

## **L'ENSEIGNEMENT DU BERBERE EN ALGERIE/MAROC : Quelques éléments de comparaison d'expériences en cours**

Nacira ABROUS<sup>1</sup>  
*Doctorante, Université Aix-Marseille*

Cet article synthétise quelques éléments de ma thèse consacrée aux convergences et divergence dans l'enseignement du berbère en Algérie et au Maroc. J'aborderai rapidement le contexte d'institutionnalisation, puis la mise en œuvre, en lien avec les questions d'aménagement et de choix didactiques respectifs. Quelques éléments de bilan global seront proposés, dans le cadre d'une démarche comparative des stratégies et des résistances.

### **Introduction**

Depuis les indépendances des pays du nord de l'Afrique, l'arabisation est une politique structurée et constante que les États ont menée dans la perspective de la reconquête d'une identité nationale définie comme arabe et musulmane, donnant naissance à des politiques linguistiques occultant la langue berbère. Les décisions politiques qui ont concrétisé ces choix ont leurs racines dans les orientations fondatrices de la lutte pour la décolonisation.

---

<sup>1</sup> Doctorante à l'université d'Aix-Marseille, sous la direction de Salem Chaker.

## Processus d'institutionnalisation du berbère

Dès le milieu des années 1990, les États algérien et marocain ont opéré des modifications dans leurs pratiques politiques et ont adopté des stratégies qui pourraient être perçues comme une « nouvelle politique linguistique ». Pour situer cette évolution dans le contexte géopolitique, nous dirons qu'elle s'inscrit dans le sillage des stratégies d'ouverture du champ politique dans de nombreux pays en développement après la chute du Mur de Berlin et l'effondrement de l'Union Soviétique. L'Algérie (1988-1989)<sup>2</sup> et le Maroc (1994/1996)<sup>3</sup> décident d'opérer quelques transformations politiques à la suite d'événements intérieurs récents.

A l'échelle internationale, la révolte kabyle de 1980 (« Printemps berbère ») avait déjà médiatisé la question et créé des relais en *diaspora*. Mais cet impact et ces connexions ne sont pas souvent être reconnus dans l'historiographie contemporaine, certainement en raison de l'intégration des logiques « étatiques » et des légitimités nationales. Le Mouvement culturel berbère (MCB) a exercé durant plus d'une décennie des pressions continues à travers la mobilisation des élites et les actions de terrain qui ont dépassé les limites de la sphère universitaire en Kabylie et dans l'Algérois ; mais elles restent malgré tout isolées par rapport au reste des régions berbérophones, même s'il existe des relais bien identifiés et permanents.

Durant les décennies 1960/70 et 1980, des personnalités universitaires connus ont élaboré des documents de base pour la réflexion culturaliste<sup>4</sup>. On soulignera notamment l'action fondatrice menée par *Agraw Imazighen* (Académie Berbère) dans les années 1960/70, en raison de son ancrage et de son impact populaire et de la durée de son action ; toute une génération a été ainsi sensibilisée et éveillée à la préoccupation de l'écriture et de l'enseignement ; la fragilité de cette entreprise est

---

<sup>2</sup> La nouvelle Constitution de février 1989 donne une assise légale au pluralisme politique annoncé après les événements d'octobre 1988.

<sup>3</sup> Lors du discours du 20 août 1994 le Roi Hassan II évoque l'importance d'accorder un intérêt aux « dialectes » berbères. En 1996 (à l'occasion du 43<sup>e</sup> anniversaire de la révolution du Roi et du Peuple) il annonce la tenue d'un référendum constitutionnel le 13 septembre 1996.

<sup>4</sup> En premier lieu les travaux de Mouloud Mammeri et Salem Chaker pour l'Algérie et ceux de Mohamed Chafiq pour le Maroc.

certainement due à sa structuration en émigration, ce qui ne favorisait pas l'échange continu entre les initiateurs émigrés et les sympathisants locaux. De leur côté, les culturalistes marocains créent dès la fin des années 1960 des espaces diversifiés. Le premier réseau important a été créé à Rabat par un groupe du Souss le 10 novembre 1966 (AMREC)<sup>5</sup> dont l'action porte uniquement sur la défense de la culture orale et l'alphabétisation, en raison du contexte répressif de l'époque. C'est en août 1980 autour des travaux de l'Université d'été d'Agadir que le dossier berbère deviendra une préoccupation centrale.

Les acteurs marocains s'orientent également, dans leur majorité, vers des approches juridiques en lien avec les droits des minorités, des peuples autochtones, le droit à la langue maternelle et la diversité culturelle défendue comme une richesse (Tamaynut et Azetta notamment), pendant que le MCA<sup>6</sup> se radicalise.

Le Congrès mondial amazigh (1995) initié par « Tamazgha »<sup>7</sup> et d'autres universitaires, réussit à fédérer, pour la première fois, de nombreuses figures des champs militants et universitaires berbères essentiellement algériennes, marocaines, canariennes ; il a impulsé un travail de réflexion et d'internationalisation, à travers des rencontres internationales ainsi que la production de tout un arsenal juridique : rapports, synthèses, communiqués, enquêtes.

En Algérie, l'enseignement du berbère se met en place en 1990/91 à l'Université (Tizi-Ouzou puis Bougie), et à la rentrée 1995 dans le secondaire (collège et lycée). La « grève du cartable » de 1995 en Kabylie avait abouti à la signature des « accords du 22 avril » prévoyant la création du Haut Commissariat à l'Amazighité (HCA) par décret présidentiel et l'introduction de l'enseignement du

---

<sup>5</sup> Fondée à Rabat le 10 novembre 1967 par un groupe d'étudiants berbères dont Ali Azayku, Brahim Akhiyat, Ahmed Boukous, Abd El Fadel El Ghouali, Abdellah Bounfour, Ahmed Akouaou, l'Association marocaine de recherche et d'échanges culturels est l'une des plus anciennes composantes du mouvement culturel berbère au Maroc.

<sup>6</sup> Mouvement culturel amazigh animé par les étudiants du sud-est (Université d'Agadir) et du Rif (Université de Oujda)

<sup>7</sup> Association berbériste de Paris fondée par des étudiants berbères de l'INALCO autour de Masin Ferkal.

berbère dès la rentrée scolaire suivante. Mais aucune loi ou décret de mise en œuvre ne sont promulgués (N. Abrous, 2010). Il faudra attendre 2002 pour que le berbère entre dans la Constitution comme langue nationale à côté de l'arabe et obtienne une reconnaissance officielle, même si la langue arabe garde sa suprématie en demeurant (seule) langue officielle de l'Etat.

Au Maroc, la militance se cristallise à travers un rapprochement significatif des groupes régionaux et la structuration des réseaux culturels plus ou moins motivés par une opposition au régime. L'émergence d'une force revendicative de plus en plus organisée et « décomplexée » et l'action non négligeable du Mouvement culturel amazigh (MCA), bien implanté dans les universités d'Oujda et d'Agadir, ont consolidé le positionnement des berbéristes marocains. Les événements de Goulmima (1994) et plus tard du « Printemps noir » en Kabylie (2001) ont créé des passerelles de solidarité, facilitées par une réelle porosité<sup>8</sup> depuis la fin des années 1960 entre les militances berbères algérienne et marocaine. Toutefois, d'un point de vue sociopolitique, nous rejoignons l'idée développée par S. Chaker (1994 : 106) concernant l'essence même de cette mouvance militante : « 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. »

Le 20 août 1994, Hassan II s'exprime en faveur des « langues et dialectes régionaux ». Ce discours, qui n'aura aucune concrétisation immédiate, a été perçu par tous comme une promesse, une amorce de reconnaissance de la langue berbère. Cependant, les termes employés sont vagues et les échéances relativement à son enseignement, encore plus imprécises. On peut y voir une probable anticipation en lien avec l'évolution du régime algérien vis-à-vis de la revendication berbère, amorcée à partir de 1990.

En 1999 dans le cadre des réformes lancées par la monarchie, la Commission spéciale d'éducation et de formation élabore la Charte nationale de l'éducation (CNE) qui mentionne la possibilité d'un enseignement du berbère pour « favoriser

---

<sup>8</sup> Terme emprunté à Salem Chaker, communication orale séminaires année 2009-2010.

l'apprentissage des connaissances et aptitudes de compréhension et d'expression en langue arabe ».

Mais c'est avec la promulgation du Dahir n° 1-01-299 portant création de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM) que la reconnaissance officielle de l'amazighité du Maroc a été engagée (Boumalk 2009 : 54). Une reconnaissance qui était loin de répondre à toutes les revendications de la militance amazighe [qui] vis[ait] ... à faire évoluer cette situation en passant du statut de fait à un statut juridico-constitutionnel censé garantir à l'Amazighe la protection juridique, et par contrecoup, l'intégration dans tous les domaines de la vie publique et la pérennité.

Le 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<sup>er</sup> juillet 2011, reconnaît le statut de « langue officielle » au berbère (art. 5).

## **Conditions de mise en œuvre de l'institutionnalisation du berbère**

### **Aménagement linguistique et choix politiques**

La notion d'aménagement linguistique recouvre l'ensemble des objectifs, des orientations, des réalisations en faveur de langues marginalisées ou minorées, jusque-là exclues du champ institutionnel. Cette action est souvent dictée par une nécessité politique. Une véritable normalisation – le terme est introduit par les spécialistes du domaine catalan (Aracil : 1965) pour traduire le terme aménagement très usité dans les références canadiennes – doit comprendre une intervention sur le « corpus » (*i.e.* sur le matériau linguistique lui-même) et une prise en compte de la visibilité socioculturelle et politique des groupes concernés. Cela a normalement pour objectif la promotion et la revitalisation de la langue concernée. Par voie de conséquence, cela implique un investissement financier et logistique soutenu par des dispositions législatives permettant la mise en œuvre du projet d'institutionnalisation. De plus, les États doivent suivre et superviser les actions pour lesquelles des organismes sont désignés ou créés, et mettre en place des dispositifs

administratifs adaptés afin de permettre la mise en pratique dans les cadres scolaires, médiatiques et autres. C'est le cas de la « Section intersectorielle » (Algérie), de la « Cellule de coordination (Maroc).

Boyer (2007 : 213) qualifie ce type d'aménagement de « stratégie de haut en bas » ; il souligne, par ailleurs, l'importance d'une planification de « bas en haut » et note que « accorder trop d'attention aux politiques officielles peut s'avérer contreproductif en l'absence d'autres activités aux niveaux inférieurs » (*ibid.* : 191).

Nous comptons dans notre recherche, à travers l'étude des différentes étapes de ce processus en Algérie et au Maroc, décrypter et analyser les contours de ce qui pourrait être considéré comme un « revirement » dans les politiques linguistiques maghrébines. Cela nous mènera à explorer le fonctionnement des dispositifs, des étapes de mise en œuvre et à analyser les outils mis en place.

## **Deux structures : un cheval de bataille, l'enseignement de la langue berbère**

Le Haut-commissariat à l'amazighité (HCA)<sup>9</sup> et l'Institut royal de la culture amazighe (IRCAM)<sup>10</sup> sont tous les deux des structures consultatives, à compétences exécutives, directement liées à la gouvernance, respectivement à la Présidence de la république algérienne et au Palais royal au Maroc. Soulignons que nombre d'observateurs estiment qu'il s'agit là d'une logique de « neutralisation », voire « d'enterrement » programmé dans la mesure où ces organismes n'ont pas la compétence juridique et les moyens d'intervenir sur le terrain, de répondre aux besoins exprimés en matière d'aménagement et d'accompagnement et qu'ils participeraient plutôt à la pérennisation d'une situation discriminatoire vis-à-vis de la langue berbère et ce pour plusieurs raisons, notamment :

- L'insuffisance ou l'inexistence d'un plan d'action en matière de décisions institutionnelles ;

---

<sup>9</sup> Article 4 du décret présidentiel n°95-147 du 27 mai 1995 portant création du HCA.

<sup>10</sup> Discours royal 17/10/2001 : création de l'IRCAM (Institut Royal de la Culture Amazighe).

- L’absence de structures académiques autonomes dotées de moyens et de compétences décisionnelle dans une perspective de normalisation et de codification planifiées ;

- Le renforcement (surtout en Algérie) du dispositif juridique coercitif sur l’arabisation parallèlement aux décisions d’institutionnalisation du berbère.

Dès leur installation, le HCA et l’IRCAM ont été chargés de s’impliquer dans l’introduction de la langue dans le système éducatif.

Pour l’Algérie, on parle tout de suite de « classes-pilotes », indiquant ainsi une « étape expérimentale », à caractère facultatif réservée aux aires berbérophones (Abrous N., 2010) dans le cycle secondaire (collèges et lycées) pour la dernière année des collèges et les classes de terminale des lycées, à raison de deux heures hebdomadaires. Seize wilayas (départements) ont été ciblées, dont trois villes partiellement berbérophones : Boumerdès, Alger, Oran. Ce sont généralement des classes à publics hétérogènes.

Au Maroc, on opte dès 2003 pour une démarche de généralisation à tout le territoire national. En 2009, les six niveaux du cycle primaire sont couverts mais avec d’importantes disparités régionales. Nous verrons plus loin comment la gestion de cet enseignement est largement conditionnée, elle aussi, par les contextes locaux, au plan administratif comme à celui des ressources humaines.

« Les institutions chargées de la mise en place de l’enseignement de l’amazighe sont le Ministère de l’Éducation nationale (MEN), les académies régionales d’éducation et de formation (AREF) et l’Institut royal de la culture amazighe (IRCAM). Le MEN représente l’institution de tutelle chargée de l’insertion de l’amazighe dans le système éducatif ; quant à l’IRCAM, il est chargé, en premier lieu, de la réalisation des outils pédagogiques, il contribue à l’élaboration des programmes et à la formation des enseignants et des superviseurs pédagogiques en collaboration avec les AREF. 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. » (Boukous, 2007)

## Recrutement des enseignants, des inspecteurs et des formateurs

Pour préparer la rentrée 1995, le HCA organise à Alger un stage de « perfectionnement » à trois niveaux, en collaboration avec le MEN algérien, en partant du principe que les stagiaires avaient déjà reçu une formation initiale (dans les cadres associatifs ou en autodidactes). Ce qui était effectivement le cas pour la majorité des enseignants issus des départements de Tizi-Ouzou, Bougie et Bouira (Kabylie), où des associations actives avaient dispensé des cours réguliers<sup>11</sup> à partir de 1989.

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 demeure toujours problématique –, les enseignants actuels sont 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.

Au Maroc, une convention liant l'IRCAM au Ministère de l'Éducation nationale fixe les principes généraux sur lesquels se fonde cet enseignement. Ces principes sont les suivants :

– « La langue amazighe appartient à tous les Marocains sans exception » et par conséquent doit être enseignée à tous, qu'ils soient berbérophones ou arabophones, dans toutes les écoles du royaume.

– Le MEN marocain n'envisage pas la création de postes budgétaires et de filières de formation spécifiques ; il décide d'introduire le berbère en tant que matière

---

<sup>11</sup> *Idles* (Tizi-Ouzou) et *Tamazight* (Bougie) ensuite *Aghbalu* et *Si Mohand Umhand* (Tizi-Ouzou), un peu plus tard, se sont distinguées par un encadrement de qualité.

d'enseignement à raison de trois heures hebdomadaires<sup>12</sup>, sur la charge horaire d'instituteurs déjà en poste.

Pour l'année de départ (2003-2004), l'enseignement de l'amazigh démarre avec 317 écoles impliquant ainsi toutes les délégations régionales (= académies) du ministère. Ce chiffre se répartit en nombre d'écoles par variante régionale : tamazight = 98, tachelhit = 71 et tarifit = 46 ; quant à la répartition des 1090 classes, elle est la suivante : tamazight = 561, tachelhit = 336 et tarifit = 176.

Une formation dite « initiale » est dispensée dans les Centres de formation des Professeurs du Primaire (CFPP) L'objectif que fixe une circulaire publiée par l'IRCAM en mars 2005, est de « préparer les élèves-professeurs des CFPP appelés à assurer l'enseignement de l'amazigh à l'école marocaine ». Elle consiste en une initiation aux principaux aspects de la langue. Elle comporte 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. Certains enseignants que nous avons pu interroger ont déclaré être non berbérophones et n'avoir aucune compétence discursive en berbère et que cela constituait un frein à l'appropriation de la matière à enseigner quelle que soit leur bonne volonté.

Les enseignants en fonction se déclarant prêts à assurer l'enseignement de cette nouvelle matière ne bénéficient donc pas immédiatement de la formation minimale adaptée ; ce sont des inspecteurs d'arabe ou de français pour la majorité d'entre eux<sup>13</sup>. Les enseignants arabophones sont ceux qui expriment le plus de difficultés. Comment enseigner une langue qu'on ne maîtrise pas et pour laquelle on n'a pas reçu eu de formation préalable ? Les heures destinées au berbère sont en conséquence souvent transformées en séance d'activité récréative.

En fait, dans les deux pays, il ne semble pas que l'administration ait mis en place les moyens pérennes nécessaires pour intégrer la catégorie des enseignants

---

<sup>12</sup> Circulaire ministérielle 108, 2003.

<sup>13</sup> Témoignages d'instituteurs (enquête personnelle). Toutefois, 236 de ces inspecteurs ont été formés (par qui, dans quelles conditions ?), et 70 autres devaient l'être en 2006.

non-berbérophones dans le projet d'enseignement, ceci en contradiction avec le principe de départ, réaffirmé par la constitution marocaine, selon lequel la langue amazighe « est la langue de tous les Marocains » (et de tous les Algériens, pour l'Algérie).

On peut aussi d'emblée constater que le discours officiel marocain tend à « dé-régionaliser » le projet d'enseignement de l'amazighe ; toutefois, les régions berbérophones étaient visiblement plus opérationnelles, du moins dans les établissements dont les instituteurs étaient déjà berbérophones. L'information, très parcellaire, que nous avons pu collecter sur le bilan de l'enseignement mentionne systématiquement le manque de personnels enseignants, malgré la création depuis 2006 de plusieurs filières de master et de licence de berbère, notamment dans les universités Ibn Zohr d'Agadir, Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fès et Mohammed I<sup>er</sup> d'Oujda.

## **La langue berbère à l'école**

### **Quelle langue pour quels apprenants ?**

En Algérie, lors des premiers stages de formation pour l'enseignement, cette question ne semblait pas être une préoccupation pour les instances engagées dans le processus. Par conséquent aucune méthodologie ou orientation pédagogique n'est explicitée ou recommandée, alors que l'on sait que la langue berbère est très diversifiée et ne dispose pas d'une norme codifiée préexistante.

Des projets pédagogiques comme la correspondance scolaire interdialectale et l'unification des terminologies pédagogiques et didactiques ont été évoqués pour rapprocher les élèves. Le volet de la correspondance n'a jamais connu de concrétisation faute de *Modus operandi*. Bien évidemment aucun document ne mentionne le statut réel de « langue maternelle », qui contredirait le discours officiel définissant le berbère comme « langue de tous les Algériens ».

Au Maroc, l'option politique est, on l'a vu, clairement dès 2013, celle de l'enseignement de l'amazighe à tous les Marocains. L'objectif est donc la généralisation sur le plan horizontal (dans l'espace) pour toucher toutes les régions du royaume ; cet enseignement est obligatoire aussi bien pour les apprenants amazighophones que pour les apprenants arabophones, ce qui implique qu'il est passible d'une évaluation au même titre que les autres matières.

La démarche verticale que mène l'IRCAM se projette dans une perspective de « standardisation progressive » et privilégie très rapidement les compétences communicationnelles standards visant la création *d'une koinè berbère marocaine supra-dialectale* : « La distinction entre l'amazighe comme langue de socialisation individuelle acquise en milieu naturel et l'amazighe en tant que langue de l'école et de l'éducation formelle nous amène à postuler que la didactique de l'amazighe concerne essentiellement l'enseignement-apprentissage de cette langue en milieu scolaire... » (Aagnaou, 2009). L'objectif fixé est donc l'enseignement progressif de la langue standard unifiée dans ses structures phonologiques, morphologiques, lexicales et syntaxiques.

## **Processus de codification et choix didactiques**

### **Les manuels scolaires**

Les enseignants tout comme les didacticiens intervenant dans l'élaboration de manuels scolaires définissent généralement et en priorité le cadre didactique en lien avec les projets assignés à tout enseignement de langue. Dans le cas du berbère, les premières questions qui semblent se poser avec plus en plus d'acuité (et auxquelles l'Institution ne répond pas) sont :

- Le berbère doit-il être enseigné comme langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère ?
- Quel sont les modalités appliquées aux classes hétérogènes ?
- Au Maroc, une didactique de la convergence est-elle préconisée et suivie, puisqu'on envisage les deux dernières années du primaire comme cycle de standardisation totale ?

En Algérie, le recueil de textes dans quatre dialectes (N. Abrous : 2011), ainsi que les contenus dispensés lors des regroupements (par variantes régionales) initiés par le MEN algérien, met les enseignants devant une situation de fait : une triple graphie (latin, arabe, tiffinagh), manifestant ainsi, dès le début de l'introduction du berbère à l'école, l'improvisation et les incertitudes qui ont marqué cette expérience. Quant au reste des supports et des choix didactiques, les enseignants se sont organisés en groupes, principalement en Kabylie, pour réaliser des cours qui s'appuient principalement sur *Tajerrumt n tmazight, tantala taqbaylit* de Mouloud Mammeri (1976). Les stages intensifs qui ont suivi ont fédéré les choix didactique autour de « l'unité didactique », les propositions étaient déterminées par les choix effectués par les formateurs, des professeurs de français et d'arabe pour la majorité d'entre eux.

En 2003, le MEN algérien opère une réforme du système éducatif ; réforme dont l'objectif était la révision des programmes d'enseignement de tous les paliers et de toutes les matières. Cette réforme retenait l'approche par compétences. Dans ce cadre, l'enseignement du berbère a donc bénéficié de manuels avec des cahiers des charges précis l'intégrant dans une orientation didactique générale. Le statut et l'état réels de la langue berbère (non codifiée, non standardisée) n'ont pas du tout été pris en considération ; à l'évidence, le berbère aurait dû ou pu bénéficier d'un traitement spécifique. Au final, la compétence globale ciblée semble être la communication<sup>14</sup> sur la base d'une pédagogie de projet.

Au Maroc, les manuels privilégient, pour les deux premières années du cycle primaire, l'enseignement par géolectes ; puis ils introduisent une deuxième étape de standardisation inter-dialectale. Dans une étape finale (cycle « avancé »), on introduit une grammaire commune et on adopte des textes standards pour les niveaux supérieurs.

---

<sup>14</sup> « La langue de référence de ce programme est la variante kabyle. L'enseignant doit l'adapter au public scolaire », in : Document d'accompagnement des programmes de la première année moyenne, avril 2003.

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. Les manuels scolaires marocains *Awal inu* et *Tifawin a tamazight* 1, 2, 3, 4, 5 et 6 ont été réalisés par les chercheurs de l'IRCAM en collaboration avec la Direction des programmes et des curricula du MEN.

*Tifawin a tamazight* (« Bonjour tamazight ») le premier manuel, a été élaboré sous la direction de Belaïd Boudris, directeur du Centre de la recherche didactique et des programmes pédagogiques de l'IRCAM, dans les trois variantes principales : tarifit, tamazight et tachelhit. Les académies ont été chargées de sa diffusion. La réalisation technique et la reprographie ont été soumises au marché de l'édition. Le manuel a été présenté le 30 mars 2004 par l'IRCAM lors d'une conférence de presse à Rabat. Ce manuel de 112 pages illustrées a été controversé ; on citera comme exemple le communiqué de l'Association marocaine de recherche et d'échange culturel (AMREC) qui le qualifie d'ouvrage qui « menace l'unité territoriale et sème la division », en insistant sur l'obligation de concevoir un manuel adoptant une langue unifiée.

### **La graphie, le point nodal**

Dans le cas de l'Algérie, le terrain de l'enseignement était déjà balisé par un demi-siècle d'expériences (militantes) significatives : instituteurs kabyles, travaux des berbéristes des années 1940, de l'Académie berbère, travaux des universitaires (grammaires descriptives, lexiques...), travaux normalisant de Mouloud Mammeri, sans oublier les travaux du « Groupe de Vincennes » (Université Paris VIII) et de chercheurs plus récents.

La graphie utilisée pour l'enseignement officiel en Algérie à partir de 1995 est à très nette dominante latine, mais la « polygraphie » est aussi une réalité. En fait, la situation s'enlise très vite dans une certaine confusion et non-gestion, avec, tendanciellement : « un dialecte = une transcription ». Progressivement la graphie tfinagh disparaît du paysage didactique officiel. Les manuels examinés sont notés en double transcription : latine et arabe, le tfinagh figurant uniquement en première de couverture pour le titre du manuel. Les enseignants ayant élaboré ces supports

sous la responsabilité d'un coordinateur du MEN ont déclaré avoir été sollicité uniquement pour la version « latine en kabyle » et n'ont pas été informés des modalités de « re-transcription » en caractères arabes.

Les destinataires des manuels se retrouvent ainsi confrontés à un « duel programmé » (latin/arabe) qui gèle l'option du tifinagh comme troisième voie. L'exclusion quasi définitive du tifinagh révèle le conflit réel qui oppose, d'une part, un usage bien ancré et prédominant dans la production littéraire (le latin), mais stigmatisé par l'idéologie de l'État, et, d'autre part, une démarche « nationaliste souverainiste » favorable à l'arabe, émanant de l'Institution et de ses agents. Incidemment, la volonté de mettre en valeur la notation en arabe transparait clairement à travers une présence exclusive dans les journaux arabophones et la télévision (Tamazight 4) qui transcrivent systématiquement en caractères arabes. En août 2007, la chaîne II dite "Radio Taqbaylit" (radio kabyle) a adopté sur son site Internet la transcription de la langue amazighe en caractères arabes. Toutes les pages du site sont présentées en caractères arabes<sup>15</sup>.

Situation qui amène à formuler deux constatations :

- L'absence de coordination administrative et de concertation entre les différentes instances parties-prenantes, qui se positionnent chacune de manière autonome, en fonction de rapports de forces internes spécifiques ;
- L'administration et les différentes tutelles ne souhaitent pas s'impliquer ouvertement dans le choix de la graphie, tout en offrant de meilleures opportunités de diffusion à la notation en caractères arabes. La pratique du HCA sur ce sujet confirme la position non homogène de l'Etat : cette institution édite de très nombreuses publications littéraires et scientifiques de qualité, réalisées dans une graphie latine maîtrisée se situant dans la continuité de la tradition académique culturaliste kabyle.

---

<sup>15</sup> Site de la Radio algérienne, chaîne II (berbère, initialement kabyle) : <http://www.algerian-radio.dz/indextam.htm> ; consulté le 20 septembre 2012.

Par ailleurs, quelques personnalités universitaires, quoique en dehors de leurs champs disciplinaires, se sont impliquées dans le débat (L. Addi, 2010) à travers la presse et non à par des contributions académiques.

Au Maroc le débat sur le choix de la notation a été relativement intense mais n'a pas duré. En mettant en avant les arguments d'historicité et d'authenticité, l'IRCAM a rapidement opté pour le néo-tifinaghe<sup>16</sup>, très certainement pour dépasser la controverse entre « latinistes » et « arabisants » et mettre un terme aux contradictions et attaques sur ce sujet, portées par les milieux baathistes et islamistes<sup>17</sup>, sachant que les adeptes de la notation latine, très nombreux, ont du mal à assumer leur choix face à un argument aussi fort dans le champ idéologique maghrébin.

Pourtant, la pratique réelle au Maroc était diverse et fluctuante, avec un usage bien ancré des caractères arabes chez les Chleuhs (Moustawi, Safi, Azaykou, Jachtimi...) et latins (toute la production récente<sup>18</sup>). Ahmed Boukous (2010) explique : « La démarche adoptée dans la confection de l'alphabet tifinagh standard répond aux besoins de l'aménagement de cet alphabet en vue de son adaptation au système phonologique de l'amazighe standard marocain. C'est pourquoi il a été nécessaire de procéder à des amendements qui ont modifié la forme de certains signes empruntés aux notations du néo-tifinaghe ».

Pendant, la situation extra-institutionnelle actuelle au Maroc manifeste plutôt une revitalisation de l'usage du latin, dans la production littéraire et associative notamment. L'usage des caractères arabes paraît désormais presque marginal malgré une longue tradition ancrée dans les milieux chleuhs notamment, ce qui constitue un

---

<sup>16</sup> Dans les années 1990 la revue *Tifinagh* de M. Aherdan a soutenu une pratique en écriture néo-tifinagh ; Lahbib Fouad ; les publications de Hawad qui a développé un système de notation vocalisée et cursive.

<sup>17</sup> Ahmed Raissouni, président de l'association Attawhid wa l-Islah, a fait une correspondance à Mohamed Chafik, recteur de l'Ircam à l'époque, pour dénoncer le fait que "l'adoption de la graphie latine est un choix colonialiste qui vise à éloigner les Amazighs de l'Islam et à semer la division entre eux et les Arabes..."

<sup>18</sup> Chacha, M. Bouzagou, S. Belgherbi, Akounad, B. Lasri, L. Bouyakoubi, A. Lihi, L. Zaheur, L. Azergui...

tournant par rapport aux pratiques observées jusque-là. Somme toute, le Maroc semble à travers ce choix, confirmer les représentations liées à la langue et à la culture berbères, celle de la priorité symbolique, muséographique sur le pragmatisme, au détriment de l'efficacité et de l'expérience capitalisée dans le monde académique berbérisant.

### **La question de l'évaluation de la matière toujours en suspens**

En Algérie, les notes ministérielles établissent le caractère facultatif de l'enseignement du berbère. Aucune information n'est systématiquement diffusée par l'administration à l'attention des élèves. Mais notre enquête établit que certains chefs d'établissement ont accepté de comptabiliser la note de berbère dans le bulletin scolaire.

En revanche, l'évaluation de l'élève est prescrite au Maroc ; la matière est notée et comptabilisée comme tout le reste des activités de l'école : calcul, arabe, français... Toutefois, si l'on situe le cas du berbère dans le contexte global de l'évaluation, le traitement du berbère est présenté par un enseignant du sud marocain comme discriminatoire et inégalitaire<sup>19</sup>.

Une circulaire régle l'examen de fin du cycle primaire (sixième année) ; l'examen est local (au niveau de l'établissement) et a lieu au mois de janvier ; l'épreuve est de 45 minutes, alors la durée de l'épreuve est de quatre-vingt-dix minutes pour les autres langues, l'arabe et le français. On notera que pour un niveau scolaire déterminé, l'épreuve a lieu au niveau régional (épreuves provinciales normalisées), au mois de juin, mais le berbère ne figure pas sur la liste des matières évaluées.

Ajoutons à cela, que parmi les fonctionnaires du MEN marocain il n'existe pas de postes dédiés à l'inspection de l'amazighe : ce sont les inspecteurs d'arabe qui sont chargés d'assumer ces fonctions pour lesquelles ils ne sont pas formés<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Entretien avec un enseignant au Maroc (décembre 2012).

<sup>20</sup> La Direction de l'Evaluation du Système Educatif (DESE) a mené plusieurs évaluations, notamment par des tests transnationaux du genre TIMMS-R, MLA, CTL, PIRLS, afin d'identifier les acquis des élèves de niveaux comparables.

## Réalités sociolinguistiques et leur impact

Après dix-huit années en Algérie et dix années pour le Maroc, aucune évaluation institutionnelle de l'enseignement du berbère n'a été rendue publique par les instances qui en sont chargée, malgré d'importantes actions sur les questions de standardisation et la pédagogie ou des questions plus précises en matière de didactique<sup>21</sup>.

Pourtant, les rencontres se sont multipliées autour de questions de didactiques (unité didactique, pédagogie de projet, objectifs communication...), mais toujours en l'absence de perspectives précises de planification à long terme.

En Algérie, l'exemple du CNPLET<sup>22</sup> dont le principal objectif est de réaliser toute recherche ou étude sur la langue dans ses variétés, à des fins descriptive, didactique et pédagogique, illustre bien cette situation d'incertitude, voire de confusion. Cet organisme a fait appel à de nombreux universitaires berbérissants mais il apparaît largement comme un « doublon » du HCA et des départements universitaires de berbère qui sont activement impliqués dans la standardisation et la production comme le département de Bougie et qui sont également amenés à intervenir sur les mêmes domaines. Beaucoup s'interrogent donc sur la finalité de la création d'un tel organisme, d'autant qu'aucune action commune ou convergente n'est envisagée avec les autres institutions. Cela ne peut pas être expliqué par une « inertie » du HCA car, en matière d'initiative, ce dernier s'est beaucoup impliqué,

---

<sup>21</sup> Journées d'étude Harmonisation des concepts de l'enseignement de tamazight : verbes et modalités nominales » Octobre 2013, Boumerdès.

<sup>22</sup> Centre national pédagogique et linguistique pour l'enseignement de tamazight, établissement public à caractère administratif, a été créé par décret exécutif 03-470 du 02 décembre 2003, suivi par un arrêté interministériel du 25 février 2007 portant sur l'organisation et fonctionnement du CNPLET. Il est placé sous la tutelle du Ministère de l'éducation nationale.

notamment dans une édition de qualité et diversifiée en caractères latins et dans la diffusion (et la réflexion sur) des normes d'usage<sup>23</sup>.

Le contraste est net avec le Maroc où l'IRCAM reste l'unique interlocuteur de l'État, même si son intervention sur le terrain est jugée insuffisante ; faiblesse qui ne peut guère être justifiée par des limites statutaires puisqu'en matière de graphie, le vote (sinon la décision) sur l'écriture à adopter a eu lieu au sein de l'institut (Akhiate, 2012 : 349). Les citoyens souhaitant s'exprimer sur ces sujets ne possèdent aucune représentation institutionnelle et les associations ne sont pas considérées comme des interlocuteurs habilités à mener un dialogue avec l'administration en matière académique ou institutionnelle.

Mais tous ces organismes officiels risquent bien d'être dépassés par l'évolution du terrain. A 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 nécessaires pour confirmer ce constat.

Au Maroc, la reconnaissance constitutionnelle de la langue berbère n'a pas eu d'impact immédiat sur les aspects exécutoires et la législation organique est toujours en attente. Certains éléments et signes récurrents laissent penser qu'un revirement ou une « gestion à minima », n'est pas à exclure.

Ainsi, en avril 2003<sup>24</sup>, la municipalité de Nador (dans le Rif), sur la base du Dahir instituant l'IRCAM, et sur la décision approuvant le tfinagh comme transcription de l'amazighe, a pris l'initiative d'écrire les panneaux de signalisation et les noms de rue en tfinagh dans le territoire de la municipalité, sous format bilingue (berbère/arabe). Les citoyens découvrent la nouvelle signalétique le matin du 29 avril 2009. Dans les heures qui suivirent, le ministère de l'Intérieur ordonna aux autorités locales d'enlever toute trace d'écriture tfinagh sur les panneaux de

---

<sup>23</sup> Recommandations de l'Inalco, 1998, Paris.

<sup>24</sup> Enquête dans les milieux de la militance du Rif.

signalisation de la municipalité de Nador et fit saisir tous les documents dans les bureaux de la Ville portant du tfinagh. Le ministère de l'Intérieur invalide la décision du Conseil municipal de Nador ayant autorisé cet usage bilingue, sous prétexte que l'arabe est l'unique langue officielle.

Ce type de faits laisse penser qu'il existe des résistances sérieuses au sein de l'appareil d'État et illustrent le caractère contradictoire des positionnements de l'administration. Si l'on admet la position du ministère de l'Intérieur, l'emploi du français et de l'espagnol sur les panneaux de signalisation et les rues dans tout le Maroc serait tout aussi illégal.

Par ailleurs, la standardisation active menée par l'IRCAM se veut un processus contrôlé et progressif mais suscite des interrogations nombreuses :

La représentation des trois géolectes dans les manuels et les documents périodiques semble très problématique et fait l'objet de vives controverses. Même dans l'hypothèse où les apprenants s'adaptent et s'approprient, sur le long terme, la norme scolaire, qu'en sera-t-il du reste des berbérophones. Ira-t-on vers une configuration diglossique ? Les réponses données par Ahmed Boukous (2007 : 87) sont-elles suffisantes ? « La gestion de ce dilemme est rendue possible par l'adoption d'une approche qui consacre la **polynormativité** aux dépens d'une approche réductrice conduisant à l'appauvrissement des composantes de la langue amazighe, c'est-à-dire une approche qui met en œuvre une démarche intégrative et cumulative des convergences et des différences linguistiques. »

Du côté algérien, pour l'instant, la démarche « régionalisante » *de facto* et *de jure* (cf. constitution, art. 3bis), constitue un obstacle aux virtualités de standard berbère « algérien », ainsi qu'à la collaboration entre les deux pays en la matière. Rappelons que certains berbérissants préconisent une standardisation sur le « très long terme » et de se fonder d'abord sur les réalités linguistiques régionale (Chaker, 2009 : 8) : « Pour conclure ce rapide examen de la faisabilité linguistique d'un standard commun unique, il en ressort que si la chose n'est pas absolument hors de portée du linguiste, il est certain que le système résultant ne pourrait être, largement, qu'une reconstruction, diachroniquement fondée, mais fort éloignée de tous les usages réels, et donc sans le moindre ancrage socioculturel. »

### **Eléments de conclusion : une réalité sociolinguistique et didactique incertaine et confuse**

Les données factuelles sont donc très éloignées des discours tenus par les décideurs. En Algérie, l'implication de la société ou ce que certains qualifient de « demande sociale » aboutit à une généralisation-extension de fait en Kabylie (département de Bougie, Tizi-Ouzou, Bouira) où l'attente sociale se situe au-delà de l'offre institutionnelle ; les enseignants continuent de s'investir dans la capitalisation des ressources locales (expérience, volontarisme, stratégie d'autonomisation) ; on soulignera au passage la pérennité du recours aux actions de masse : dialogue permanent avec l'administration, contestations publiques et pétitions). L'enseignement du berbère est progressivement étendu à tous les niveaux d'enseignement en Kabylie. La progression des chiffres d'élèves qui y reçoivent l'enseignement de berbère sont parlants : de **32.515** en 1995 à **65.569** en 2001, pour atteindre **208.996** en 2013.

La situation est très différente dans les autres régions berbérophones ont vu leurs effectifs régresser jusqu'à la disparition complète dans Mزاب (Ghardaïa, Berriane, etc.) et l'aire touareg (Tamanrasset, Illizi, Djanet) et Tipaza (Chenoua). Seul le domaine chaoui connaît une progression assez régulière puisqu'on est passé de **483 élèves** en 1995 à **24.965 élèves**<sup>25</sup> en 2013. Mais, les obstacles et résistances perdurent dans la région chaouie : sur la base des entretiens réalisés avec des enseignants, dans certains établissements, les cours de berbère sont soumis à autorisation parentale préalable, ce qui entraîne un abandon systématique par les élèves. De plus, le positionnement des instances locales concernant la graphie y est fluctuant, avec une forte tendance à vouloir imposer l'alphabet arabe.

On peut également déplorer l'absence de toute expérience d'enseignement dans une région totalement arabophone.

---

<sup>25</sup> Source : Ministère de l'éducation nationale (document non public).

Ainsi, l'Algérie, qui reste un pays géré de manière autoritaire, centralisée et verrouillée, offre paradoxalement l'image d'un laxisme sans précédent dans la mise en œuvre de l'enseignement du berbère, notamment pour ce qui est de la codification, de la graphie et l'évaluation. Cela nous amène à supposer une stratégie d'enkystement<sup>26</sup> et de non-gestion, qui pourrait avoir pour objectif la marginalisation et la décrédibilisation de cet enseignement.

Au Maroc, la généralisation « horizontale et verticale » ne paraît pas du tout acquise, dix ans après le début de l'enseignement. On a par exemple en 2011 une répartition assez dense dans la région du Sous-Massa-Draa (1600 écoles : **256.420 élèves**), pendant que Meknès-Tafilalt affiche 418 écoles avec **177.533 élèves**. Un point particulièrement étonnant est la faible intégration de cet enseignement dans la région du Rif qui s'étend sur une partie de l'Orientale et Taza-Taounat-Al Hoceima ; on peut aussi noter une présence quasi symbolique dans les régions de Doukkala et Oued Dhab-Lagouira<sup>27</sup>.

L'objectif qualitatif de « l'amazighe marocain standard » ne semble pas non plus s'imposer dans les usages réels, y compris à l'écrit, notamment dans la production littéraire. Seuls les outils linguistiques et pédagogiques produit par l'Institution tentent de concrétiser ce projet.

Sur le plan didactique, nous sommes clairement face à une situation sans continuité, aux objectifs incertains, et dont le suivi à tous les niveaux présente des sérieuses défaillances. On peut se demander s'il s'agit uniquement de résistances ou d'insuffisance du dispositif éducationnel et administratif face à un paysage politique complexe ? Ne s'agirait-il pas plutôt, là aussi, d'une stratégie d'enlisement ?

Les questions qui doivent être éclaircies et approfondies sont donc nombreuses et cruciales ; elles sont rendues particulièrement ardues par la difficulté que l'on rencontre à tous les niveaux des rouages institutionnels, tant en Algérie qu'au Maroc, pour obtenir des données statistiques globales concernant toutes les régions et toutes les structures impliquées dans cette opération.

---

<sup>26</sup> Emprunté à Salem Chaker, séminaire de berbère AMU, 2012.

<sup>27</sup> Chiffres du MEN Maroc (non publics).

Mais nous resterons cependant optimistes quant à l'avenir de cet enseignement. Au Maroc, en raison de l'officialisation de l'amazighe, qui pourrait impulser une politique plus déterminée ; en Algérie, parce que la demande sociale est particulièrement forte, en Kabylie mais aussi dans d'autres régions berbérophones, parce que les initiatives issues de la société civiles sont nombreuses et diverses, et que l'État gagnera certainement à répondre de manière plus cohérente et efficace à cette attente.

## Bibliographie

- ABROUS Dehbia, 1995 – « Le Haut Commissariat à l'Amazighité, ou les méandres d'une phagocytose », *Annuaire de l'Afrique du Nord*, t. XXXIV, Paris, CNRS Editions, p. 583-590.
- ABROUS Nacira, 2010 – « L'enseignement du Tamazight (berbère) en Algérie : Genèse et contexte du lancement des classes pilotes dans les régions berbérophones en Algérie », *Languages and linguistic*. Revue internationale de linguistique et société, 25-26, Rabat, IRCAM, p. 12-26.
- ABROUS Nacira, 2001 – *Didactique de l'écriture en classe de kabyle : une expérience d'enseignement*, mémoire de DEA, Inalco (S. Chaker, Dir.).
- ABROUS Nacira, 2009 – « Mon expérience d'enseignement de tamazight en Algérie », *Actes des journées d'étude : la langue berbère au baccalauréat. Enseignement et évaluation*, Paris. Lacnad-Inalco (sous presse).
- ABOULKACEM AFULAY Al Khatir, 2006 – « Être berbère ou Amazigh dans le Maroc moderne, histoire d'une connotation négative », *Berbères ou Arabes ? Le tango des spécialistes*. Paris : Non-lieu, p. 115-136.
- AKHIATE Ibrahim, 2012 – *Al Nahda Al Amazighiya kama ichtouha* (L'éveil amazigh comme j'ai l'ai vu naître et évoluer), Rabat, AMREC.
- AGNAOU Fatima, 2009 – « Curricula et manuels scolaires : Pour quel aménagement linguistique de l'amazighe marocain ? », *Asinag* 3, p. 109-126.
- AMEUR Meftaha, 2004 – « Standardisation de langue amazighe », *Actes du séminaire organisé par le Centre d'aménagement linguistique*, Rabat 8-9 décembre 2003. Coll. Colloques et séminaires (vol. 3), Rabat, IRCAM.

- AKRIM HAMADI, FIGARI Gérard, MOTTIER-LOPEZ Lucie et TALBI Mohammed – « La place de l'évaluation dans la réforme du système éducatif marocain : questions pour la recherche », *Questions Vives* [en ligne], vol.4, n°13, 2010, mis en ligne le 01 janvier 2011, consulté le 7 novembre 2013. URL : <http://questionsvives.revues.org/323> ; DOI : 10.4000/questions\_vives.323
- BLANCHET Philippe, 2009 – « La nécessaire évaluation des politiques linguistiques : entre complexité, relativité et significativité des indicateurs », *Les Cahiers du GEPE*, 1. L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques. [en ligne : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=898> ; consulté le 11 janvier 2012.
- BOUKOUS, Ahmed, 2003 – *L'amazighe et la politique linguistique et culturelle au Maroc*, [en arabe : al Amazighyya wassiyassa alloghawiyya wattaqafiyya bilmaghrib] Rabat : Tariq Ibn Zyyad, imprimerie Fidiprante. 112 p.
- BOUKOUS Ahmed, 2005 – « L'amazighe dans l'éducation : Enjeux d'une réforme », in Rispail M. (dir.), *Les langues maternelles : Contacts, variations et enseignement*, Paris : L'Harmattan, p. 249-259.
- BOUKOUS Ahmed, 2009 – « Aménagement de l'amazighe pour une planification stratégique », *Asinag*, 3, p. 13-40.
- CHAFIQ Mohammed, 1989 – *Lamhatun aan thalathathatin wathalathina qarnan min tarikh al' amazighiyin [Highlights of thirty-three centuries of Imazighen]*, Rabat : Al Kalam.
- BOUMALK Abdallah, 2009 – « Conditions de réussite d'un aménagement efficient de l'Amazighe », *Asinag*, 3, p. 53-61.
- BOUNFOUR Abdallah, 2006 – « Quelques réflexions sur les débuts du Mouvement culturel amazighe marocain » *Studi Magrebini*, n.s., vol. IV, Napoli, p. 157-169.
- BOUNFOUR Abdallah, 1996 – « Langues et littératures berbères. Chroniques des études XIII (1994-1995) », L'Harmattan- INALCO, Centre de Recherche Berbère.

- CHAKER Salem, 1981 – « De quelques constantes du discours dominant sur les langues populaires en Algérie », *Annuaire de l'Afrique du Nord*, XX, Paris, Editions du CNRS, p.451-457.
- CHAKER Salem, 1988 – « Arabisation », *Encyclopédie berbère*, VI, p. 834-843.
- CHAKER Salem, 1989 – « La voie étroite la revendication berbère entre culture et politique », *Annuaire de l'Afrique du Nord*, XXVIII, Paris, Editions du CNRS, p. 281-296.
- CHAKER Salem ; 2005 – « Le berbère : de la linguistique descriptive à l'enseignement d'une langue maternelle », M. Rispaïl (dir.), *Langues maternelles : contacts, variations et enseignements*, Paris, L'Harmattan, p.167-175.
- CHAKER Salem, 2009 – Entretien réalisé par Meftaha AMEUR dans *Asinag*, 3 (IRCAM) ; *Aménagement de l'amazighe : motivations, méthodologies et retombées*. Rabat.
- CHAKER Salem, 2010 – « Un standard berbère est-il possible ? Entre réalités linguistiques et fictions » *Revue des Etudes Berbères* 5 [Inalco - Centre de Recherche Berbère], p. 77-89.
- CLAUDOT-HAWAD Hélène, 2006 (Dir.) – *Berbères ou Arabes ? Le tango des spécialistes*, Paris : Non-lieu.
- LA SOUDIERE (DE) Martin – « L'inconfort du terrain », *Terrain*, 11 - *Mélanges* (novembre 1988) [en ligne] URL : <http://terrain.revues.org/3316>. Consulté le 06 janvier 2013.
- RUITER Jean Jacques, 1999 – « Le profil sociolinguistique des élèves arabophones et berbérophones dans l'enseignement primaire au Maroc », *Awal*, Cahier d'études berbères, 19, p. 33-42.
- SEBTI Adnan, 2012 – « Une vie, une œuvre : Le tombeur du Dahir berbère, Chakib Arsalane », *Zamane*, Casablanca, 17, mars, p. 62-65.
- ZAY Danielle, 1988 – *La formation des enseignants*. Paris, éd. Universitaires.

### **Liens extra-académiques**

- BENHAMADOUCHE Mohamed (Dit Benmohamed) : « Une petite réponse à Messieurs Addi El-Haouari, Ali El-Kenz et consorts... ». [En ligne] *Bouillon de culture*. Site marocain.

- <http://nadorculture.unblog.fr/2010/09/18/contribution/> Consulté le 11 janvier 2011.
- El GUABLI Brahim, 2012. « La Langue Amazighe : Parcours et entraves de son enseignement au Maroc. Site *Al Jadaliyya*, [En ligne] Consulté le 20 mars 2013 :  
[http://www.jadaliyya.com/pages/index/10256/la-langue-amazighe\\_-\\_parcours-et-entraves-de-son-en](http://www.jadaliyya.com/pages/index/10256/la-langue-amazighe_-_parcours-et-entraves-de-son-en)
- BANHAKEIA Hassan & FARHAD El-Hossein, L'enseignement de l'amazigh au Maroc, février 2006. [En ligne] Consulté le 20 juin 2013 :  
<http://www.ecoliers-berberes.info/enseignement%20amazigh%201.htm>

## Les documents officiels

### Algérie

1. Stratégie globale d'introduction de la langue amazighe dans le système éducatif algérien, document archive du HCA diffusé en 1995 (sans précision de date).
2. Circulaire 938 du MEN, 1995. Ouverture des classes pilotes pour l'enseignement de tamazight (texte en arabe).
3. Circulaire 789 du MEN, 1995 20 août 1997, relatif au démarrage des classes pilotes en septième année du fondamental (anciennement 6<sup>e</sup>).
4. Ministère de l'Education nationale, 1997-1998 : *Lmed tamazight Tome1 (Apprends tamazight)*, Alger, Edition Office national de l'enseignement et de la formation à distance.
5. Programmes de la quatrième année de Langue tamazight, Ministère de l'Education nationale, juillet 2005. Direction de l'enseignement fondamental. Commission nationale des programmes. ONPS, p. 3-27.
6. Introduction générale aux programmes de la deuxième année. Ministère de l'Education nationale, direction de l'enseignement fondamental. Commission nationale des programmes ONPS, décembre 2003, p. 2-19 (en arabe).

7. *Tamaziyt seg yiles yer tira (tamazight de l'oralité à l'écriture)*, Manuel de deuxième année secondaire, première édition 2006-2007, ONPS. Coordonné par Mouhoub Harrouche, Ministère de l'Éducation nationale.

8. *Tamaziyt seg yiles yer tira (tamazight de l'oralité à l'écriture)*, Manuel de troisième année secondaire, première édition 2007-2008. ONPS. Coordonné par Djamal Ikhroufi. Ministère de l'Éducation nationale.

## Maroc

- MEN, Circulaire 133 du 12 Octobre 2007 ; sur l'intégration de l'amazighe dans les cursus scolaires.
- MEN, Circulaire 130 du 6 septembre 2006 ; sur l'organisation de l'enseignement de l'amazighe et la formation des professeures de l'amazighe ;
- MEN, Circulaire 90 du 19 Aout 2005 ; sur l'organisation des sessions de formation dans la pédagogie et la didactique de l'amazighe ;
- MEN, Circulaire ministérielle 82 du 20 Juin 2004 ; sur l'organisation de l'enseignement de l'amazighe et la formation des professeurs, circulaire ministérielle 108 du 1<sup>er</sup> Septembre 2003 ; sur l'insertion de l'enseignement de l'amazighe dans les cursus scolaires.
- La Charte Nationale d'Éducation et de Formation (CNEF) est éditée en 1999 par la Commission Spéciale Éducation et Formation <http://www.men.gov.ma> MEN Ministère de l'Éducation nationale)
- Modalités de l'enseignement public marocain, 2000, renseignements sur la page MEN (Ministère de l'Éducation nationale) : <http://212.217.121.36/men/enseignement.asp>.
- Décret n° 2.05. 1176 Relatif à la Formation des enseignants, édité le 10 mai 2006 qui modifie et complète le décret n° 2.79. 265 émis le 25 Avril 1980

**Liste des sigles :**

AREF : les académies régionales d'éducation et de formation (Maroc)

CFPP : Centre de formation des Professeurs du Primaire (Maroc)

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

HCA : Haut commissariat à l'amazighité (Algérie)

IRCAM : Institut royal de la culture amazighe (Maroc)

MCA : Mouvement culturel amazigh animé par les étudiants berbères du Sud-est, du Sous et du Rif notamment)

MEN : Ministère de l'éducation nationale (Algérie/ Maroc)