans : Boudreau A., Dubois L., Maurais J. et Mc Connell G. : Colloque international sur l'Écologie des langues, 2003. Paris. L'Harmattan.
- BOYER Henri, – « Qui a peur du nationalisme linguistique ? » Dans : Cichon P., Czernilofsky B., et al. : Entgrenzungen. Füreine Soziologie der Kommunikation, Vienne, Edition Praesens, 2005, pp. 57-67
- BOYER Henri, – « Les langues minoritaires à l'encan ? De la " course à la « part du marché » à l'acharnement thérapeutique « discours sur la dimension linguistique de la mondialisation » Dans : Viaut A. 2007. *Territoires et promotion des langues*, Bordeaux (éd.), MSH d'Aquitaine, pp. 29-45.
- BOYER Henri, 2008. *Langue et identité. Sur le nationalisme linguistique*, Limoges, Lambert-Lucas.
- BOYER Henri, – « Réseau vs Communauté. Enseignement et normalisation sociolinguistique d'une langue Minoritaire-minorée » Dans : Sauzet P. et F. Pic (éd.) 2009. *Politique linguistique et enseignement des "Langues de France*. Paris, L'Harmattan, pp 19-34.
- BOYER Henri (dir.), 2010. *Hybrides linguistiques, Genèses, statuts, fonctionnements*, Paris. L'Harmattan.
- BOYER Henri, – « Les collectivités territoriales en quête d'identité », *Mots. Les langages du politique*, 2011, n° 97, Lyon, ENS Editions.
- BOYER Henri, – « Le catalan, entre linguistique et politique » Dans : *Sens public*, 2015. Revue Web. [En ligne], Url : <http://www.sens-public.org/article1136.html> Consulté le 20 décembre 2015.
- BRETEGNIER Aude, – « Sociolinguistique alter réflexive », *Cahiers de sociolinguistique*1/2009 (n°14), p. 27-42. [En ligne], Url : www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2009-1-page-27.htm. Consulté le 20 septembre 2012.
- BRETEGNIER Aude, LEDEGEN G. (éd.), 2003. *Sécurité, insécurité linguistique -Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*, Paris, L'Harmattan.
- CALVET Louis-Jean, 1979. *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie*. 2eme édition. Paris, Petite Bibliothèque-Payot.
- CALVET Louis-Jean, 1996a. – « Une ou deux langues ? Ou le rôle des représentations dans l'évaluation des situations linguistiques » Dans : *Études Créoles*, vol. XIX n°2, pp. 69-82.

- CALVET Louis-Jean, 1996b. *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF.
- CALVET Louis-Jean, 2002. *Le Marché aux langues : Les Effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.
- CANUT Cécile, 1996. *Dynamiques linguistiques au Mali*. Paris, Didier Érudition.
- CANUT Cécile, – « Activité épilinguistique, insécurité linguistique et changement linguistique », 5e *Table Ronde du Moufia, Image de la variation*, UPRESA 6058, Université de La Réunion, 22-24 avril 1998.
- CANUT Cécile, – « Pour une analyse des productions épilinguistiques » Dans : *Cahiers de praxématique*, 1998, n°31. [En ligne], Url : <http://praxématique.revues.org/1230> Consulté le 30 août 2015.
- CANUT Cécile, 2000. – « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours “épilinguistique” Dans : *Langage et société* 3, n°93, pp. 71-9. [En ligne], Url : www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2000-3-page-71.htm. Consulté le 28 novembre 2013.
- CASTELLANOS Carles, 2003. – « Enseignement et standardisation. Les deux urgences de l'amazigh : la langue commune et l'aménagement néologique ». Dans : *Education et langues maternelles : l'exemple de l'amazigh*, Actes du colloque international sur l'amazighe, Rabat. Fondation BMCE, pp. 21- 48.
- CASTELLANOS Carles, 2004. – « L'expérience catalane en matière de normalisation linguistique. » Dans : *Standardisation de l'amazighe : Actes du séminaire organisé par le Centre de l'Aménagement Linguistique, Rabat, 8-9 décembre 2003*. Publication de l'institut Royal de la culture Amazighe, El Maârif aljadida. Rabat, pp. 23-29.
- CERQUIGLINI Bernard, 1999. *Les langues de la France. Rapport au Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie*. [En ligne], Url : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994000719.pdf>
- CHIOBOLI Jean (éd.), *Les langues polynomiques* (Actes du colloque international des langues polynomiques, Université de Corse, sept. 1990), *PULA*, 3-4.
- CHIORBOLI Jean, 2002. – « La codification des langues polynomiques : l'orthographe du corse » Dans : Caubet D. *et al.*, *Codification des langues de France*, Paris, L'Harmattan, p. 142.

- COLONNA Romain, – « La revitalisation du corse ou l'émergence de projets de société concurrents ». Dans : *Lengas*, 2012, n°72. [En ligne], URL : <http://lengas.revues.org/117> ; DOI : [10.4000/lengas.117](https://doi.org/10.4000/lengas.117) Consulté le 17 décembre 2015.
- COLONNA Romain, 2013. *Les paradoxes de la domination linguistique : La diglossie en questions*. Paris. L'Harmattan.
- COMITI Jean-Marie, – « Langue corse : la formation des enseignants à la gestion d'une norme plurielle. » Dans : *Éducation comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, 2010, n°4. Paris. La Librairie des documents scientifiques, pp. 137-154.
- CORBEIL Jean-Claude, – « Relation entre sentiment national et langue », *Catalunya, Québec. Autonomia i mundialització, Ponències del II Simposi, Montreal, març 1987*, Edició a cura de M. Pares i Maicas i G. Tremblay, 1990. Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- COSTA James, 2010. *Revitalisation linguistique : Discours, mythes et idéologies. Approche critique de mouvements de revitalisation en Provence et en Écosse*, Thèse de doctorat. Dir. M. Matthey, Université de Grenoble.
- COYOS Jean-Baptiste, – « L'enseignement suffit-il à « sauver » une langue menacée ? L'exemple du Pays Basque » Dans : *Lapurдум*, 2005. Revue d'études basques, n°10, pp.19-34.
- COYOS Jean-Baptiste, – « Écart entre connaissance et usages d'une langue minoritaire : essai de typologie des facteurs. Le cas de la langue basque ». Dans : Sauzet P. *et al.*, (éd.) 2009. *Politique linguistique et enseignement des langues de France*. Paris. L'Harmattan, pp. 103-120.
- COYOS Jean-Baptiste, – « L'enseignement de la langue basque en France. Essai d'évaluation de son impact dans la société » Dans : Dorais L.-J., et El Mountassir A., 2012. *L'enseignement des langues vernaculaires : défis linguistiques, méthodologiques et socio-économiques*. L'Harmattan, Paris, pp.17-44.
- DABENE Louis, 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Références, Paris.
- DEPREZ Christine, – « Histoires de langues, histoires de vies », Histoires de vie et dynamiques langagières » Dans : Cl. Leray et R. Bouchard (éd.) *Cahiers de sociolinguistique*, 2000, n°5, P.U.R., pp.167-174.

- DI MEGLIO Alain et CORTIER Claude, – « Quelle didactique en France pour les langues minoritaires ? Réflexions et perspectives à partir de l'enseignement bilingue corse » Dans : Alao, Agaud *et al.* (éd.), 2008. *Grandes et petites langues Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, vol. 24. Peter Lang, Série Transversales, Langues, sociétés, cultures et apprentissages, Bern/Berlin.
- DI MEGLIO Alain, 2002. – « Identité(s) et scolarité : le cas corse », Congrès *Environnement et identité en Méditerranée*, Université de Corse, 3-5 juillet 2002.
- DI MEGLIO Alain, – « L'avènement de l'enseignement du corse » Dans : *Histoire de l'école en Corse*, 2003, Ajaccio, Albiana, Bibliothèque de la Corse.
- DI MEGLIO Alain, – « Langue(s), identité(s) et scolarité : la question du rapport à l'Autre et de la citoyenneté à partir de l'exemple corse ». Dans : *L'École : instrument de sauvetage des langues menacées ?* 2007. PUP, Université de Perpignan.
- DI MEGLIO Alain, – « La langue corse dans l'enseignement : données objectives et sens sociétal. Dans : *Tréma*, n°31- sept2009. L'enseignement des langues régionales en France, CELLIER M. et ALÉN-GARABATO C. (dir.), IUFM de Montpellier.
- DI MEGLIO Alain, – « La langue corse dans le contexte européen. Une contribution à la quête d'un modèle écolinguistique d'unité dans la diversité ». Dans : *Colloque Langues d'Europe et de Méditerranée*, 2009b. Teramo.
- DI MEGLIO Alain, – « De la grandeur à être petit intérêts et enjeux des mutations socioculturelles en Corse » Dans : Maupertuis N. (éd.) *La Corse et le développement durable. Que peuvent nous apprendre les sciences humaines et sociales ?* 2010, p.7.
- DJORDJEVIC Ksenija, – « Un aspect particulier de la planification linguistique : la sélection d'un système d'écriture » *Les langages du politique*. Dans : *Mots*, 2004, n°74. [En ligne], Url : <http://mots.revues.org/4413> Consulté le 05 octobre 2015.
- DOSS Madiha et MILLER Catherine, – « Les langues en Égypte : Introduction » Dans : *Égypte/Monde arabe*, 1996, première série, pp.27-28. [En ligne], Url : <https://ema.revues.org/1023> Consulté le 10 juillet 2013.
- DOURARI Abderzak, 2004. *Les Malaises de la société algérienne, crise de langues et crise d'identité*. Alger, Casbah.
- DOURARI Abderrezzak, – « Politique linguistique en Algérie : Entre le monolinguisme d'Etat et le plurilinguisme de la société » Dans : *Politiques linguistiques en domaine francophone*, 2011, Institut für Romanistik der Universität Wien/SitzungssaalVienne.

- [En ligne], Url : <http://archiv.romanistik.de/aktuelles/archiv/newsartikel/article/les-politiques-linguistiques-explicites-et-implicites-en-domaine-francophone-sprachenpolitik-und-l/> Consulté le 28 octobre 2013.
- DUCHEINE Alexandre & HELLER Monica. (eds.), 2007. *Discourses of endangerment : Ideology and Interest in the Defense of Language*. London & New York, Continuum, pp. 1-13.
- El MADANI Selma, – « L'évolution des parlers au Maroc. Entretien avec Y. Montenay » Dans : *Synergies Monde Méditerranéen*, 2012, n°3, pp. 33-44.
- ELOY Jean-Michel, – « Aménagement » ou « politique » linguistique ? Dans : *Mots*, septembre, 1997, n°52. Politiques linguistiques, pp. 7-22.
- ETTORI Fernand, – « L'enseignement de la langue corse. Dans : *Langue française*, 1975, n°1. Vol. 25 L'enseignement des "langues régionales". » pp. 104-111.
- FABY-AUDIC Armelle, 2013. *La langue bretonne à Arradon au XXe siècle : r réflexion sociolinguistique sur l'histoire du breton à travers un exemple particulier*. Dir. R. CALVEZ. Université de Bretagne occidentale - Brest, [En ligne], Url : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00869047>
- FERGUSON, Charles –« Diglossia ». *Word*, n°15, 1959, pp. 325-340.
- FIOUX Philippe, (éd.) 2002. *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue : l'expérience de La Réunion*, Saint-Denis, Université de La Réunion, Karthala.
- FISHMAN Joshua, – « What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed? ». Dans : *Journal of Multicultural Development*, 1990, n°11, pp. 5-36.
- FRANCARD Michel, – « Insécurité linguistique » Dans : Moreau Marie-Louise (éd) *Sociolinguistique : les concepts de base*, 199. Bruxelles. Madraga, pp171-172.
- GASQUET -CYRUS Méderic et PETITJEAN Cécile (éds.), 2009. *Le poids des langues*, Paris, L'Harmattan.
- GRANDGUILLAUME Gilbert, 1983. – « Arabisation et politique linguistique au Maghreb » Paris, Éditions G.-P. Maisonneuve et Larose.
- GRANDGUILLAUME Gilbert et PEYROULOU Jean-Pierre, – «La question nationale algérienne : enjeux et conflits» Dans : *Pour une histoire franco-algérienne*, Paris, La Découverte, 2008, pp. 85-114.
- GUESPIN Louis, MARCELLESI Jean-Baptiste, – « Pour la glottopolitique » Dans : *Langages*, 1986, 21e année, n°83, pp. 5-34.

- GUITART i AGELL Joan, – « La normalisation linguistique de l'enseignement en Catalogne »
 Dans : *Perspectives*, 1987, Vol. XVII, n°2, pp.319-326.
- HAERI Niloofar, 2003. *Sacred Language, Ordinary People. Dilemmas of Culture and Politics in Egypt*, New York, Palgrave.
- HAGEGE Claude, 2000. *Halte à la mort des langues*. Paris. Odile Jacob.
- HAMEL Rainer Enrique, – « L'aménagement linguistique et la globalisation des langues du monde » Dans : *Télescope*, 2010, vol.16 n°3, pp.1-21. [En ligne], Url :
http://cerberus.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_16_no_3/Telv16n3_hamel.pdf
 Consulté le 15 mars 2014.
- HAMMEL Étienne, 1996. *Aide-mémoire. Langues et cultures régionales et Région Languedoc-Roussillon, 1985-1996*, Perpignan, Trabucaire.
- HAWKEY James, – « Meeting language-in-education policy aims : Catalonia Dans : The twenty-first-century. *European journal of language policy*, 2014, vol. 6, n° 1, pp. 5-21.
- HELLER, Michael, 2002. *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier.
- HOUDEBINE Anne-Marie, – « De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel » Dans : *La linguistique*, 1/2015, vol. 51, pp p. 3-40. [En ligne], Url :
<http://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2015-1-page-3.htm> Consulté le 22 mai 2014.
- ILIESCU Maria, – « Bibliographie orientative et sélective des dialectes dits "rhétoromans" »
 Dans : *Revue roumaine de linguistique*, 1971, n°16, pp. 343-357, 17 (1972), pp. 489-491 et 19 (1974), pp. 581-584.
- JARDEL Jean-Pierre, – « Le concept de 'diglossie' de Psichari à Ferguson » Dans : *Lengas*, 1982, n°11. Université de Montpellier, pp. 22-32.
- JOUBERT Aurélie – « Deux langues à valeurs contrastées : occitan et catalan : Représentations et perceptions de l'occitan et du catalan » Dans *Zeitschrift für Katalanistik*, 2015, n°28, pp. 37-53. [En ligne], Url :http://www.romanistik.uni-freiburg.de/pusch/zfk/28/07_Joubert.pdf Consulté le 20 novembre 2015
- KLOSS Heinz, – « Types of Multilingual Communities : A Discussion of Ten Variables » In : *Sociological Inquiry* 1966, n° 36 (2), pp. 135-145. [En ligne], Url :
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1475-682X.1966.tb00621.x/abstract> Consulté le 02 juillet 2014.

- KLOSS Heinz, MC CONNEL Grant D., 1984. *Linguistic composition of the nations of the world 5*, Europe. Québec : Presses de l'université de Laval.
- KOLDO Zuazo, 2010. *El euskera y sus dialectos. Origen, evolución y propuestas de futuro*. Irun. Alberdania.
- KREMnitz Georg, – « Du « bilinguisme » au « conflit linguistique ». Cheminement de termes et de concepts. Dans : *Langages*, 1981, n°61. Mars. Bilinguisme et diglossie, pp63-74. [En ligne], Url : [/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1981_num_15_61_1868](http://web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1981_num_15_61_1868). Consulté le 01 juin 2014.
- KREMnitz Georg, – « Sur quelques niveaux sociaux des conflits linguistiques. » Dans : *Lengas*, 1982, n°12, pp. 5-35.
- LABOV William, 1976. *Sociolinguistique*, Paris : les Éditions de Minuit — Traduction d Labov William (1972) *Sociolinguistic Patterns*, University of Pennsylvania Press.
- LAFONT Robert, – « Pour retrouver la diglossie » Dans : *Lengas* 1984, n° 15, coll. Sociolinguistique, pp. 91-122.
- LAFONT Robert, 1997. *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*. Paris. L'Harmattan.
- LAGARDE Christian, 2014. – « Les défis de la Catalogne au tournant du siècle (1996-2006) Presses universitaires de Perpignan. Publication sur *OpenBooks* : 08 avril 2014. [En ligne], Url : <http://books.openedition.org/pupvd/1045>
- LAMUELA Xavier, – « La codification du catalan » Dans : Henri Boyer (éd.) 1996. *Sociolinguistique, Territoire et objets*. Lausanne, Delachaux et Niestlé, pp. 147-177.
- LANDRY Rodrigue, – « Au-delà de la résistance : principes de la revitalisation ethno langagière » Dans : Rodrigue Landry, Kenneth Deveau et Réal Allard *Francophonies d'Amérique*, 2006, n°22, pp. 37-56. [En ligne], Url : <http://id.erudit.org/iderudit/1005377ar> Consulté le 15 novembre 2014.
- LECHARPENTIER Carole, 2012, *Analyse des pratiques orthographiques de locuteurs du romani sur Internet*, Mémoire de Master. M. Salih Akin (Dir), Université de Rouen, pp. 23-25.
- LECLERC, Jacques et MAURIS Jacques, 1994. – « *Recueil des législations linguistiques dans le monde*, tome V : Algérie, Autriche, Chine, Danemark, Finlande, Hongrie, Malte, Maroc, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Royaume-Uni, Tunisie, Turquie, ex-URSS, Québec, Les Presses de l'Université Laval, CIRAL.

- LOUBIER Christiane, 2008. *Langue et pouvoir. Politique et symbolique*. Paris. L'Harmattan. [En ligne], Url : www.cairn.info/revue-ela-2014-3-page-343.htm. Consulté le 25 juin 2015.
- MARCAIS William, (1) « La diglossie arabe » (2) « La langue arabe dans l'Afrique du nord » (3) « L'arabe écrit et l'arabe parlé dans l'enseignement secondaire » Dans : *L'enseignement public*, 1930-1931, n° 97, pp. 401-409.
- MARCELLESI Jean-Baptiste, – « Basque, breton, catalan, corse, flamand, germanique d'Alsace, occitan : l'enseignement des "langues régionales" » Dans : *Langue française*, 1975, n°25, pp. 3-11.
- MARCELLESI Jean-Baptiste & TREIGNIER Jean, – « Eléments pour une didactique des langues polynomiques : l'expérience de l'enseignement plurinormaliste du français » Dans : Chiorboli J. (éd.) 1990. (Publications Universitaires de Linguistique et d'Anthropologie, n° 3/4, *Actes du colloque international des langues polynomiques* Corti, Université de Corse, pp. 268-281.
- MARTEL Philippe, – « Une norme pour la langue d'oc ? Les débuts d'une histoire sans fin », *Lengas*, 2012, n°72, 23-50. [En ligne], Url : <http://lengas.revues.org/112> Consulté le 08 août 2015.
- MARTIN Serge (éd.), 2010. *Penser le langage, penser l'enseignement avec Henri Meschonnic*, sous la direction de Mont-de-Laval, L'atelier du Grand tétras.
- MATTHEY Marinette « Le concept de diglossie est-il périmé ? » 2014. [En ligne], Url : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00996045/document> Consulté le 20 juillet 2015
- MATTHEY Marinette et VERONIQUE Daniel Georges, – « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives » Dans : *Acquisition et interaction en langue étrangère* 2004, n°21 pp. 203-223. [En ligne], <http://aile.revues.org/454921> | URL : <http://aile.revues.org/4549> Consulté le 27 septembre 2016
- MAURIS Jacques, 1987. *Politique et aménagement linguistique au Québec*, Québec. Conseil de la langue française. Québec/Paris, Conseil de la langue française/Le Robert.
- MAYER Désirée et BEN YEHUDA Eliezer, – « Le combat pour la renaissance de la langue hébraïque » Dans : *Mémoires de l'Académie nationale de Metz*, 2008, pp 181-196.
- MESSAOUDI Leila, – « Présentation » Dans *Langage et société* 2013, n° 143, pp. 5-8. [En ligne], Url : www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2013-1-page-5.htm. Consulté le 19 avril 2015.

- MILLER Catherine, SIINO François et CATUSSE Myriam, – « Les langues du politique. Le regard d'une sociolinguiste » Dans : *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, 2015, n°138. [En ligne], Url : <http://remmm.revues.org/9263> Consulté le 19 août 2015.
- MOAL Stefan, – « La langue bretonne dans l'enseignement en 2009 : quelques éléments » Dans : *Tréma*, 2009, n°31, pp. 27-37.
- MORSLY Dalila, – « L'Algérie : Laboratoire de planification linguistique » Dans : Dumont P. et Santodomingo C., 2000. *La coexistence des langues dans l'espace francophone. Approche macrolinguistique*. Montréal, AUPELF/ AUREF, pp. 285-290.
- NUSSBAUM Luci, – « Les défis de l'école pour le maintien et la transmission du catalan en Catalogne » Dans : *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2006, vol. n° 143, no. 3, pp. 355-369.
- OTTAVI Pascal (éd.) *La langue corse dans le système éducatif Enjeux sociaux, curriculaires et didactiques du bi/plurilinguisme* Albiana, Università de Corsica.
- OTTAVI Pascal, – « Langue corse et polynomie. Retour sur un processus langagier dans l'enseignement secondaire » Dans : *Cahiers de sociolinguistique* 1/2010, n°15, pp. 87-96. [En ligne], Url : www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2010-1-page-87.htm. Consulté le 20 août 2015.
- OTTAVI Pascal, – « Regards sur le concept de diglossie, à l'épreuve du terrain corse », Dans : *Lidil*, 2013, n°44, [En ligne], Url : <http://lidil.revues.org/3145> Consulté le 12 mai 2014.
- PERONNET Louise, – « Grammaire de l'oral et enseignement des langues : Une question d'écologie linguistique ? » Dans : Boudreau A., Lise D., Maurais J. et Grant M. (éd.), *L'écologie des langues*, 2002, Paris. L'Harmattan, pp. 125-146.
- PÖLL Bernhard, 2005. *Le français, langue pluricentrique ? Études sur la variation diatopique d'une langue standard*, Frankfurt am Main, Peter Lang, pp.19-25.
- PORQUIER Rémy, – « Communication exolingue et apprentissage des langues » Dans : *Acquisition d'une langue étrangère*. 1984, vol. III 17-47, Paris, Presses Universitaires de Vincennes.
- PRUDENT Lambert Félix, – « Les processus de la minoration linguistique : un coup d'œil à la situation antillaise et à la créolistique » Dans : *La Pensée*, 1980, n°209, pp. 68-84.
- PRUDENT Lambert Félix, – « Réponse au texte de Didier De Robillard : chaotique, éclectique, pragmatique », *Cahiers de sociolinguistique*, 2003, n°8, pp. 233-243. [En ligne], Url

- : www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2003-1-page-233.htm. Consulté le 9 septembre 2013.
- ROBILLARD (de) Didier, – « Réflexivité : sémiotique ou herméneutique, comprendre ou donner signification ? Une approche profondément anthropo-linguistique ? » Dans : Robillard (de) D., 2009b. *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche*, Cahiers de sociolinguistique n°14 Nouvelle Série, Presses Universitaires de Rennes, pp. 153-175.
- ROBILLARD Didier (de), – « La réflexivité comme compétence professionnelle : un choix stratégique pour sortir de l'opposition 'régulier' / 'séculier' » Dans : Bretegnier A. (éd.) - 2007 : *Langues et insertions : Recherches, interventions, réflexivité*. [En ligne], Url : <http://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2009-1-page-27.htm> Consulté le 09 octobre 2014.
- ROTAETXE Karmele, – « L'aménagement linguistique en Euskadi » Dans : Maurais J., *Politique et aménagement linguistique*, 1987, Québec/Paris, Conseil de la langue française/Le Robert, pp. 159-210.
- ROUSSEAU Louis-Jean, – « Élaboration et mise en œuvre des politiques linguistiques » Office québécois de la langue française, Séminaire Francophonie-Russophonie sur les politiques linguistiques », Saint-Pétersbourg mai 2005. [En ligne], Url : <http://www.termisti.org/rifal/PDF/rifal26/crf-26-06.pdf> Consulté le 19 mai 2014
- RUITER (de) Jan Jaap, – « Le profil sociolinguistique des élèves arabophones et berbérophones dans l'enseignement primaire au Maroc » Dans : *Awal. Cahier d'études berbères*, 1999, n°19, Paris. EHSS, pp. 33-42.
- SAINT-GERAND, Jacques-Philippe et Daniel BAGGIONI, – « Langues et nations en Europe, Histoire, Épistémologie » Dans : *Langage*, 1998, vol. 20, n°1, pp. 167-169. [En ligne], Url : [web/revues/home/prescript/article/hel_07508069_1998_num.1](http://web.revues/home/prescript/article/hel_07508069_1998_num.1) Consulté le 09 octobre 2014.
- SANCHEZ CARRION José María, – « L'expérience du basque : clés pour la récupération linguistique et identitaire » Dans : Garabide Elkartea (Document), 2010, [En ligne], Url : <http://www.garabide.eus/irudiak/The%20Basque%20Experience.pdf> Consulté le 10 septembre 2014.
- SARAILLET Jakes, – « La langue basque dans l'enseignement » Dans : *Tréma*, 2009, n°31 [En ligne], Url : <http://trema.revues.org/935> Consulté le 24 novembre 2015.

- SAUSSURE Ferdinand (de), – « Cours de linguistique générale (1908-1909). Introduction (d'après des notes d'étudiants) » Dans *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 1957, n°15, pp. 3-103.
- SAUSSURE Ferdinand (de), 1967a [1995]. *Cours de linguistique générale*. Paris. Payot.
- SAUZET Patrick, – « L'occitan : langue immolée » Dans : Geneviève Vermès (dir.) 1988. *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France*, L'Harmattan, Paris, pp. 208-260.
- SAUZET Patrick, – « La diglossie : conflit ou tabou ? » Dans : *La Bretagne linguistique*, 1989, vol. 5. Centre de Recherche Bretonne et Celtique, CNRS, Université de Bretagne Occidentale, pp.1-40.
- SAUZET Patrick, 2002. – « Réflexions sur la normalisation linguistique de l'occitan » Dans : Caubet, D. Chaker S. et Sibille J. (éds.), *Codification des Langues de France*, Actes du Colloque de l'Inalco *Les Langues de France et leur codification. Ecrits divers - Ecrits ouverts*, 29-31 mai 2000, Paris, L'Harmattan, pp. 39-61.
- SAUZET Patrick, – « Occitan : de l'importance d'être une langue. » Dans : *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, 2012, pp.87-106. [En ligne], Url : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00990205/document> Consulté le 5 mai 2014.
- SIBILLE Jean, 2000. *Les langues régionales*, Dominos, Flammarion, Paris.
- SUMIEN Domergue, – « Classificacion dei dialèctes occitans » Dans : *Linguistica Occitana*, 2009, n°7, pp. 1-56.
- SUMIEN Domergue, 2009. *La standardisation pluricentrique de l'occitan*. Réponse à Philippe Blanchet (Compte-rendu). [En ligne], Url : <http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/comptesrendus/reponse%20sumien.htm> Consulté le 10 juillet 2014.
- TABOURET-KELLER Andrée, – « La question du bilinguisme » Dans : *Enfance*, 1991, tome 44, n°4, pp. 271-27. [En ligne], Url : http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1982. Consulté le 10 décembre 2015.
- TALAMONI Jean-Guy, – « Pensée complexe contre ethnotype : le cas de la Corse » Dans : *Lengas*, 2015, n° 78. [En ligne], Url : <http://lengas.revues.org/986> Consulté le 06 septembre 2016.
- TALEB-IBRAHIMI Khaoula, – « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues » Dans : *L'Année du Maghreb*, 2004. Paris, CNRS Éditions, pp. 207-218.

- TALEB-IBRAHIMI Khaoula, – « L'école algérienne au prisme des langues de scolarisation »
 Dans : *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2015, n°70, pp. 53-63.
- TERS François, MARTINET Jeanne, – « De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue ». Dans : *Revue française de pédagogie*, 1973, volume n°25, pp. 69-71.
- THOMAS Paul-Louis, – « Fonction communicative et fonction symbolique de la langue, sur l'exemple du serbo-croate : bosniaque, croate, serbe. » Dans : *Revue des études slaves*, 1998, tome 70, fascicule 1. Communications de la délégation française au XIIe Congrès international des slavistes (Cracovie, 27 août - 2 septembre), pp. 27-37.
- THOUVEREZ Ludivine, – « Stratégie européenne de protection et de promotion des langues minoritaires : quel impact au Pays basque ? » Dans : *Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain*, 2015, n°13. [En ligne], Url : <http://mimmoc.revues.org/Consulté le 06 septembre 2015>.
- TRUCHOT Claude, – « L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : un objet d'étude à constituer » Dans : *Les Cahiers du GEPE*, 2008, n°1. Université de Strasbourg. [En ligne], Url : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=686> Consulté le 24 mai 2014.
- URTEAGA Eguzki, 2004. *La politique linguistique en Pays Basque*. Éditions L'Harmattan.
- VERNY & LIEUTARD H., M-J. éd. (2008). *L'école française et les langues régionales, XIXe – XXe siècle*, Presses Universitaires de la Méditerranée, collection « Études occitanes », Université Paul-Valéry.
- VERNY Marie-Jeanne, – « Enseigner l'occitan au XXIe siècle. Défis et enjeux » Dans : *Tréma*, n° 31 | 2009, 69-83. [En ligne], Url : <http://trema.revues.org/962>
- VÉRONIQUE Georges Daniel, – « Les politiques linguistiques, mythes et réalités. » Dans : Ramognino N. et Vergès P. (Éd.) *Langage et société*, 1998, Vol. 85, n°1 Juillard C. et C. Louis-J. (éd.) pp.107-111.
- VÉRONIQUE Georges Daniel, – « Les enseignements de John J. Gumperz pour la sociolinguistique des langues créoles » Dans : *Langage et société*, 2014, Vol 4, n°150, pp. 27-39. [En ligne], Url : www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2014-4-page-27.htm. Consulté le 11 juillet 2015.
- VÉRONIQUE Georges Daniel, – « Émergence des langues créoles et rapports de domination dans les situations créolophones » Dans : *In Situ*, 2013a, n°20. [En ligne], Url : <http://insitu.revues.org/10209> Consulté le 09 septembre 2015

- VIAUT Alain, – « La frontière linguistique de la ligne à l'espace : éléments pour une schématisation » Dans : *Glottopol*, 2004, n° 4, pp. 6-22. [En ligne], Url : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_4.pdf
- VIAUT Alain & LAMUELA Xavier, 2007. *Variable territoriale et promotion des langues minoritaires*, Pessac, Maison des sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- VIAUT Alain, – « Marge linguistique territoriale et langues minoritaires » Dans : *Lengas*, 2012, n°7, 9-28. [En ligne], Url : <http://lengas.revues.org/301> Consulté le 15 septembre 2015
Consulté le 25 janvier 2014
- WHARTON Sylvie, (dir.) – « Le créole dans l'Ecole : paroles nomades » Dans : *Revue Etudes Créoles*, 2006, vol. XXVIII, n°2, Paris. L'Harmattan.
- WHARTON Sylvie, – « Pour développer la compétence varilingue en situations Interlectales : la didactique intégrée des langues », *Revue Etudes Créoles*, 2006, vol. XXVIII, n°2. Paris. L'Harmattan.

Ressources pluridisciplinaires

- ABDALLAH-PRETCEILE Martine *et al.*, – « Stratégies identitaires ». Dans : *Revue française de pédagogie*. 1990, vol. 97 [En ligne], Url : [/web/revues/home/prescript/article/rfp/](http://web.revues/home/prescript/article/rfp/)
Consulté le 26 mai 2014.
- ABDELFTTAH LALMI Nedjma, – « Du mythe de l'isolat kabyle » Dans : *Cahiers d'études africaines*, 2004, n° 175, pp. 507-53. [En ligne], Url : <http://etudesaficaines.revues.org/4710> Consulté le 28 mars 2016
- BALIBAR Etienne, – « Appareil », Dans : G. Labica, G. Bensussan (éds.), 1985. *Dictionnaire critique du marxisme*, Paris,
- BELFKIH Abdelaziz Meziane, – « La charte nationale d'éducation-formation » Dans : *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2000, n°27, [En ligne], URL : <http://ries.revues.org/2383> Consulté le 05 décembre 2015.
- BENSAAD Ali *et al.*, (éd.) – « La Libye en révolution. Politique Africaine » Dans : *Politique africaine*, 2012, n°125. En ligne : Url : http://www.politique-africaine.com/numeros/125_SOM.HTM Consulté le 15 mai 2014.

- BORTHAYRE AMADO Lontzi, 2012. *La construction collective de l'action publique en faveur de la langue dans un cadre transfrontalier au Pays Basque et en Catalogne*. Thèse de doctorat en sciences politiques, Dir. Jacques Palard. Université de Bordeaux.
- BOULAHZEN Ali, – « Le processus d'orientation scolaire au Maroc » Dans : *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 2005, n° 38 | avril, [En ligne], Url : <http://ries.revues.org/1427> Consulté le 01 mars 2015.
- BOUGLE Célestin, 1920. *Qu'est-ce que l'esprit français ?* Cours de civilisation française à l'usage des étudiants. Vingt définitions choisies et annotées. Paris, Librairie Garnier Frères. [En ligne], Url : http://classiques.uqac.ca/classiques/bougle_celestin/esprit_francais/bougle_esprit_francais.pdf Consulté le 25 juillet 2013.
- BOURDIEU Pierre, – « L'identité et la représentation : éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région. Dans : *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1980, n°35, Paris, Seuil. pp.63-72.
- BOURDIEU Pierre, – « « Le Clou de Djeha », entretien avec P. Bourdieu réalisé par Didier Eribon. Dans : *Hommes et Migrations* 991, le 15mai 1980b. p 37-43.
- BROUSSEAU Guy, 1998. *Théorie des situations didactiques*, La Pensée Sauvage, Grenoble.
- CERCLET Denis, – « Sentiment de rupture et continuité dans le récit patrimonial » Dans : Lapantine F. *et al.* (Éd.) 1998, *Récit et connaissance*, P.U.L.
- CHERVEL André, L'histoire des disciplines scolaires : réflexion sur un domaine de recherche. Dans : *Histoire de l'éducation*, 1988, n° 38, pp.59-119.
- CHATER Khalifa, – « Changements politiques et exclusion lors de la décolonisation : le cas du Makhzen en Tunisie (1954-1959) » Dans : *Cahiers de la Méditerranée*, 2004, n°69, pp. 63- [En ligne], Url : 75. <https://cdlm.revues.org/751> Consulté le 25 juillet 2015.
- CHIARINI Silvia, – « La construction d'un territoire de minorité entre revendications, conflits et institutionnalisation. Le cas des Vallées occitanes d'Italie » Dans : *Belgeo*, 2013, n°3. [En ligne], Url : <http://belgeo.revues.org/11446> Consulté le 25 décembre 2014.
- CULTIAUX Yolaine, 1997. *Le nationalisme comme différentialisme intégrateur : le catalanisme face à l'État Espagnol et la construction européenne*. Thèse de Doctorat en Sciences Politiques. Dir. Olivier Dabène. Aix-Marseille Université.
- DAGHMI Fathallah, PULVAR Olivier et TOUMI Farid, – « Médias et publics au Maroc » Dans : *Les Enjeux de l'information et de la communication* 1, 2012, n°13/1), pp. 86-98. [En

- ligne], Url : www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2012-1-page-86.htm Consulté le 25 janvier 2014.
- DAKHLIA Jocelyne, 2004. *Trames de langues : usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*. Paris. Maisonneuve et Larose.
- DEMOUGIN Françoise et SAUVAGE Jérémie, – « Construction identitaire à l'école » Dans : *Tréma* 2010, n°33 – 34. [En ligne], Url : <http://trema.revues.org/2518> Consulté le 06 août 2016.
- DEMOUGIN Françoise, – « Approche culturelle de l'enseignement du français », *Tréma*, 2010. n°30. [En ligne], [En ligne], Url : <http://trema.revues.org/476> Consulté le 25 juin 2015.
- DESRUES Thierry et LARRAMENDI (de) Miguel Hernando, – « S'opposer au Maghreb » Dans : *L'Année du Maghreb*, 2009, n°5. [En ligne], Url : <http://anneemaghreb.revues.org/483> Consulté le 26 août 2016.
- DESRUES Thierry, – « Entre État de droit et droit de l'État, la difficile émergence de l'espace public au Maroc » Dans : *L'Année du Maghreb*, 2007, n°2, CNRS Éditions, pp. 263-292.
- DIYEN Hayat, 2004. – « Reform of secondary education in Morocco ». Dans : *Challenges and Prospects*. Revue trimestrielle d'éducation comparée. Vol XXXIV, no.2. UNESCO. [En ligne], Url : <http://eric.ed.gov/?id=EJ774806> Consulté le 2 juillet, 2015.
- DOURARI Abderrezak, 2003. *Les malaises de la société algérienne. Crise de langues et crise d'identité*, Alger. Casbah
- DUMONT Fernand, 1994. *La culture comme distance et mémoire*. Montréal, Éditions HMH (collection Constantes, 14), deuxième édition, pp. 165-185.
- EL MASLOUHI Abderrahim, – « La gauche marocaine, défenseure du trône. Sur les métamorphoses d'une opposition institutionnelle » Dans : *L'Année du Maghreb*, 2012. [En ligne], Url : <http://anneemaghreb.revues.org/> Consulté le 22 août 2015.
- LAROUÏ Abdallah, 1970. *L'Idéologie arabe contemporaine*, Beyrouth, Dar al-haqiqa, (en arabe),
- ETIENNE Bruno, LECA Jean, – « La politique culturelle de l'Algérie » Dans : *Culture et société au Maghreb*, ouvrage collectif, Centre de Recherche et d'Études sur les Sociétés Méditerranéennes, 1975, CNRS, pp. 45-76.
- FELIU Laura, – « Le Mouvement culturel amazigh (MCA) au Maroc » Dans : *L'Année du Maghreb*, 2006. Aix-en-Provence. Ed. CNRS. pp. 274-285.

- FERHANI Fatiha Fatma, – « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme »
 Dans : *Le français aujourd'hui*, 3/2006, n° 154, pp. 11-18. [En ligne], Url :
<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm>
- GANDOLFI Paola, (Éd.) 2008, *Le Maroc aujourd'hui : regards croisés sur les évolutions du Maroc contemporain*. Bologne. Il Ponte.
- GARDE Paul, – « Le polycentrisme autour de la Méditerranée » Dans : Boyer H., *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne* (éd.), 2004. Paris, L'Harmattan.
- GIRARD René, 1961. *Mensonge romantique et Vérité romanesque*, Paris, Grasset.
- GOODY Jack, – « L'oralité et l'écriture » Dans : *Communication et langages*, 2007, n°154, L'énonciation éditoriale en question, Paris, Ed. CELSA - École des hautes études en sciences de l'information et de la communication, pp.3-10.
- GRAMSCI Antonio, 2011. *Guerre de mouvement et guerre de position. Textes choisis et présentés par Razmig Keucheyan*, Paris, La Fabrique, pp. 134-135.
- HARBI Mohamed, – « Nationalisme algérien et identité berbère » Dans : *Peuples méditerranéens*, 1980, n°11 April-Juin, 36. 44.
- HASSANI Zohra, – « La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? » Dans : *Insaniyat*, 2013, n° 60-61 [En ligne], Url :
<http://insaniyat.revues.org/14002> Consulté le 11 février 2016.
- HUTTERLI Sandra et al., 2012. *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. Etat des lieux-développements-perspectives*. [Enligne], Url :
http://edudoc.ch/record/106281/files/Stub34B_f.pdf Consulté le 15 octobre 2014.
- ILIKOUD Ouali, – « FFS et RCD Partis nationaux ou partis kabyles ? », *REMMM*, 2006, n° 111-112 – Les partis politiques dans les pays arabes, pp. 163-182.
 [En ligne], Url : <http://remmm.revues.org/2870>
- IRAQUI--SINACEUR Zakia, – « La sociolinguistique et ses principales applications au Maroc »
 Dans : *Les sciences humaines et sociales au Maroc*, 1998. Coll. Études et arguments, Rabat. Université Mohammed V-Souissi, pp. 307-334.
- JAFFRE Jean-Pierre, – « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept » Dans : Barré-De Miniac C., Brissaud C., Rispaill M. (éd.) 2004. *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.

- JULIEN Charles-André, 1931. *Histoire de l'Afrique du Nord : Tunisie, Algérie, Maroc*. Paris, Payot. Bibliothèque historique.
- KADDOURI Elmadani, – « Les contraintes sémiotiques de l'enseignement d'une langue maternelle : le cas de tamazight au Maroc » Dans : Rispaïl M., (Dir.) 2005. *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement, Le cas de la langue amazighe*, Paris, L'Harmattan, Coll. Espaces Discursifs.
- KATEB Kamel, – « La gestion statistique des populations dans l'empire colonial français [Le cas de l'Algérie, 1830-1960] ». Dans : *Histoire & Mesure*, 1998, volume 13 - n°1-2. Compter l'autre. pp. 77-111. [En ligne], Url : http://www.persee.fr/doc/hism_0982-1783_1998_num_13_1_892 Consulté le 2 août 2016.
- KADDACHE Mahfoud, – « L'utilisation du fait berbère comme facteur politique dans l'Algérie coloniale » Dans : *Actes du premier congrès international d'études des cultures méditerranéennes d'influence arabo-berbère*, Alger, 1972, Alger : Société nationale d'édition et de distribution, 1973, pp. 269-276.
- KHELFAOUI Hocine, – « Politiques scolaires et choix de carrière : l'École algérienne vue par les médias » Dans : *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 1 | 2002, pp. 113-132.
- LACOSTE Yves, 2010. *La question post-coloniale : une analyse géopolitique*. Paris. Fayard.
- LADOUCEUR Benoit, FORQUIN Jean-Claude, – « Sociologie du Curriculum » Dans : *Lectures*, 2009. n°25. [En ligne], Url : <http://lectures.revues.org/807> Consulté le 20 août 2015.
- LAFUENTE Gilles, – « Dahir berbère », Dans : *Encyclopédie berbère*, 1994, Vol. 14 | Conseil – Danse, Aix-en-Provence, Édisud, pp.2178-2192.
- LAHIRE Bernard, 1998. *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LAMARKBI Nadia, LAFAYE de MICHEAUX Elsa, « L'ouverture de l'éducation primaire rurale aux ONG. Les enseignements du Maroc contemporain » Dans : *Mondes en développement*, 2/2006, n° 134, pp. 79-94. [En ligne], Url : <http://www.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2006-2-page-79.htm> Consulté le 12 août 2016.
- LAROUI Abdallah, 2009. *Min diwan al-siyasa*. Casablanca, Al-Markaz athaqafi l-ârabi.
- LE SAOUT Didier, – « Printemps arabe, printemps amazigh. Un printemps peut en cacher un autre, La lettre du sud » Dans : *La Tribune*. <http://www.lalettredusud.fr/politique/> Consulté le 1 novembre 2014.

- LE SAOUT Didier, – « *La Radicalisation de la revendication amazighe au Maroc. Le sud-est comme imaginaire militant.* » Dans : *L'année du Maghreb*, 2009. CNRS Éditions. [En ligne], Url : <https://anneemaghreb.revues.org/514> Consulté le 12 juillet 2015.
- LEIMDORFER François. 1992. *Discours académique et colonisation, thèmes de recherche sur l'Algérie pendant la période coloniale*, Paris, Publisud.
- LEIMDORFER François, – « Le pouvoir de nommer et le discours juridique : deux exemples d'acte de parole en droit » Dans *Sociétés contemporaines*, 1994, Vol. 18. Numéro 1, pp. 145-163. [En ligne], Url : http://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1994_num_18_1_1168 Consulté le 15 octobre 2015.
- LIEVEN Elena V.M. et PINE Julian M., – « Exposition et appropriation dans l'acquisition de la langue maternelle » Dans : *Acquisition et interaction en langue étrangère*. 1993, n°2. [En ligne], Url : <http://aile.revues.org/4872> consulté le 09 avril 2017.
- LONGUENESSE Élisabeth et SIINO François, – « Aires culturelles et pluridisciplinarité : quel enjeu pour les sciences sociales ? » Dans : *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, 2005, n°105-106. [En ligne], Url : <http://remmm.revues.org/2337> Consulté le 4 janvier 2013.
- MACIAS AMORETTI, Juan A., – « Le Maroc en perspective : pensée et conceptualisation politique dans min diwan al-siyasa d'Abdallah Laroui » Dans : Dupret B., 2015. *Le Maroc au présent : D'une époque à l'autre, une société en mutation* [en ligne]. Casablanca. Centre Jacques-Berque. En Ligne : Url : <<http://books.openedition.org/cjb/1088>>. Consulté le 24 décembre 2015
- MORIN Edgar, – « L'ancienne et la nouvelle transdisciplinarité ». Dans : *Science sans conscience*, 1990. Paris, Le Seuil, collection « Points » (première édition : 1982).
- MORIN Edgar, – « Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université » Communication au Congrès International *Quelle Université pour demain ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université*. 1997, 30 avril - 2 mai, Locarno, Suisse. Publié dans : *Motivation*, n°24, 1997 [En ligne], Url : <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c1.php> Consulté le 15 novembre 2014.
- MORIN Françoise, – « Langue et identité : le cas occitan » (coll. POUGET G.) Dans : *Pluriel*, 1978, no 15, pp. 9-26.
- MORIN Françoise, – « Occitan Ethnicity and Politics » (coll. COULON CH.) Dans : *Critique of Anthropology*, 1979, vol. 13-14, pp. 105-123.

- MORIN Françoise, – « Minorités, Ethnicité, Mouvements nationalitaires » Dans : *Pluriel*, 1983, n° spécial 32-33. pp. 80-129
- MOSELEY Christopher, (éd.). 2010. *Atlas des langues en danger dans le monde*, 3ème éd. Paris, Editions UNESCO. [En ligne], Url : <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/fr/atlasmap.html> Consulté le 10 novembre 2013.
- NIEL Frédérique, 2007. *Les vicissitudes de l'État linguiste. Contribution à une sociologie historique du capital informationnel d'État*, Thèse en Science politique, dir. Frédéric Lebaron, Université de Picardie Jules Verne, 14 décembre, pp. 54, 58, 204, 350.
- OIRY-VARACCA Mari, – « Le "printemps arabe" à l'épreuve des revendications amazighes au Maroc. Analyse des enjeux territoriaux et politiques des discours sur l'identité » Dans : *L'Espace Politique*, 2012, n°18, [En ligne], [En ligne], Url : <http://espacepolitique.revues.org/2504> Consulté le 12 août 2015.
- PAILLÉ Pierre et MUCCHIELLI Alex, 2008. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, p.147.
- PERRENOUD Philippe, – « Curriculum : le formel, le réel, le caché ». Dans : Houssaye J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. 1993, Paris : ESF éd., pp. 61-76.
- PICCARDO Enrica, « Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions » Dans : *Lidil*, 2015, n°48. [En ligne], Url : <http://lidil.revues.org/3310> Consulté le 12 novembre 2013.
- PIERRE Régine, – « De l'alphabétisation à la littératie : Pour une réforme en profondeur de l'enseignement » Dans : *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 1991, vol. XVIII, II, pp.151-186. [En ligne], Url : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2003-1-page-121.htm> Consulté le 16 juin 2015.
- PORCHER Louis, – « Lever de rideau » Dans : Zarate et Candelier (dir.), *Les Représentations en didactique des langues et des cultures, Notions en questions*, 1997, n°2, pp. 10-27.
- POSTEL-VINAY Karoline, 2005. *L'Occident et sa bonne parole*, Paris, Flammarion, p.27.
- POTH Joseph, 1995. *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle La mise en application d'une pédagogie convergente* (version Afrique). Centre national de phonétique appliquée. Mons.
- QUENOT Sebastien, 2010. *Cultures et Langues Régionales, sur la « Structuration de l'École bilingue en Corse. Processus et stratégies scolaires d'intégration et de différenciation dans*

- l'enseignement primaire* », Thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue le 13 décembre 2010. Direction : Alain di Méglia. Université Pascal Paoli, Corse.
- RACHIK Hassan, 2012. *Le proche et le lointain : Un siècle d'anthropologie au Maroc*. Paris. MMSH- Parenthèses.
- REMAOUN Hassan, – « Sciences sociales, pratiques historiographiques et politique dans le Monde arabe contemporain : le cas de l'Algérie » Dans : *Insaniyat*, 2006, n°32-33. [En ligne], Url : <http://insaniyat.revues.org/3624> Consulté le 25 juillet 2015.
- RICOEUR Paul, 1949. *Philosophie de la volonté. Tome I : Le volontaire et l'involontaire*, Paris Aubier, p. 358.
- ROLLINDE Marguerite, 2002. *Le Mouvement marocain des droits de l'Homme. Entre consensus national et engagement citoyen*, Paris, Karthala/Institut Maghreb-Europe.
- SALHI Mohamed Brahim, – « Le local en contestation : citoyenneté en construction. Le cas de la Kabylie » Dans : *Insaniyat*, 2002, n°16, pp. 55-97.
- SALHI Mohamed Brahim, – « Modernisation et retraditionalisation à travers les champs associatif et politique : le cas de la Kabylie » Dans : *Insaniyat*, 1999, n°8, pp. 21-42.
- SHATZMILLER Maya, – « Le mythe d'origine berbère (aspects historiques et sociaux) » Dans : *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, 1983, n°35, pp. 145-156. [En ligne], Url : http://www.persee.fr/doc/remmm_0035-1474_1983_num_35_1_1986
- SRAIEB, Noureddine, – « Introduction à la connaissance de la littérature libyenne contemporaine » Dans : *La Lybie nouvelle : Rupture et continuité*, 1975. [en ligne]. Aix-en-Provence : Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman, [En ligne], Url : <http://books.openedition.org/iremam/2505>
- STAVROU Sophia, – « Bernstein Basil. *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique* » Dans : *Revue française de pédagogie* » 2007, n°158, janvier-mars, [En ligne], Url : <http://rfp.revues.org/532> Consulté le 09 mai 2015.
- STAVROU Sophia, 2012. *Réforme de l'Université et transformations curriculaires : des activités de recontextualisation aux effets sur les savoirs*. Thèse de doctorat en sociologie. Dir. N. Ramognino, LAMES/Aix-Marseille Université.
- VANDENBERGHE Frédéric, – « La notion de réification. Réification sociale et chosification méthodologique » Dans : *L'Homme et la société*, 1992, n°103. Aliénations nationales. pp. 81-93. [En ligne], Url : http://www.persee.fr/doc/homso_0018-4306_1992_num_103_1_2615 Consulté le 19 mai 2016.

VERMEREN Pierre, 2001. *Le Maroc en transition*, Paris, La Découverte.

VERMEREN Pierre, – « L'historiographie des deux côtés de la Méditerranée » Dans : *Histoire@Politique*, 2011, 3/n°15, pp. 147-166. [En ligne], Url : www.cairn.info/revue-histoire-politique-2011-3-page-147.htm. Consulté le 19 juin 2015.

VERMEREN Pierre, 2012. *Misère de l'historiographie du Maghreb post-colonial 1962-2012*. Paris. Publications de la Sorbonne.

Méthodologie de la recherche

BEAUD Stéphane et WEBER Florence, 1997. *Guide de l'enquête de terrain*, Coll. Guides Repères, Paris. La Découverte.

BENELLI Natalie, – « Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive : les défis d'une construction a posteriori » Les défis de l'écriture en recherche qualitative » Dans : *Recherches qualitatives*. Association pour la recherche qualitative », 2011 Hors-Série, numéro11, Université de Lausanne. pp. 40-50. [En ligne], Url : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

BERTUCCI Marie-Madeleine, – « Chronique « linguistique ». Le chercheur et son terrain : peut-on parler d'un « objet de recherche » en sciences humaines et sociales ? », *Le français aujourd'hui* 4, 2007, n°159, pp. 113-11, [en ligne], Url : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-4-page-113.htm. Consulté le 12 juillet 2015.

BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, 1992. *L'Enquête et ses méthodes. L'entretien*, Paris, Nathan.

BRETEGNIER Aude, LEDEGEN Gudrun (éd.), 2000. *Sécurité linguistique /insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*, Paris. L'Harmattan.

BRETEGNIER Aude, – « Articuler recherches et intervention pour construire une professionnalité de sociolinguiste », Dans : ELOY M. et PIEROZAK I, Actes du V^e Colloque International du RFS, *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?* 2009b. Coll. « Espaces discursifs », Paris, L'Harmattan.

CHAPOULIE Jean-Michel, – « Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie » Dans : *Revue française de sociologie*, 1984, XXV, pp. 599-600.

COENEN-HUTHER Jacques, – « Classifications, typologies et rapport aux valeurs » Dans : *Revue européenne des sciences sociales* » 2007, vol. XLV-138. [En ligne], URL : <http://ress.revues.org/191> Consulté le 08 juin 2015.

- COHEN Patrice, – « Le chercheur et son double. À propos d'une recherche sur le vécu des jeunes de La Réunion face au sida ». Dans : Ghasarian Ch. (dir.) 2004. *De l'Ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. [En ligne], Url : <http://www.armand-colin.com/de-lethnographie-lanthropologie-reflexive-9782200262662> Consulté le 10 novembre 2012.
- DÉPLETEAU François, 2000. *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*, Bruxelles, De Boeck Université.
- DONNAY Jean, – « Chercheur, praticien même terrain ? » Dans : *Recherches qualitatives*, 2001, n°22, pp. 34-53. <http://ema.revues.org/1023>
- DUFOUR Stéphane, FORTIN Dominic et HAMEL Jacques, 1991. *L'enquête de terrain en sciences sociales. L'approche monographique et les méthodes qualitatives*. Montréal. Les Éditions Saint-Martin.
- DUMEZ Hervé, – « Qu'est-ce que la recherche qualitative ? » Dans : *Le Libellio d'AEGIS*, 2011, vol. 7, n°4, pp.47-58. [En ligne], Url : <http://crg.polytechnique.fr/v2/aegis.html#libellio> Consulté le 15 novembre 2012.
- FOUQUET Thomas, – « Le journal de terrain ou l'éloge du flou méthodologique ». Dans : M. Molinié et M.-F. Bishop, 2006. *Autobiographie et réflexivité*, CRTF, Université de Cergy-Pontoise, pp. 105-126.
- GADET Françoise, – « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données ». Dans : *Texto !* 2003. [En ligne], Url : http://www.revue-texto.net/Inedits/Gadet_Principes.html Consulté le 19 juin 2013.
- GARCIA-DEBANC Claudine, – « Une méthodologie pour déterminer les objets effectivement enseignés : l'étude des reformulations dans l'interaction didactique. Étude de cas d'une séance en fin d'école primaire » Dans : Schneuwly B. et Thévenaz-Christen T., *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* Bruxelles, 2006. De Boeck, pp.111-141.
- GELINAS-PROULX Andréanne et al., – « La réflexivité : exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs » Dans : *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2012, n°28-29, [En ligne], Url : <http://ripes.revues.org/672> Consulté le 16 septembre 2015
- GUYOT Sylvain, – « Une méthodologie de terrain avec de vrais bricolages et plein de petits arrangements » Dans : *À travers l'espace de la méthode : les dimensions du terrain en*

- géographie*, Colloque. 18-20 juin, 2008. Arras, [En ligne], Url : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00422362/document> Consulté le 19 août 2013.
- KAUFMANN Jean-Claude, 1996. *L'entretien compréhensif*, Nathan Université, coll. 128. Paris.
- LA SOUDIERE (de) Martin, – « L'inconfort du terrain » Dans : *Terrain*, 1988, n°11, Mélanges [En ligne], Url : <http://terrain.revues.org/3316>. Consulté le 06 janvier 2013.
- MONDANA Lorenza, – « La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle » Dans : Bilger M. (éd.), 2008. *Données orales : les enjeux de la transcription*, Perpignan, Presses universitaires de Perpignan, 78-109. [En ligne], Url : http://icar.univ-lyon2.fr/ecole_thematique/tranal_i/documents/transcription/Mond08_transcr_interact.pdf
- MUCCHIELLI Alain, 1998. *Les méthodes qualitatives*, Paris. Collection encyclopédique.
- OLIVESI Stéphane, – « Le terrain : une mythologie scientifique ? » Dans : *Questions de communication*, 2005, n°7, pp.161-184. [En ligne], Url : https://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=QDC_007_0010 Consulté le 19 juin 2015.
- OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, – « La politique du terrain » Dans : *Enquête*, 1995, n°1, [En ligne], Url : <http://enquete.revues.org/263> Consulté le 15 juin 2015.
- OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, – « La violence faite aux données » dans : *Enquête*, 1996, n°3. [En ligne], Url : <http://enquete.revues.org/363> Consulté le 26 juin 2015.
- PAILLÉ Pierre et MUCCHIELLI Alex, 2003. *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Éditions Armand.
- RAOUL Bruno, – « Un travail d'enquête à l'épreuve du terrain ou « l'expérience de terrain » comme relation en tension » Dans : *Études de communication*, 2002, n° 25. [En ligne], Url : <http://edc.revues.org/653> Consulté le 08 juin 2015.

Ressources extra-académiques

- ABROUS Nacira, – « Rachid Aliche. Sur le sentier de la langue maternelle : le village et le globe ». Dans : *Tamazgha*, 2013, Édition du 20 mars. [En ligne], Url : <http://tamazgha.fr/Rachid-ALICHE-Sur-le-sentier-de-la.html>

- AIT ALLOUACHE Kafia, – « Première promotion d'instituteurs du primaire en tamazight ».
 Dans : *La dépêche de Kabylie*, édition du 23 juin 2007. Url :
<http://www.depechedekabylie.com/national/41684-1re-promotion-dinstituteurs-du-primaire-en-tamazight.html> Consulté le 25 décembre 2009.
- Algérie. Centre National Pédagogique et Linguistique pour l'Enseignement de Tamazight (CNPLET), 2006. – *Premier colloque international sur « Tamazight langue nationale en Algérie : état des lieux et problématique d'aménagement » 05-07/12/2006 - Sidi Fredj*. [En ligne], Url : http://www.cnplet.net/file.php/1/cnplet_mina/navi-horiz/article_activites/archives_de_cnplet/page1.html
- Algérie. Centre National Pédagogique et Linguistique pour l'Enseignement de Tamazight (CNPLET), 2007. – *Actes du 2ème colloque sur « L'aménagement de tamazight Argumentaire : l'enseignement de la langue tamazight en Algérie, quelle stratégie d'intégration »*, 26-28 novembre 2007, Tipaza. [En ligne], Url : http://www.cnplet.net/file.php/1/cnplet_mina/navi-horiz/article_activites/archives_de_cnplet/page1.html
- Algérie. Haut-Commissariat à l'Amazighité (HCA), 2007. *Actes du Colloque sur le libyco-berbère*, mars 2007 à Tipaza. Alger. HCA.
- Algérie. Haut-Commissariat à l'Amazighité (HCA), 2009a. – *Actes des Journées d'étude sur la genèse de l'enseignement de Tamazight depuis le XIX^e siècle (10-13 juin 2006, Centre familial de la Mutuelle générale des matériaux de construction, Zeralda)*, Alger. HCA
- Algérie. Haut-Commissariat à l'Amazighité (HCA), 2009b. – *Journées d'étude sur l'enseignement de Tamazight -Région Est (22-23 mai 2006, Dar El-Mourabbi, Batna)*, Alger. HCA
- Algérie. Haut-Commissariat à l'Amazighité (HCA), 2010. – *Stage de perfectionnement pour les enseignants de Tamazight du primaire (16-20 juillet 2010, Lycée Annani, Bejaïa)*. [En ligne], Url : http://www.hcamazighite.org/web_documents/actes/actes_enseignement_tamazight.pdf. Consulté le 15 décembre 2011.
- Algérie. Haut-Commissariat à l'Amazighité (HCA), 2012. – *Actes du colloque international "La standardisation de l'écriture amazighe" (Boumerdès, du 20 au 22 septembre 2010)*. Alger : Haut-Commissariat à l'Amazighité.
- Algérie. Institut National de la Recherche en Education (INRE), 2007. – *Rapport d'expertise du manuel scolaire de Tamazight (4^{ième} année moyenne)*, mai 2007.

- AMOUZAY Lahoucine, 2014. – « L'enseignement de la langue amazighe au Maroc » Conférence organisée par l'Association *Chawi d'ici et d'ailleurs* et l'ACB, 23 novembre, Paris. [En ligne], Url : <https://youtu.be/r2tEc8v49Wk>
- ASSAD Si El Hachemi, « L'élargissement de l'usage de tamazight "un choix politique fort de l'Etat » *APS*, dimanche, 31 juillet 2016. [En ligne], Url : <http://www.aps.dz/algerie/45229-l-%C3%A9largissement-de-l-usage-de-tamazight-un-choix-politique-fort-de-l-etat>
- ASSAD El Hachemi, – « Nous ne sommes plus au stade de la revendication, mais de l'action ». Dans : *Le Soir d'Algérie*, édition du 2 avril 2015. [En ligne], Url : <http://hca-dz.org/le-soir-dalgerie-si-el-hachemi-assad-nous-ne-sommes-plus-au-stade-de-la-revendication-mais-de-laction/>
- ASSID Ahmed, IBRAHIMI Fatima, « L'enseignement du berbère au Maroc : des progrès mais les préjugés persistent ». Dans : *Le mag.ma, le quotidien maghrébin*, 2010. [En ligne], [En ligne], Url : <http://xfri.it/A0J10D>
- BEN TAHAR Amar, ELSHIKH Inès, – « La "berbérisme" des Etats du Maghreb, la plus longue guerre froide de l'Histoire. ». Dans : *Le Monde*, édition du 15 juin 2012. [En ligne], Url : http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/06/15/la-berbetite-des-etats-du-maghreb-la-plus-longue-guerre-froide-de-l-histoire_1718491_3232.html. Consulté le 20 mars 2014.
- BENHAKKEIA Hassan, FARHAD El-Hossein, – « *L'enseignement de l'amazigh au Maroc* » Dans *Écoliers berbères*, Bulletin de l'Association Tiwizi, édition du 22 février 2006. [En ligne], Url : <http://www.ecoliers-berberes.info/enseignement%20amazigh%201.htm>. Consulté le 20 juin 2013.
- BENHAMADOUCHE Mohamed, – « Une petite réponse à Messieurs Addi El-Houari, Ali El-Kenz et consorts » Dans : *Bouillon de culture*, 2010. [En ligne], Url : <http://nadorculture.unblog.fr/2010/09/18/contribution/> Consulté le 11 janvier 2011.
- BESSAOUD Mohand Arav, 2000. *De petites gens pour une grande cause, ou l'histoire de l'Académie berbère (1966-1978)*, Alger. Autoédition.
- BILEK-BENLAMARA Chérifa, – « L'an IX de l'enseignement de tamazight : (1995-2004) ». Dans : *Timmuzgha*, 2004, n°10, pp.16-19.
- BILEK-BENLAMARA Cherifa, – « Le manuel scolaire de la langue amazighe : caractéristiques, objectifs et perspectives ». Interview. Dans : *Journées d'études* organisées par le département de l'enseignement et de la recherche du Haut-Commissariat à l'amazighité

- (HCA), Bouira, 3- 4 avril 2012. [En ligne], Url :
<https://www.youtube.com/watch?v=Cx6SwHa3ho0>
- BOUDARHAM Mohammed, 2013. – « Ma vie de prof d'amazigh » Dans : *Tel Quel*, 29 mars 2013. [En ligne], <http://www.telquel-online.com/Le-Mag/Reportage-Ma-vie-de-prof-d-amazigh/563>. Consulté le 29 avril 2013.
- BOUKOUS Ahmed, – « L'Ircam n'est inféodé à personne » [Entretien accordé à Aziz Daki]. Dans : *Aujourd'hui le Maroc*, 4 avril 2004. [En ligne], Url :
<http://www.bladi.info/threads/Ircam-infeode-personne.17594/> Consulté le 30 janvier 2009.
- BOUKOUS Ahmed, – « Politique de la diversité : quelle opérationnalisation sous la nouvelle Constitution ? » Dans : Forum de l'Institut Royal des Etudes Stratégiques, 27 juillet 2012. [En ligne]. Url : <https://youtu.be/46Rzgkmw1s8>
- BOUNFOUR Abdellah, – « La situation actuelle du berbère au Maroc ». Conférence, Paris, 28 juin 2003. Dans : *Tamazgha*, 2 juillet 2003. [En ligne], Url :
<http://www.tamazgha.fr/La-situation-du-berbere-au-Maroc.172.html>. Consulté le 15 février 2015.
- BOUNFOUR Abdellah, – « Une constitution marocaine qui sanctifie le système » Entretien. Dans : *Tamazgha*, jeudi 18 août 2011. [En ligne], Url : <http://tamazgha.fr/Constitution-comme-une.html>. Consulté le 15 février 2004.
- BOUNFOUR Abdallah, **2012**. Du sujet marocain **dans** *Cultures d'islam* Emission préparée et animée par Abdelwahab Meddeb sur *France Culture*, dimanche 23.03 2012, de 7h05 à 8h. Durée 58 mn. Podcast [En ligne], Url :
<https://www.franceculture.fr/emissions/cultures-dislam/du-sujet-marocain>
- CAMPAGNE MONDIALE POUR LES DROITS DE L'HOMME, 1995. *Commission des droits de l'Homme*, « Fiche d'information n° 9 (Rev.1) -Les droits des peuples autochtones » [En ligne], Url : [En ligne], Url :
<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FactSheet9Rev.1fr.pdf>
- CHAKER Salem, 2004. – « A propos du tiffinagh et de la prise en charge de tamazight : Le point de vue d'un berbésisant kabyle ». Entretien avec Masin Ferkal. Dans : *Tamazgha*, 7 janvier 2004. [En ligne],: <http://www.tamazgha.fr/tiffinagh.133.html>. Consulté le 22 juin 2011.

- CHEMAKH Said, – « A propos de la notation du kabyle en caractères latins ». Dans : *Le kabyle de Paris*, mai 2003.
- CHIBANI Ali, – « Les populations amazighes croient en leur Printemps ». Dans : *Le monde diplomatique*. Lettre du Maghreb, 28 juillet 2011. [En ligne]. Url : <http://blog.mondediplo.net/2011-07-28-Les-populations-amazighes-croient-en-leur#partage>
- COLLEGE Chahi H. Meziane (Tébessa, Algérie), 2014. – *Cours modèles de tamazight*, programmés par le HCA des enseignants et des inspecteurs de tamazight (berbère). [En ligne], Url : <https://youtu.be/rinXOzGxkgQ>
- CONSEIL ÉCONOMIQUE ET SOCIAL. 2007. *Rapport national sur le développement humain en Algérie 2006*, Alger.
- DEMNATI Meriem, 2010. – « Conférence », Bruxelles, Centre Culturel l'Abbaye, 11 novembre 2010. [En ligne], Url : http://www.dailymotion.com/video/xhrpg0_meriem-demnati_news?fbclid=939. Consulté le jeudi 11 novembre 2010.
- DEMNATI Meryam - Entretien avec de l'Observatoire amazigh des droits et libertés (OADL), http://agadirofla.com/index.php?option=com_content&view=article&i Consulté le 20 août 2014
- DJAFRY Ali, – « L'amazigh sera transcrit en tifinagh ». Dans : *L'Économiste*, 2003, n°1452, 05 février 2003. [En ligne], Url : <http://www.leconomiste.com/article/lamazigh-sera-transcrit-en-tifinagh#>
- DONNET Joël, – « Après deux mille ans de mépris : Renaissance berbère au Maroc ». Dans : *Le monde diplomatique*, janvier 1995, p. 18.
- DOURARI Abderezzak, – « L'officialisation de Tamazight est possible, langues et imaginaires en Algérie entre le pluralisme réel de la société et le monolinguisme désincarné de l'Etat » Dans : *Liberté*, édition du 31 mars 2004 (Archives personnelles)
- DOURARI Abderezzak, – « Politique linguistique en Algérie : entre le monolinguisme d'Etat et le plurilinguisme de la société » Dans : *Le Soir d'Algérie*, édition du 25 octobre 2011. [En ligne], Url : <http://www.lesoirdalgerie.com/articles/2011/10/25/article.php?sid=124924&cid=41> Consulté le 25 octobre 2011.

- El GUABLI Brahim, – « La Langue Amazighe : Parcours et entraves de son enseignement au Maroc ». Dans : *Al Jadaliyya*, 2012. [En ligne], Url : <http://www.jadaliyya.com/pages/index/10256/> Consulté le 20 mars 2013.
- ELALOUF M.-L. *et al.* *Glossaire de termes métalinguistiques pour l'apprentissage des langues*. [En ligne], Url : <http://www.modyco.fr/modyco/projets-de-recherche/glossaire.html> Consulté le 25 octobre 2015.
- ELARIF Hassan, – « La lourde facture de l'arabisation : des milliers de postes non pourvus ». Dans : *L'Économiste*, Rabat, n°4018, édition du 25 avril 2013. [En ligne], Url : <http://www.leconomiste.com/article/906045-la-lourde-facture-de-l-arabisation-des-milliers-de-postes-non-pourvus> Consulté le 25 octobre 2013.
- ESCUDE Pierre, - « De la contiguïté à la continuité ». Dans : *Colloque de Convergència Occitana "Fusion Régionale"*, Toulouse, 4 avril 2015. [En ligne], Url : https://www.youtube.com/watch?v=Mjt_gkkR73s Consulté le 22 octobre 2015.
- EUROPE, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR). Portail du *Conseil de l'Europe*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp
- GUAAYBESS Tourya, – « Tamazight TV, nouvelle chaîne berbère au Maroc ». Dans : *InaGlobal*, du 13 décembre 2012. [En ligne], Url : <http://www.inaglobal.fr/television/article/tamazight-tv-nouvelle-chaine-berbere-au-maroc>. Consulté le 25 décembre 2012.
- IAZZOUGUEN Seddik, 2012. *Enseignement du Tamazight en Algérie*, 2 mars 2012, Paris. [En ligne]. Url : <https://youtu.be/UbyNoQZG3fA>
- IBRI Saliha, BERDOUS Nadia *et al.*, – *Etude du profil des enseignants de tamazight des wilayas de Béjaïa, Bouira, Boumerdès et Tizi-Ouzou*, 2008. Alger : CNPLET, 133 p. [En ligne]. Url : http://www.cnplet.net/file.php/1/cnplet_mina/navi-horiz/doc_recherche/8.pdf
- KEBIR Boussad, 2012. – « Intervention ». Dans : Haut-Commissariat à l'amazighité (HCA), Département de l'enseignement et de la recherche, *Le manuel scolaire de la langue amazighe : caractéristiques, objectifs et perspectives. Journées d'études*, 3- 4 avril 2012, Bouira. [En ligne]. Url : https://www.youtube.com/watch?v=Sh_hgI-Q3bw
- KEH (initiales) – « L'enseignement de l'amazigh s'organise ». Dans : *L'Économiste*, n°1855, 16 septembre 2004. [En ligne], Url : <http://www.leconomiste.com/article/65279> Consulté le 15 juin 2013.

- KHALAFI Abdeslam, le *journal Média 24*, édition du 11 février 2014. Url : <http://www.medias24.com/SOCIETE/9059-L-Ircam-repond-aux-anti-tifinagh.html> Consulté le 12 février 2014.
- KHALIFI Ahmed, – « Le Maroc nouveau ou la fin du mythe d'un nationalisme unitaire, lecture du Discours royal d'Ajdir » Dans : *Dafatir siyyasiyya*, 30, 1- 15 février 2002.
- LACEB Mohand-Oulhadj, 2002. – « Evaluation de l'expérimentation de l'introduction de tamazight dans le système éducatif. Etat des lieux ». Dans : *Timmuzgha* n°6, p. 12-34.
- LACEB Mohand-Oulhadj, – « Évaluation de l'enseignement » Dans : *Timmuzgha*, 2004, n°9, pp. 6-10.
- LACEB Mohand-Oulhadj, – « L'avenir de tamazight est dans son officialisation régionale ». Dans : *Kabyles.com* site communautaire 2004. [En ligne], Url : <http://www.kabyle.com/forum/> Consulté le 15 novembre 2013.
- LACEB Mohand-Oulhadj, – « Académie algérienne de la langue amazighe : nécessité d'un bref aperçu (I et II) » Dans *Le Matin d'Algérie*, édition du 24 février 2016. [En ligne], Url : <http://www.lematindz.net/news/19945-academie-algerienne-de-la-langue-amazighe-necessite-dun-bref-apercu-ii.html> Consulté le 25 septembre 2011.
- LE SAOUT Didier, – « Printemps arabe, printemps amazigh. Un printemps peut en cacher un autre ». Dans : *La lettre du sud*, 2011. [En ligne], Url : <http://www.lalettredusud.fr/politique/general/25/10/2011/e> Consulté le 1 novembre 2011.
- LECLERC Jaques, 2015. *Aménagement linguistique dans le monde. Algérie* [En ligne], Url : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/>
- LECLERC Jacques, – « Maroc, 2. Données historiques ». Dans : *Aménagement linguistique dans le monde*. 2016, Québec : CEFAN, Université Laval, mis à jour 16 janvier 2016. [En ligne], Url : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/maroc-2Histoire.htm>
- LEGLAY Maurice, – « Le Berbère marocain » Dans : *La revue des vivants*, 1930/07, pp. 367-377, [En ligne], Url : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/> Consulté le 25 novembre 2011.
- LOUNAOUCI Mouloud, – « tifinagh : Graphie fonctionnelle ou symbole identitaire ? ». Dans : *Le libyco berbère ou le tifinagh ; de l'authenticité à l'usage pratique*. Actes du colloque international, 21-22 mars 2007. Alger : Publications du HCA, pp. 261-273.

- LOUNICI Salim, – *L'enseignement de la langue Tamazight dans les Aurès : parcours, enjeux et défis*. Conférence organisée par les associations Chaoui d'ici et d'ailleurs et ACB, 14 mars 2014. Paris. [En ligne], Url : <https://youtu.be/GgflMM9cbA8>
- MANSOURI Habib Allah, – « Un enseignant de tamazight raconte son expérience pédagogique ». Dans : *La Tribune*, édition du 10 juin 1996, pp.12-13. (Archives personnelles)
- MERAHI Youcef, – « L'audiovisuel amazigh en Algérie ». Dans : *L'audiovisuel amazigh en Algérie : quel avenir ?* Colloque du Haut-Commissariat à l'Amazighité (HCA), 6 juin 2012. [En ligne], Url : <https://youtu.be/J6gMrYp0G5k>
- MOHALLEBI Aomar, – « Une langue un ciment, tamazight 26 ans après ». Dans : *La dépêche de Kabylie*, 20 avril 2006. [En ligne]. Url : http://www.ziane-line.com/kabylie/tafsut_imazighen/articles/tamazight.htm, Consulté le 8 décembre 2009.
- MOULOUDJ Mohamed, – « Il y a une injustice qui est commise à l'endroit de tamazight ». Entretien avec Youcef Merahi, Secrétaire général du Haut-Commissariat à l'Amazighité. Dans : *Liberté*, édition du 29 Janvier 2012. [En ligne], Url : <http://www.liberte-algerie.com/enquetes/il-y-a-une-injustice-qui-est-commise-a-l-endroit-de-tamazight-youcef-merahi-sg-du-hca-170870>. Consulté le 29 décembre 2013.
- MOULOUDJ Mohamed, – « Entretien avec Salem Chaker – A propos de son officialisation : Une reconnaissance pleine et entière pour tamazight ». Dans : *Liberté*, édition du 19 mai 2013. [En ligne], Url : <http://www.liberte-algerie.com/entretiens/>. Consulté le 12 juin 2014.
- OUAZIZ Mostafa, – « Bilan de cinq années d'enseignement de l'amazighe dans la municipalité de Khemisset » Dans : *Tawiza*, 140, décembre 2008. [En ligne], Url : <http://tawiza.x10.mx/Tawiza140/aslmd.htm>. Consulté le 20 juillet 2013.
- OUMOUCHOU Mostafa-Sifaw, – « L'enseignement de l'amazighe entre l'utopie des circulaires ministérielles et l'intransigeance de la mise en œuvre » [en langue arabe]. Dans : *Meghres*, 29 septembre 2012. [En ligne], Url : <http://www.maghress.com/alittihad/158494>. Consulté le 30 juillet 2013.
- SAUZET Patrick, – « Mais quelle langue parlons-nous ? » En réponse à l'article de Maurice Druon Dans : *Le Figaro*, édition du 4 novembre 2002. [En ligne], Url : <http://cercle-occitan.chez-alice.fr/textes/etanben/sauzet2002.html> Consulté le 16 Juillet 2013.

SAUZET Patrick, - « De la langue au nom » Dans : *Colloque de Convergència Occitana "Fusion Régionale"*, Toulouse, 4 avril 2015. [En ligne], Url :

<https://www.youtube.com/watch?v=B-LEdZG0UOA>

SOUALI Mohamed, MERROUNI Mekki, - « Question de l'enseignement au Maroc ». Dans : *Bulletin économique et social du Maroc*, 1981, n°143-144-145-146. Tanger : Presses des éditions marocaines et internationales.

TAMAZGHA, - « L'État marocain et la question amazighe ». Dans : *Rapport alternatif de Tamazgha au Comité des droits économiques, sociaux et culturels des Nations unies*. 2006. Genève. Conseil économique et social. (Archives personnelles)

TAMAZGHA, - Rapport alternatif au Comité pour l'élimination de la discrimination raciale (CERD). *L'Etat marocain et la question amazighe*, Archives ONG. Paris.

Url : http://www2.ohchr.org/english/bodies/cerd/docs/ngos/Tamazgha_Morocco77.pdf

TEMLALI Yacine, - « Quelle «langue berbère» pour l'Algérie ? » Dans : *Babelmed*, 10 mai2006. [En ligne], Url : <http://www.babelmed.net/cultura-e-societa/98-algeria/1943-quelle-langue-berb-re-pour-l-alg-rie.html>

VARI-CHAPALAIN Anna, BICREL Gilbert, - *Enseignements bilingues en Bretagne*. Interview. Dans : *Tébéo*, 3 mars2016. [En ligne], Url : <https://youtu.be/IvR50lSHGzQ> Consulté le 25 septembre 2016.

ZENKOUAR Lahbib, L'Écriture amazighe Tifinagh et Unicode Dans : *Études et Documents Berbères* vol. 22, 2004, pp. 175-173.

Sitographie et plateformes numériques

ANLOC Le Réseau africain pour la localisation (ANLoc)

<https://fr.slideshare.net/malangali/paramtres-locaux-pour-100-langues-africaines>

ABROUS Nacira, 2015. *Enseignement du berbère Algérie Maroc*, Carnet de recherche sur *Hypotheses-Open Edition* Url : <http://berberens.hypotheses.org/>

Algérie. Haut-Commissariat à l'Amazighité (HCA). - *Site officiel*. Url : <http://hca-dz.org/>

Algérie. Ministère de l'Education nationale. - *Site officiel*. Url : <http://www.m-education.gov.dz>

ALQARAA TV, 2013. - *Libye : Le Tamazight à nouveau enseigné*. Url :
<https://youtu.be/Cx6SwHa3ho0>

Amazigh World, 2013. – *Site officiel*. Url :
http://www.amazighworld.org/human_rights/index_show.php?id=4045

Bibliothèque interuniversitaire des langues orientales (BIULO), Url :
<https://bulac.hypotheses.org/4235>

Carnets (Les) de l'IREMAM, blog de recherche pluridisciplinaire de l'Institut de recherche sur le monde arabe et musulman. MMSH, Url : <https://iremam.hypotheses.org/>

Congrès national amazigh libyen, 2011. - *Actes du congrès, septembre 2011*, Url :
<http://gitpa.org/web/gitpa300-16-93lybieACTUcongres.pdf>

Conseil de l'Europe, Bureau des Traités, 1992. – *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. Traité ouvert à la signature des Etats membres et à l'adhésion des Etats non membres, Strasbourg, 05 novembre 1992. Url :
<http://www.coe.int/fr/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/148>

Cours modèle Tizi-ouzou – « *Tamazight à l'école Tamaziyt deg uyerbaz* » 9 janv. 2014. [En ligne]. Url : <https://youtu.be/1WDEQB0zlkq>

Cyberkabye : <http://cyberkabye.blogspot.fr/2010/04/taqbaylit-dans-la-derniere-version-de.html>

Fondation BMCE, 2008. – *Historique de la fondation*. Url :
<http://www.fondationbmce.org/fondation-historique.php>

France. Académie de Corse, 2012. – *Lingua è cultura Corsa : Testi e prugrammi*, Url :
http://www.ac-corse.fr/lcc_20/downloads/Testi-e-prugrammi_t79.html

Fundació Enciclopèdia Catalana, 2001. – *La Gran Enciclopèdia Catalana* (GEC), Url :
<http://www.enciclopedia.cat/> Consulté le 26 octobre 2014.

Institut royal de la culture amazigh (Ircam), Conseil d'Administration, 2005. - *Communiqué de retrait du conseil d'administration*. 21 février 2005, Url :
http://www.mondeberbere.com/societe/actu/20050221_Ircam.htm. Consulté le 14 août 2014.

IQRAA. – *Site officiel*, Url : <https://associationiqraa.com/contenu/>

Institut royal de la culture Amazighe (Ircam). – *Site officiel*, Url : <http://www.Ircam.ma/>

Bibliothèque nationale du Royaume du Maroc, Url : <http://bnm.bnrm.ma>

- Maroc. Conseil national des langues et de la culture marocaine. – *Projet de la nouvelle Constitution marocaine*. Url : <http://www.maroc.ma/NR/rdonlyres/2298ADD6-703C-471E-B924A5E4F396FEA2/0/TexteintegralduprojetdenouvelleConstitution.pdf>
- Maroc. Conseil supérieur de l'Enseignement, 2009. - *Rapport annuel 2008. État et perspective du système d'éducation et de formation*, Volume 2, Rapport analytique. p. 31.
- Maroc. MAP, 2016. – *Réforme du système éducatif : la mise en œuvre de la vision 2015-2030*. 15 mars. Url : <http://www.maroc.ma/fr/actualites/reforme-du-systeme-educatif-la-mise-en-oeuvre-de-la-vision-2015-2030>
- Maroc. Ministère de l'Education nationale. – *Site officiel*. Url : <http://www.men.gov.ma/sites/fr/default.aspx>
- Office Public de la Langue Basque, 2005. – *Diagnostic de l'offre d'enseignement du basque et en basque Année scolaire 2004 -2005. L'offre d'enseignement du basque et en basque Volet 1 de la programmation pluriannuelle*. Url : <http://www.mintzaira.fr>.
- Site de la Radio algérienne, chaîne II (berbère, initialement kabyle), Url : <http://www.algerian-radio.dz/indextam.htm>). Consulté le 20 septembre 2012.
- Site de l'Association culturelle TIRRA, Url : <http://tirra.net/web/>

Reuves et Logiciels

- AYAMUN*, de Amar MEZDAD, Revue numérique (2000-2017) [**documents rares ou inédits du domaine littéraire berbère**] 87 numéros. Lien <http://www.ayamun.com/>
- REVUE ASAGHEN*, n° 1. 1978. - Publication de l'Union du peuple amazigh. Maroc
- REVUE TIFINAGH*, Revue de culture et de civilisation Maghrébine. Publiée à Rabat sous la dir. d'Ouzzin AHERDAN
- AFUS DEG WFUS*. - Logiciel de Tifinagh développé par l'association portant le même nom.
- RIF 2000*. Logiciel développé par Arabia Ware Benelux. Utrecht - Pays-Bas.
- Projets de localisation Mozilla, WordPress, OpenOffice, Odoo, Linux et APACHE, VK, Mohand Belkacem Documents supports.*

UNESCO 1953. *The use of vernacular languages in Education*.

Url : <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002897EB.pdf>

Référentiels et documents officiels

1. Référentiels et documents officiels algériens

Décret présidentiel 95-147 du 27 mai 1995, Création du HCA. Journal officiel algérien, mai 1995.

Stratégie globale d'introduction de la langue amazighe dans le système éducatif algérien, document archive du HCA émis en 1995.

10 avril 2002 : Modification de la Constitution (par voie parlementaire) : le berbère (Tamazight) devient « langue nationale » (l'arabe reste « langue officielle & nationale » :

Art. 3 – « L'Arabe est la langue nationale et officielle. » Art. 3 bis – « Tamazight est également langue nationale. L'Etat œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national. »

– **L'article 3bis de la nouvelle constitution 2016** énonce : "Tamazight est également langue nationale et officielle".

Loi n°08-04 du 23 janvier 2008, loi d'orientation sur l'éducation nationale.

2. Circulaires ministérielles algériennes

Circulaire N°938 du MEN, 1995, Ouverture des classes-pilotes pour l'enseignement de tamazight (texte en arabe).

Circulaire N°789 du MEN, 20 août 1997, portant sur le démarrage des classes pilotes en septième année du fondamental (anciennement 6eme).

Circulaire N°1085 du 14 octobre 1996 du MEN, sur *l'organisation du recrutement interne d'enseignants de tamazight*

Circulaire N°1461 du 12 septembre 2000 sur *l'enseignement de la langue amazighe dans le cycle secondaire*

Circulaire N°002/02 du 3 mars 2002, *circulaire cadre pour la rentrée 2003-2004*

Circulaire N°446 du 6 novembre 2006, *état de l'encadrement de l'enseignement de tamazight*

Référentiels et documents officiels marocains

1. Référentiels et documents officiels marocains

Discours du trône du 30 juillet 2001.

Discours royal d'Ajdir (Khénifra) du 17 octobre 2001. Le roi Mohamed VI annonce l'intégration de la langue berbère dans le système éducatif marocain.

En ligne : <http://www.Ircam.ma/?q=fr/node/4661>

Dahir n°1-01-299, le roi crée et organise l'Institut Royal de la Culture Amazighe (Ircam), annoncé dans son discours du 30 juillet 2001. Texte du Dahir portant création de l'Institut Royal de la culture amazighe

En ligne <http://www.Ircam.ma/?q=fr/node/4668>

Constitutionnalisation du berbère au Maroc 1er Juillet 2011 : Le référendum constitutionnel reconnaît le statut de « langue officielle » au berbère ; Art. 5 : « *L'arabe demeure la langue officielle de l'État. L'État œuvre à la protection et au développement de la langue arabe, ainsi qu'à la promotion de son utilisation. De même, l'amazighe constitue une langue officielle de l'État, en tant que patrimoine commun à tous les Marocains sans exception. Une loi organique définit le processus de mise en œuvre du caractère officiel de cette langue, ainsi que les modalités de son intégration dans l'enseignement et aux domaines prioritaires de la vie publique, et ce afin de lui permettre de remplir à terme sa fonction de langue officielle* ».

Charte Nationale d'Education et de Formation, octobre &999. http://www.men.gov.ma/Fr/Pages/CNEF_old.aspx

2. Circulaire ministérielles marocaines

Circulaire N°108 du 1 septembre 2003, sur l'intégration de la langue amazighe dans le processus scolaire".

Circulaire ministérielle 82 du 20 Juin 2004, sur l'organisation de l'enseignement de l'amazighe et la formation des professeurs de l'amazighe

Circulaire N°89 du 19 août 2005, sur : l'organisant la rentrée scolaire 2005/2006 de l'amazighe.

Circulaire N°90 du août 2005, sur l'organisation de l'enseignement de l'amazighe et la formation de ses enseignants.

Circulaire 130 du 6 septembre 2006, sur l'organisation de l'enseignement de l'amazighe et la formation des enseignants de l'amazighe

Circulaire N°133 du 12 Octobre 2007, sur l'insertion de l'amazighe dans les cursus scolaires.

Circulaire N°16 du 26 septembre 2008, sur *l'organisation de la généralisation de l'enseignement l'amazighe*.

Circulaire N°2952-12 du 19 juillet 2012, sur l'accélération de la généralisation verticale et horizontale de l'enseignement de l'amazighe.

Manuels scolaires de berbère (Algérie)

Ministère de l'Education nationale, 1997-1998, *Lmed tamazight Tome1 (Apprends tamazight)*, Edition Office national de l'enseignement et de la formation à distance, Alger.

Harrouche Mouhoub (dir.), 2006. - *Tamazight seg yiles gher tira (tamazight de l'oralité à l'écriture)*, Manuel deuxième année secondaire, 2006-2007. Alger : ONPS, 2006.

IKHLOUFI Djamel, (dir.), 2007. - *Tamazight seg yiles gher tira (tamazight de l'oralité à l'écriture)*, Manuel de troisième année secondaire, 2007-2008. Alger : ONPS, 2007.

Manuels scolaires de berbère (Maroc)

Tifawin a tamazivt 3), 2005, adlis n unlmad, Rabat, Okad, première édition.

Tifawin a tamazivt 4, 2006, adlis n uslmad, Rabat, Okad, première édition.

Tifawin a tamazivt 4, 2006, adlis n unlmad (adlis n unlmad), Rabat, Okad, première édition.

Tifawin a tamazivt, 2007, adlis n unlmad, Rabat, Okad, première édition.

Tifawin a tamazivt 5, 2007, adlis n uslmad, Casablanca, imprimerie Al Ahdad Al Maghribiya, première édition.

Tifawin a tamazivt 6, 2008, Adlis n unlmad, Rabat, Al Maarif Al Jadida, première édition.

Tifawin a tamazivt 6, 2008, Adlis n uslmad, Casablanca, imprimerie Al Ahdad Al Maghribiya, première édition.

LISTE DES ANNEXES (95 PAGES)

Annexe I Cartes Algérie Cartes Maroc

Annexe II Documents intégration et pilotage de l'enseignement (circulaires, Effectifs, répartition)

Annexe III Documents aménagements linguistiques institutionnels

Annexe IV Codification et graphie (usages, choix retenus)

Annexe V Elaboration didactiques (orientations, manuels, réception)

Annexe VI Divers évolutions juridiques, restitutions et réception des actions institutionnelles

Annexe VII Echantillon terrain : Rapport de mission Maroc novembre-décembre 2012

Annexe VIII : Carnet de recherche dédié à la thèse sur *Hypothèses.org*