

SOMMAIRE

TIMMUZGHA
N°6 Nov. 2002

**Revue du
Haut Commissariat
à l'Amazighité**

19, avenue Mustapha El Ouali
(Ex Debussy) Alger
Tél.:021.64.29.10 / 11
Fax.021.63.59.16
B.P. 400 , 16070
El Mouradia - Alger

Responsable de la publication

Mohamed AIT AMRANE

**Haut Commissaire
à l'Amazighité**

Directeur de la rédaction

Abdelhakim HAMMOUM

Coordinateur Général

Youcef MERAHI

Comité de rédaction

**Y. MERAHI
A. HAMMOUM
M.O. LACEB
B. AZIRI
S.E.H. ASSAD
H. BILEK
A. HADJ SAÏD**

**PAO
B.OULD MOHAND**

Editorial.

4,

**Le bi et plurilinguisme en Algérie :
Quelle exploitation?**

5,

Problématique du berbère langue maternelle.

8,

**Evaluation de l'expérimentation de
l'introduction de Tamazight dans le système
éducatif : Etat des lieux.**

12,

**Tamazight dans les médias: voies et moyens
pour une assise juridique et réglementaire.**

35,

**Le temps diversifié dans la poudre
d'intelligence de Kateb Yacine.**

42,

**La quête de l'histoire : A propos du roman de
Tahar Djaout " l'invention du désert ".**

45,

Djaout, l'âme d'un écologiste.

48,

**La famille qui avance et la famille qui recule
Extrait de " Journalistes algériens entre le
baillon et les balles ".**

50,

Djaout en vers et en prose.

53,

Tahar Ĝawut, izen n usirem.

56,

Tamagit di Tmedyazt n teqbaylit.

58,

Poème : Yir Zzman.

60,

TAGWEJDIT

Les retombées légitimement attendues du nouveau statut de langue nationale fait par la constitution à Tamazight depuis maintenant huit mois tardent à se manifester.

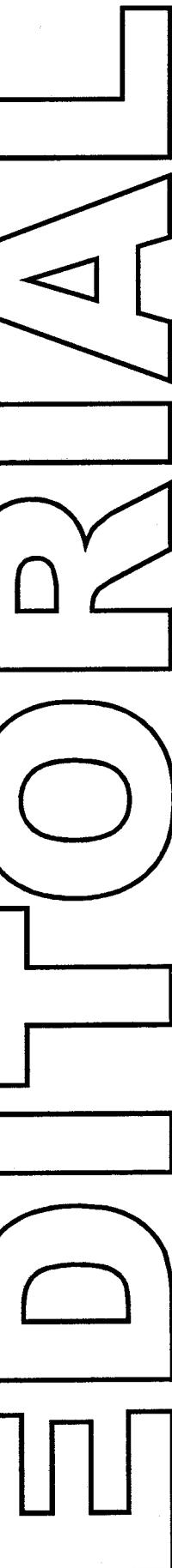
Aucun changement de fond, n'est intervenu alors qu'un premier train de mesures aurait dû suivre cette consécration. Ce n'est pas l'ouverture de quelques postes budgétaires pour l'enseignement de tamazight qui réglera le problème crucial de l'introduction de tamazight dans le système éducatif. Ce ne sont pas non plus les quelques bribes de kabyle introduites dans des petits programmes distractifs de la télévision qui contribueront à l'introduction de Tamazight dans le système de communication.

Tamazight ne peut continuer à être traitée de la sorte; ni continuer à être revendiquée par des généralités. Rien encore dans l'environnement culturel général à l'échelle du pays ne nous renvoie à cette appartenance reconnue dans le préambule de la constitution et prolongé par la consécration constitutionnelle de Tamazight langue nationale.

Désormais la démocratisation de la société se mesurera à l'aune des progrès qui seront enregistrés dans la restauration de Tamazight dans tout son contenu.

L'attente a été trop longue, l'intelligence et le courage politique devront prendre le pas sur la stagnation et la régression.

Le HCA avec les missions qui lui sont théoriquement imparties ne peut être le seul promoteur des immenses et multiples actions des plus urgentes qui restent à entreprendre. A fortiori dans la situation ambiguë dans laquelle il reste confiné depuis maintenant trop longtemps, conjuguée à son impuissance face à l'immobilisme de ses partenaires institutionnels.



LE BI - ET PLURILINGUISME EN ALGÉRIE QUELLE EXPLOITATION ?

AZIRI BOUDJEMA

S/D à la Recherche et à l'Evaluation au Haut Commissariat à l'Amazighité et enseignant associé à l'Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah.

A l'ère de la mondialisation, la communication représente un atout majeur dans les domaines les plus stratégiques. Aussi, l'apprentissage et la pratique des langues appellent une prise en charge sérieuse sur les plans psycholinguistique et politique.

Toutes les recherches récentes, tests scientifiques à l'appui, ont prouvé que les locuteurs pratiquant deux ou plusieurs langues, de façon équilibrée, ont plus de possibilités d'acquérir des facultés cognitives et une ouverture d'esprit que leurs pairs monolingues de mêmes conditions sociales.

Le contexte linguistique naturel de la société algérienne offre à l'enfant la chance d'apprendre jusqu'à cinq langues. En effet, il acquiert le berbère et/ou l'arabe dialectale comme langues maternelles les berbérophones apprennent le plus souvent l'arabe dialectal pour des motivations intégratives dans les grandes villes- ensuite par le biais du système éducatif, l'arabe scolaire dès la première année primaire, le français en troisième année et l'anglais à partir du collège.

La présente communication traite du bi- et plurilinguisme dans notre société : quels avantages en tire-t-on ? Quelles sont les causes qui entravent leur développement harmonieux ? Quelles sont les conditions qui favorisent leur épanouissement ?

L'apprentissage d'une langue nouvelle a pour corollaire l'accès à une autre culture, une autre vision du monde, ce qui contribue au développement de l'intelligence des enfants bilingues et plurilingues, en particulier leurs compétences linguistiques au niveau de la

construction des concepts abstraits et des opérations métalinguistiques, grâce à leur connaissance de deux (ou plusieurs) systèmes linguistiques différents.

Si leur chance de réussite scolaire augmente, de même que leur insertion socioprofessionnelle ; d'autant plus que la connaissance des langues favorise la tolérance et l'acceptation de l'autre.

Mais l'apprentissage de plusieurs langues ne constitue-t-il pas une surcharge pour l'enfant ? Georges Ludi répond que " La capacité des enfants normaux d'apprendre des langues est pour ainsi dire illimitée (...) apprendre une deuxième, une troisième, une quatrième langue ne représente pour eux aucune charge cognitive ". (Cf. " L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? ", article disponible sur Internet: WWW.ramsem.unibas.ch).

L'auteur met en garde des dangers d'un bilinguisme soustractif où la langue seconde est apprise aux dépens de la langue maternelle, comme c'est le cas, assez souvent, chez les enfants d'immigrés qui, pour des raisons d'intégration dans la société d'accueil, tentent de s'identifier à " l'Autre " mais cette quête commence, malheureusement, par la négation de sa propre culture et le sentiment d'infériorité qui en est toujours la conséquence. Sachant que " L2 se constitue sur une base construite dans l'acquisition de L1 ", selon G.LUDI (op. Cité) ; cette base étant fragilisée (ou détruite) l'apprentissage convoité de L2 est compromis.

En Algérie, il se pratique un bilinguisme scolaire additif, au détriment de la langue

maternelle, marginalisée et dévalorisée en la désignant par le terme de "dialecte" au sens péjoratif de "sous langue" qui ne s'écrit pas et ne véhiculant pas de "culture savante". Ainsi, la première forme de bilinguisme (arabe dialectale et/ou berbère) arabe scolaire est à notre sens un bilinguisme en partie soustractif, eu égard à la dévalorisation et à l'appauvrissement de la première langue sur les bases de laquelle repose l'apprentissage de l'arabe scolaire.

Le français qu'on considère comme deuxième langue (qui est en réalité la troisième) est perçu par la majorité des locuteurs comme "langue du colonisateur" qui concurrence encore la "langue légitime" du pays après l'indépendance chèrement acquise. Il s'agit-là d'un discours idéologique sous-jacent que l'Algérien a intériorisé. Le résultat est alors ce que E.H Saada appelle un "semi-linguisme", tant les scolarisés ne maîtrisent ni l'arabe ni le français. "Le bilinguisme scolaire inégal, écrit Saada, donne lieu chez les locuteurs au semi-linguisme double qui consiste en une maîtrise partielle ou lacunaire des deux langues de l'école". (CF EH.SAADA, 1983 ; Les langues et l'école, bilinguisme inégal dans l'école algérienne).

N'était l'instrumentalisation idéologique du patrimoine linguistique, un plurilinguisme efficace et bien équilibré serait sans doute consacré depuis longtemps dans les pays du Grand Maghreb. En effet le bilinguisme berbère/arabe a commencé depuis quelques quatorze siècles.

L'autre forme d'un double bilinguisme (berbère et/ou arabe) /français et arabe scolaire/français a débuté depuis l'époque coloniale. En cette période, le français, langue dominante cherchait à se substituer à l'arabe scolaire qui véhiculait une culture différente, susceptible de subvertir les "indigènes" dominés. L'aspect soustractif de ce bilinguisme est évident. "Dans le contexte de l'Algérie, le bilinguisme est un produit de la situation coloniale, et un tel bilinguisme ne va pas sans conséquences conflictuelles sur le

plan de la personnalité "(Saada, op. cit.P.8). Le bilinguisme arabe scolaire/français, s'est édifié sur l'affrontement de deux cultures, de deux visions du monde que l'on opposait diamétralement à l'époque mais qui auraient pu être complémentaires, après l'indépendance. Malheureusement, il s'en est suivi la formation de deux élites, plus au moins monolingues (ne maîtrisant que l'une ou l'autre des deux langues, l'arabe ou le français); s'opposent sur le choix de la langue à valoriser sur le marché national et international (selon les termes de Pierre Bourdieu). Cette valorisation se traduit par une opposition plus importante sur le plan économique et la lutte pour le pouvoir.

Cette hostilité entre arabisants et francisants (devenue latente avec le temps) demeure encore (par le système éducatif interposé) l'un des freins les plus puissants à l'épanouissement du bilinguisme arabe scolaire/français en Algérie. La focalisation sur ce problème est telle que les langues maternelles sont reléguées à l'arrière plan quand elles ne sont pas instrumentalisées à leur tour.

Depuis l'avènement de l'école fondamentale, l'idéologie dominante a favorisé l'émergence de l'arabe scolaire comme langue véhiculaire unique du discours officiel et de l'enseignement fondamental et des sciences sociales et humaines. Un slogan politique des années quatre vingt nous rappelle bien la conception unicitaire du pouvoir de l'époque : "un seul peuple, une seule religion, une seule langue".

Quant à tamazight, premier substrat linguistique du Grand Maghreb, elle était purement et simplement exclue de tout espace formel, en particulier du discours officiel. Ce rapport conflictuel et d'exclusion entre les langues en présence n'est donc qu'un reflet des conflits sociaux, économiques et politiques ; il constitue la principale cause de dilapidation du riche potentiel linguistique de l'Algérie.

Pour remédier à cette situation de

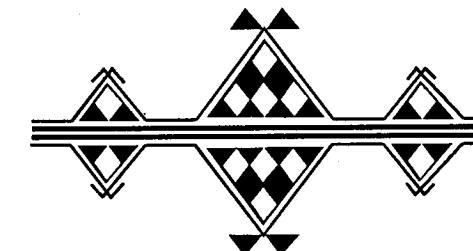
malaise linguistique, symptôme d'un mal profond qui ronge les fondements mêmes de notre société, deux conditions essentielles sont nécessaires :

* Réhabiliter les langues maternelles du pays, tamazight et l'arabe dialectal qui jouissent d'un attribut important : la vitalité. Cette réhabilitation se fera par l'aménagement linguistique de ces langues et leur introduction dans le système éducatif, dès la maternelle, dans un cadre d'un bilinguisme précoce, coordonné suivant les méthodes immersives modernes, mises au point en Algérie ou adapter celles conçues ailleurs, en mettant à la disposition des chercheurs dans ce domaine tous les moyens nécessaires, humains et matériels. Cela évitera à l'enfant le traumatisme inhérent au passage brusque à une langue inconnue dès son premier contact avec l'école. La prise en charge des langues maternelles par des instances étatiques spécialisées ne peut que valoriser ces langues par le biais desquelles la personnalité de l'Algérien se constitue. En effet, selon les conclusions de plusieurs recherches en psycholinguistique, le processus de socialisation se fait

parallèlement à celui de l'acquisition du langage par le biais de la langue maternelle dont la connaissance conditionne les compétences cognitives ultérieures de l'individu.

* Exploiter, de façon complémentaire, les deux langues véhiculaires internationales du pays, l'arabe standard (ou scolaire) et le français, en particulier dans le domaine de l'enseignement ; tout en préservant les spécificités culturelles nationales et œuvrer de façon à ce qu'elle soit plutôt enrichie que phagocytée par une certaine culture universelle hégémonique et standardiste.

Notre société gagnera à ce que sa richesse en langues, locales et internationales joue son rôle naturel de l'éveil intellectuel et de prise de conscience dont les conséquences constructives se répercutent positivement sur le plan socio-économique et de la psychologie sociale. Quand les langues coexistent pacifiquement et s'enrichissent mutuellement, les mentalités qu'elles façonnent ne tarderont pas à leurs emboîter le pas. Mais c'est une entreprise difficile.



Problématique du Berbère langue maternelle*

Mohand Akli HADDADOU, Université de Tizi-Ouzou.

L'apprentissage d'une langue maternelle ne se fait pas de la même façon que celui d'une langue étrangère : c'est là une évidence, mais une évidence qu'il faut à chaque fois rappeler, surtout lorsque, comme c'est le cas du berbère, on enseigne pour la première fois une langue maternelle. La tentative est toujours forte, par esprit de facilité ou absence de méthode, d'emprunter les techniques d'apprentissage des langues secondes (ici l'arabe littéraire et le français) jusque là seules enseignées. Or répétons à l'évidence que l'enseignement d'une langue maternelle n'obéit pas aux mêmes besoins que celui de la langue seconde.

Le rappel des mécanismes d'acquisition d'une langue maternelle montrera clairement sa spécificité par rapport à la langue étrangère. Il permettra aussi de dégager les principes pédagogiques sur lesquels doit reposer son enseignement.

Acquisition d'une langue maternelle

L'apprentissage de la langue maternelle s'effectue dès les premiers mois de la vie. Certes, chaque individu se développe de façon propre, certains enfants pouvant faire preuve de précocité tandis que d'autres peuvent accuser du "retard" mais les spécialistes sont d'accord pour affirmer que les étapes générales du développement de la langue sont les mêmes pour tous.

L'enfant est en contact avec la langue maternelle dès les premiers mois : non seulement il baigne dans les bruits et les sons mais en émet à son tour. Les premières productions sont d'abord des réalisations vocaliques, les consonnes étant très rares (on a calculé que le rapport entre les voyelles et les consonnes est dans les trois premiers mois de 5 pour 1, alors que chez un

adulte, il est de 1 pour 1, 1 pour 1,5). Les premiers sont spontanés et désordonnés, mais d'une grande utilité dans la mesure où l'enfant fait fonctionner ses organes vocaux, préparant ainsi les réflexes qu'il mettra en œuvre plus tard pour parler. C'est la phase du babillage, si caractéristique des nouveau-nés.

Le véritable apprentissage ne commence que lorsque l'enfant, écoutant les sons que l'on produit autour de lui, se met à les imiter. C'est la lallation ou répétition en écho. Elle est d'abord pratiquée pour fixer les sons puis pour retenir les mots et enfin pour reconnaître et reproduire les phrases.

En même temps que la faculté d'imitation s'accroît, la faculté d'intelligibilité se développe. Tous les observateurs ont remarqué que durant cette phase, l'enfant commence à perdre l'habileté articulatoire qui lui permettant de prononcer tous les sens possibles, les émissions se réduisent à un petit nombre d'articulations. Plusieurs sens, au début réalisés sans difficultés disparaissent et mettent plusieurs mois avant de réapparaître. C'est que l'enfant ne se contente plus d'émettre de façon désordonnée les sons, il apprend des phonèmes, c'est à dire des segments phoniques (dépourvus de sens) qui permettent, seuls en combinaisons avec d'autres phonèmes, de constituer des signifiants et de les distinguer.

Nous n'aborderons pas ici la question de l'ordre d'apparition des phonèmes, signalons seulement que l'enfant commence par acquérir les phonèmes qui contrastent le plus entre eux ou plutôt les phonèmes qui possèdent des traits distinctifs qui s'opposent le plus. En écoutant les autres parler, il retient les traits pertinents les plus caractéristiques, puis il essaye de les reproduire en négligeant les autres. Ceci explique qu'en début de l'apprentissage, il confond les phénomènes qui ont des traits pertinents commun.

L'apprentissage du vocabulaire, c'est à dire des unités lexicales, s'effectue également par étapes.

Au début, l'enfant n'est pas en mesure de percevoir l'articulation des mots mais perçoit des phrases qu'il reproduit par un signe unique au signifié imprécis et surtout beaucoup plus large que celui du modèle. Le signe - phrase dure une certaine période où on ne peut parler de syntaxe ni de classes de mots. Celles-ci n'apparaissent que lorsque l'enfant sépare les mots et les emploie dans un ordre donné.

L'enrichissement du vocabulaire se fait rapidement. A deux ans, l'enfant connaît plusieurs mots qui lui permettent d'exprimer ses besoins et de comprendre les autres. Le stock ne cesse d'augmenter jusqu'à 7-8 ans où le taux d'acquisitions ralentit, il reprend avec l'école.

L'acquisition des structures grammaticales s'effectue dès lors que l'enfant émet des combinaisons binaires qu'il reproduit dans l'ordre des suites de mots. Les phrases, au début simples, deviennent complexes dès l'âge de quatre ans, mais il faut attendre un âge plus avancé pour qu'il ait une compréhension correcte de la grammaire.

Résumons : à 5-6 ans, l'enfant a assimilé complètement les habitudes articulatoires de sa langue maternelle, il peut comprendre plus de deux mille mots, il possède un vaste vocabulaire, il peut produire des phrases complexes, conformes aux règles de la grammaire.

Implications pédagogiques

Les implications pédagogiques d'un tel parcours paraissent évidentes : quand on enseigne une langue maternelle, on ne part pas de zéro comme c'est le cas en langue seconde, mais des acquis de l'enfant qui possède, en entrant à l'école, un système phonologique complet, des structures grammaticales fondamentales et un vocabulaire de base qui lui permettent de comprendre les autres et de se faire comprendre d'eux. A propos du vocabulaire de base une enquête effectuée auprès d'une dizaine d'enfants kabyles d'Algier, berbérophones monolingues et bilingues, a montré que ces enfants (âgés de 5 à 7 ans) possèdent

chacun plusieurs centaines de mots comprenant des verbes exprimant des états et des actions, des noms d'objets, de couleurs, d'animaux, mais avons même relevé des néologismes, employés dans la chanson, à la radio et à la télévision.

On est dans une situation totalement différente de la langue étrangère où le débutant doit acquérir toutes les structures fondamentales de la langue : systèmes phonologiques, structures grammaticales et vocabulaires.

Alors que dans la langue maternelle le cheminement de l'acquisition est à peu près le même, l'apprentissage de la langue étrangère peut emprunter différentes voies. Divers facteurs interviennent comme l'âge de l'apprenant, ses motivations, les méthodes utilisées et même le type de la langue que l'on se propose de lui apprendre. Il a été démontré, en effet, que l'on apprend plus vite une langue proche de la langue maternelle qu'une langue qui s'en éloigne sensiblement. L'existence sous forme d'emprunts, par exemple, de mots communs à la langue étrangère et à la langue maternelle facilite également l'apprentissage.

La motivation joue un rôle important : alors que l'apprentissage de la langue maternelle est une nécessité vitale pour s'intégrer dans la communauté, les raisons d'apprendre une langue étrangère sont beaucoup moins pressantes.

Ces facteurs orientent les méthodes d'apprentissage des langues étrangères et celles des langues maternelles dans des voies différentes. Les méthodes de langues étrangères sont très diverses mais elles présentent des caractéristiques communes : elles insistent sur l'acquisition de la langue orale, la prononciation correcte, le recours aux exercices pour faire acquérir les automatismes et les structures linguistiques fondamentales.

Enseignement de la langue maternelle

En langue maternelle, les structures fondamentales étant acquises, la méthode visera à développer la compétence linguistique de l'enfant, à lui donner aussi des instruments pour réfléchir sur les structures de la langue. Qui dit instrument en matière de l'enseignement de la langue, dit

terminologie, nomenclature linguistique. On sait aujourd'hui que la notion de nomenclature est critiquée pour ce qu'elle peut comporter de conservatisme et de rigidité, mais elle est nécessaire dans la mesure où elle est liée de façon étroite à l'activité métalinguistique.

On a besoin, pour faire parvenir des structures acquises spontanément au niveau de la réflexion, de termes pour nommer les structures et les décrire.

La question de la terminologie se pose aussi en langue étrangère mais dans le cadre polémique de l'opposition " grammaire explicite " / " grammaire implicite " alors que certains pédagogues prônent que l'explicitation des règles de la langue à apprendre est nécessaire pour acquérir les structures, d'autres pensent enseigner ces mêmes structures, notamment par les exercices, sans recourir à une terminologie grammaticale.

Comme pour la grammaire, il faut prévoir, en langue maternelle un enseignement du lexique. On peut procéder à des inventaires lexicaux autour de thèmes précis mais il s'agira avant tout de préciser l'emploi des mots en situation, en étudiant leur combinaison à l'intérieur de la phrase, en précisant leurs latitudes sémantiques, en mettant en relief les restrictions auxquelles ils peuvent être soumis, les sens qu'ils peuvent prendre dans différentes situations.

La leçon de lexique sera aussi l'occasion d'expliquer les règles de formation lexicales, en tenant compte des aptitudes à la créativité de l'élève qui n'hésite pas, selon les besoins à proposer des néologismes. C'est que l'enfant a intériorisé, au cours du processus d'acquisition de la langue, les règles de formation du lexique et qu'il les replace spontanément pour " inventer " des mots. L'enseignement de ces règles ne fera que conforter les intentions de l'apprenant. On se gardera cependant d'entrer dans les querelles de linguistes (sur la définition de la dérivation, par exemple) ni d'employer des thèmes trop complexes : l'essentiel est que l'enfant comprenne à partir d'exemples simples, le système de production lexicale de sa langue.

Un autre type d'enseignement à prévoir en langue maternelle est celui de l'écriture. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre à faire un paragraphe ou une rédaction mais à découvrir les règles de cohérence des textes, à reconnaître les modèles d'expression(récit, description et argumentation), en vue de les reproduire dans différentes situations.

Au plan de l'écrit, comme celui de l'oral d'ailleurs, on apprendra à l'élève à exposer ses points de vue et à les faire valoir, à traiter des objections des autres, à justifier une situation, bref à argumenter.

Un tel enseignement, qui privilégie la compréhension et la créativité, ne peut se concevoir que dans le cadre des postulats de la linguistique moderne, c'est à dire en envisageant la langue comme un système de communication à l'intérieur duquel chaque élément prend sa valeur par opposition aux autres.

Quand on parle de perspective linguistique, il ne s'agit pas bien sûr de plaquer une terminologie moderne sur des descriptions anciennes, mais de chercher dans les théories et les méthodes, les techniques de description qui permettent de mieux comprendre le fonctionnement de la langue et de l'écriture. Il faut proscrire tout métalangage obscur qui complique les choses plus qu'il ne les explique. L'objectif essentiel est d'aider l'enfant à renforcer sa compétence, à exploiter ses connaissances et à les replacer dans l'ensemble cohérent que forment les structures de la langue. Les exercices seront élaborés non point pour répéter inlassablement des structures comme on le fait en langue étrangère, mais de façon à provoquer couramment la réflexion de l'élève, de le pousser à lier les problèmes de structure à ceux du sens.

Dans le cas du berbère, langue non aménagée, on multiplie les exercices confrontant diverses réalisations de son dialecte. Il prendra ainsi conscience de la diversité des usages linguistiques, il découvrira que la langue est une réalité sociale qui comporte des registres linguistiques correspondant à diverses situations auxquelles il sera confronté. Quand une norme sera instaurée en berbère, il ne l'accueillera pas comme un système de règles rigides, source

d'autocensure et donc de refoulement, mais comme un ensemble de points de repères par rapport auxquels il situera sa propre expérience de la langue et qui lui permettra de communiquer avec ses responsables.

Si l'enseignement de la langue étrangère vise à l'acquis, pour des raisons diverses, l'acquisition d'un système linguistique second , celui de la langue maternelle, vise à préparer l'enfant à vivre dans sa communauté, à la comprendre et à se faire comprendre d'elle. Elle est aussi l'instrument qui lui permettra d'acquérir les connaissances nécessaires à la formation générale de l'esprit et de la personnalité, à développer ses aptitudes à la créativité bref à acquérir une culture. " Culture " est entendu ici au sens que lui donnait Malinowski, c'est à dire un ensemble d'outils dont dispose la société pour communiquer et qui englobe aussi bien les œuvres d'art et les produits de l'industrie que la moral, les institutions et les comportements.

La langue, vue sous cet angle, n'est pas seulement un instrument de communication, c'est aussi un moyen qui permet de comprendre le monde et d'agir sur lui.

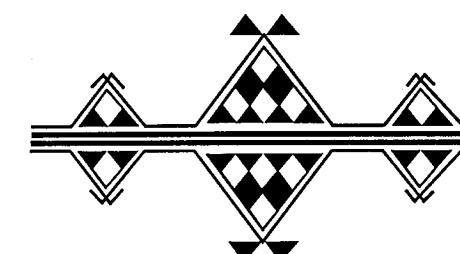
Bibliographie

A.Grègoire, l'apprentissage du langage les 2 premières années, 2 Vol., Paris, Droz, 1937.

M.Cohen, sur l'étude du langage enfant, 1941.

R.Jakobson, langage enfantin et aphasic, 1941.

(*) Communication faite lors du séminaire sur l'enseignement de la langue et de l'histoire amazighe - Alger Novembre 2000



Évaluation de l'expérimentation de l'introduction de tamazight dans le système éducatif. État des lieux

M.O. LACEB

(Docteur en Sc. du langage - Directeur de l'enseignement et de la recherche au HCA et enseignant à l'université de Tizi-Ouzou).

1. Préambule

Il a fallu boycotter l'école pendant toute l'année scolaire de 1994/5 pour que tamazight soit enfin introduite dans le système éducatif. Mais cette introduction ne s'est pas faite sans poser de significatives difficultés car l'école a des exigences que la revendication populaire de tamazight di lakul, " tamazight à l'école ", a laissées en arrière-plan.

Les exigences en question relèvent de l'ordre de la linguistique et de la sociolinguistique, de la pédagogie et de l'encadrement. Autrement dit, cette expérimentation scolaire s'est trouvée tout de suite confrontée à l'absence de matériaux pédagogiques et didactiques d'un savoir scientifique qui n'est pas encore véritablement établi.

En investissant des champs d'usage nouveaux, la langue nécessite, par conséquent, de nouvelles dispositions pour faire face à ces besoins. C'est alors qu'apparaît l'inévitable question de l'aménagement linguistique. A ces données techniques, s'ajoutera celle du corps enseignant qui n'existe pas encore.

Invoquer l'introduction de tamazight à l'école c'est, d'abord, se référer à ceux qui l'encadrent et l'assurent. Il convient de rendre un vibrant hommage à ces enseignants pionniers, c'est le cas de le dire, sans leur dévouement et abnégation, cette expérimentation n'aurait pas vu le jour, en tout cas pas dès 1995. Ils ont honoré le sacrifice des enfants qui, par milliers dans toute la Kabylie ont déserté l'école en tant qu'institution qui rejette leur langue. Ils ont répondu présents, ils résistent aux manipulations, aux manœuvres, aux intimidations et hostilités. Leur mérite n'en est que plus grand. Avec du recul et objectivement, l'observation montre que l'introduction de tamazight à l'école et la "formation" des enseignants se sont déroulées dans une certaine improvisation¹. Mais il fallait relever le défi et cela a été fait tant bien que mal.

2. L'objet de l'étude

L'objet de cette étude est de présenter un bilan qui consiste en l'évaluation de l'expérimentation de l'introduction de tamazight menée dans le système éducatif par le Ministère de l'Education Nationale (MEN). Cette introduction est l'ossature de toute la réhabilitation de l'amazighité. Son évaluation se veut quantitative et qualitative. L'approche est basée sur un regard, à la fois,

critique pour mieux faire ressortir les aspects faibles, et constructif au sens où il est porteur de correctifs afin de permettre d'envisager de nouvelles perspectives.

Cette évaluation ne se justifie que si elle permet, d'une part, la mise en évidence des failles, nombreuses et importantes, et, désormais, la prise en compte des propositions appropriées, d'autre part, la mise en place d'un mécanisme de suivi pour rectifier le processus engagé.

1 - Pour qu'un enseignement d'une langue soit viable, il faut lever certains préalables. D'abord, en ce qui concerne tamazight, le savoir scientifique, objet de cet enseignement, doit être identifié, formalisé et construit. Ensuite, engager le processus de formation de formateurs (malheureusement jusqu'à aujourd'hui, il n'existe pas encore le moindre plan de formation) et l'élaboration de moyens pédagogiques et didactiques adéquats. Sans ces éléments fondamentaux, on reste dans le domaine du bricolage. Et c'est le cas jusqu'ici !

D'emblée, un constat s'impose quant à l'expérience de l'enseignement de tamazight en Algérie. Certes, on ne peut parler encore en termes d'échec ou de succès. Mais, si rien n'est fait pour redresser la situation, la voie sera sans issue.

La nécessité du dialogue et de la concertation doit s'ériger en mode de fonctionnement pour développer des réflexes consensuels. Il n'est pas inutile de rappeler ici que le HCA, né à la suite des accords du 22 avril 1995 entre l'Etat et le Mouvement Culturel Berbère (MCB), est une institution de l'Etat créée par décret présidentiel n° 95-147 du 27 mai 1995, dont les attributions sont fixées comme suit :

Art. 4. Le HCA a pour missions :

- la réhabilitation et la promotion de l'amazighité, en tant que l'un des fondements de l'identité nationale,
- l'introduction de la langue amazighe dans le système de l'enseignement et de la communication.

Art. 5. Dans le cadre de ses missions, le HCA est chargé notamment :

- d'identifier, analyser, préparer et élaborer, tous les éléments nécessaires à la mise en œuvre de la politique nationale de réhabilitation de l'amazighité,
- d'élaborer, avec l'ensemble des secteurs concernés, les plans annuels et pluriannuels d'introduction de la langue amazighe dans le système de l'enseignement et les programmes de développement de la place de la langue amazighe dans le système de la communication,
- d'assurer la coordination des plans et programmes arrêtés et veiller à leur mise en œuvre et à leur suivi,
- d'engager toutes études liées à son domaine de compétence.

Art. 6. Pour la réalisation de ses missions, le HCA suit l'exécution des programmes et plans arrêtés pour chaque secteur d'activité concerné, en évalue les résultats et en fait rapport au Chef de l'Etat.

A cet effet, il reçoit des administrations et organismes concernés toute information et rapports relatifs à l'exécution des actions arrêtées dans le cadre de ses missions.

Art. 7. Le HCA dégage et arrête, en relation avec les secteurs concernés, le cadre organique et réglementaire nécessaire à la prise en charge, au développement et au suivi des activités des structures chargées de la concrétisation des objectifs qui lui sont assignés.

Art. 12. L'Etat met à la disposition du HCA les moyens humains, matériels et financiers nécessaires à son fonctionnement.

Art. 13. Le HCA est doté de l'autonomie financière. Il dispose d'un budget.

Malgré la clarté des textes¹, cette institution s'est vue entièrement marginalisée. De plus, à partir de juin 1998, les trois quarts de cette structure, à savoir, le Conseil plénier d'orientation et de suivi (CPOS), le Comité intersectoriel de coordination (CIC) et le Conseil pédagogique scientifique et culturel (CPSC), n'ont plus fonctionné.

Le CPOS, présidé par le Haut commissaire, est composé du CIC et CPSC. Il est chargé de délibérer et de se prononcer sur :

- les programmes d'activité et les voies et moyens de leur mise en œuvre et de leur suivi.
- Les rapports relatifs à la mise en œuvre et au suivi de ces programmes.

Le CIC, présidé également par le Haut commissaire, est composé des représentants des ministères chargés de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique, de la formation professionnelle, de la communication et de la culture et celui de la planification. Il est chargé de :

- Développer la concertation entre les secteurs chargés de l'exécution des plans et programmes arrêtés.

1- Pour que ces textes aient un sens, il faut qu'ils soient appliqués, protégés et qu'ils aient un suivi.

- De dégager les mesures permettant la concrétisation des objectifs assignés au HCA.

Le CPSC est composé de 20 à 25 membres choisis pour leur compétence, leur expérience et/ou leurs travaux, ayant trait à toutes les dimensions liées à la langue et à la culture amazighes. Il est présidé par une personnalité de compétence reconnue dans le domaine de l'amazighité et désignée par ses pairs. Le président et les membres sont nommés par décret présidentiel pour une durée de 3 ans renouvelable une fois. Ce comité est chargé :

- D'assister le Haut commissaire dans l'élaboration des décisions en rapport avec ses missions et l'évaluation des actions engagées.

Ces organes moteurs de l'institution ont cessé d'activer suite au *non renouvellement du mandat des membres du CPSC*.

L'ensemble de ces faits reflète assez fidèlement *l'absence de réelle volonté politique d'appliquer les textes réglementaires concernant la réhabilitation de l'amazighité*.

En outre, toute pratique qui exclut, sciemment ou pas, des universitaires formant un potentiel de compétence disponible privé tamazight d'un apport fécond, fiable et crédible.

Cet état de fait n'est pas sans conséquences dommageables sur le processus de réhabilitation de l'amazighité et particulièrement de l'introduction de tamazight dans l'enseignement et la communication.

Contrairement aux autres langues d'enseignement chez nous, l'ampleur des enjeux et la complexité des défis que soulève tamazight exigent des mesures basées sur le dialogue et le débat contradictoire plutôt qu'un rapport de confrontation.

L'introduction de tamazight dans le

système éducatif se heurte à de multiples obstacles et embûches tant internes qu'externes. La langue est donc caractérisée par une complexité à double dimension :

1. une dimension *endogène* liée au caractère de la langue non encore aménagée, et sans statut institutionnel jusqu'au 08 avril 2002.

2. une dimension *exogène* liée, quant à elle, à plusieurs facteurs. Parmi les plus sensibles, on retient :

- un encadrement insuffisamment formé, et manquant de compétence pour certains enseignants,
- une absence de matériaux pédagogiques et didactiques,
- une absence de mesures incitatives : l'exemple du coefficient négligeable de cette matière est significatif,
- un enseignement sans statut, marqué par son caractère facultatif n'incitant nullement à l'assiduité. La précarité de ce statut scolaire de la langue est, en partie, à l'origine d'autres types de difficultés,
- un manque de postes budgétaires, ce qui a pour effet un enseignement décousu et sans consolidation,
- une absence totale de plan de formation d'enseignants et d'inspecteurs, dont l'impact sera de retarder la consolidation et la généralisation de cet enseignement,
- un choix douteux des lieux d'enseignement où la proportion des locuteurs natifs est insignifiante, singulièrement dans les Aurès,
- des pratiques administratives intolérables telles que la non application des circulaires de la tutelle, le zèle dans la dissuasion, l'hostilité, les intimidations, la mauvaise gestion des horaires des enseignants (tranches horaires impossibles et non motivantes), leurs affectations très loin de leur lieu de résidence, etc.

À toutes ces faiblesses de surface s'ajoutent d'autres plus sournoises et aux conséquences néfastes pour le devenir de la langue et de son enseignement.

Mais le comble est que tout cela se fait dans l'indifférence totale.

Nous avons là tous les ingrédients nécessaires pour que l'expérience soit compromise. Et c'est le cas déjà dans certaines wilayas où l'intérêt suscité au début de l'opération s'estompe et finit par s'effacer entièrement.

Il y a lieu donc de s'interroger légitimement sur la portée de ce qui a été entrepris jusqu'ici en matière d'enseignement et de marquer un doute quant aux objectifs fixés. En l'absence de stratégie sérieuse et crédible, peut-on assurer une réussite et un avenir radieux à cet enseignement ?

Depuis 1995 il n'y a pas de volonté politique clairement affichée pour gérer la réhabilitation de l'amazighité et assigner des objectifs viables à l'enseignement de tamazight. C'est le statu quo. La prise en charge effective de la dimension amazighe doit se traduire par des actes et faits et non par des vœux pieux, des engagements non tenus ou l'immobilisme.

L'enseignement de tamazight est déprécié, et demeure encore dépendant des considérations extra-pédagogiques. Si le principe est enfin entendu, la réalité du terrain est amère. La poursuite de l'expérience ne tient qu'à l'effort opiniâtre des enseignants qui bravent toutes les difficultés, mais qui ne sauraient plus longtemps faire face au désintérêt et à l'inertie rencontrés.

Oui, la situation est pour le moins alarmante. J'ai mis le doigt sur des aspects sensibles lorsque, sereinement et avec objectivité totale, j'ai voulu examiner les contours de la question de l'enseignement de tamazight. Mon intention n'est pas de juger ou de blâmer des personnes mais simplement de présenter la problématique de cet enseignement en me focalisant sur les insuffisances.

Pour cerner toutes les facettes de cette problématique, l'interrogation porte sur les

volets déterminés comme suit :

- Qui enseigne tamazight ? A cette question correspond la nature du corps enseignant avec sa particularité.
- Où l'enseigne-t-on ? Il s'agit de dresser l'état des lieux où cet enseignement se déroule.
- A qui enseigne-t-on ? Ici, est faite une analyse de l'état statistique des effectifs des élèves.
- Quel est le contenu de cet enseignement ? Seront examinés certains aspects sociolinguistiques et didactiques en liaison avec les instructions officielles et les programmes.
- Comment enseigner ? Ceci renvoie à la méthodologie préconisée et au contenu des manuels réalisés par l'Institut National de la Recherche en Education (INRE).

Toutes ces questions constituent à elles seules un programme d'étude, et les réponses dépasseront largement le cadre de cette communication. Les aspects de pédagogie et de didactique sont secondaires devant un enjeu de taille d'une autre dimension. Il s'agit du projet de langue envisagé comme objectif stratégique à atteindre. Ainsi donc, je présenterai d'abord un état des lieux et commenterai ensuite cette préoccupation qui ne relève pas d'emblée des champs de la pédagogie ou de la didactique des langues qui n'interviennent qu'une fois que le savoir est construit en tant qu'objet d'étude. Autrement dit, on ne peut faire abstraction des dimensions linguistique et sociolinguistique qui sous-tendent ces champs.

Pour signifier l'immobilisme, je dirais qu'il est désolant de devoir faire les mêmes observations qu'il y a deux ans concernant l'état de l'enseignement de tamazight. Vu que la situation de cet enseignement n'a pas changé, les constatations ne changent pas non plus. Il n'y a point d'évolution significative.

Il a été fait et rendu public un certain nombre de recommandations pertinentes qu'il faut continuer à mettre en avant-plan pour une

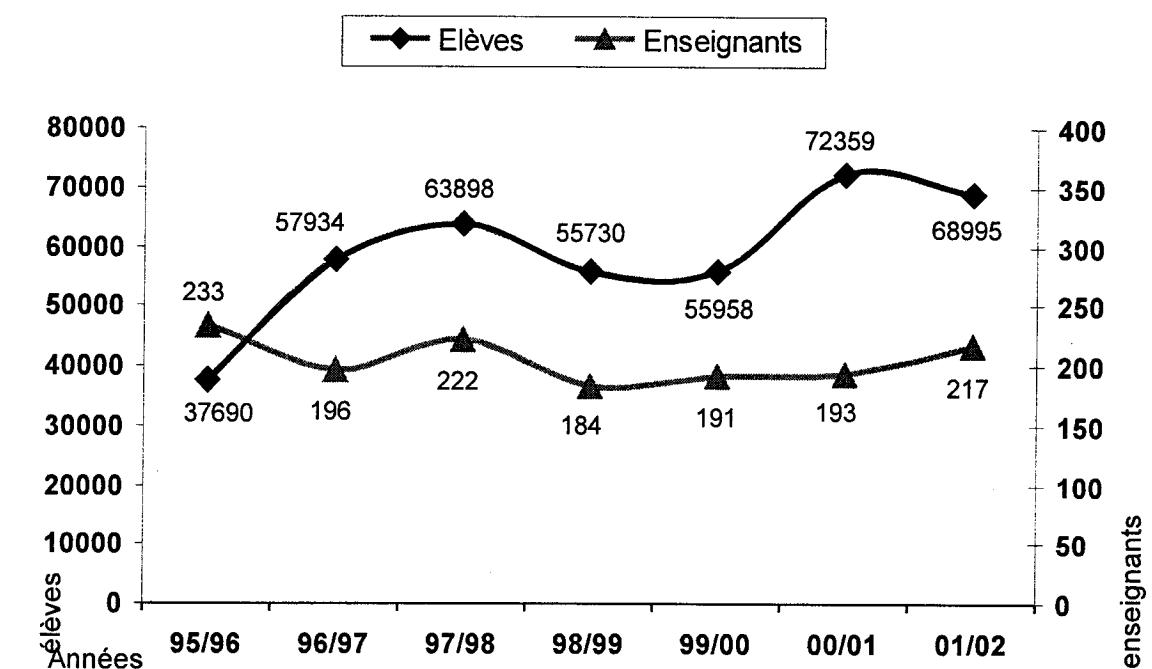
Les ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur gagneraient en crédibilité dans la gestion de l'amazighité en tenant compte de ces recommandations.

3. la question des apprenants

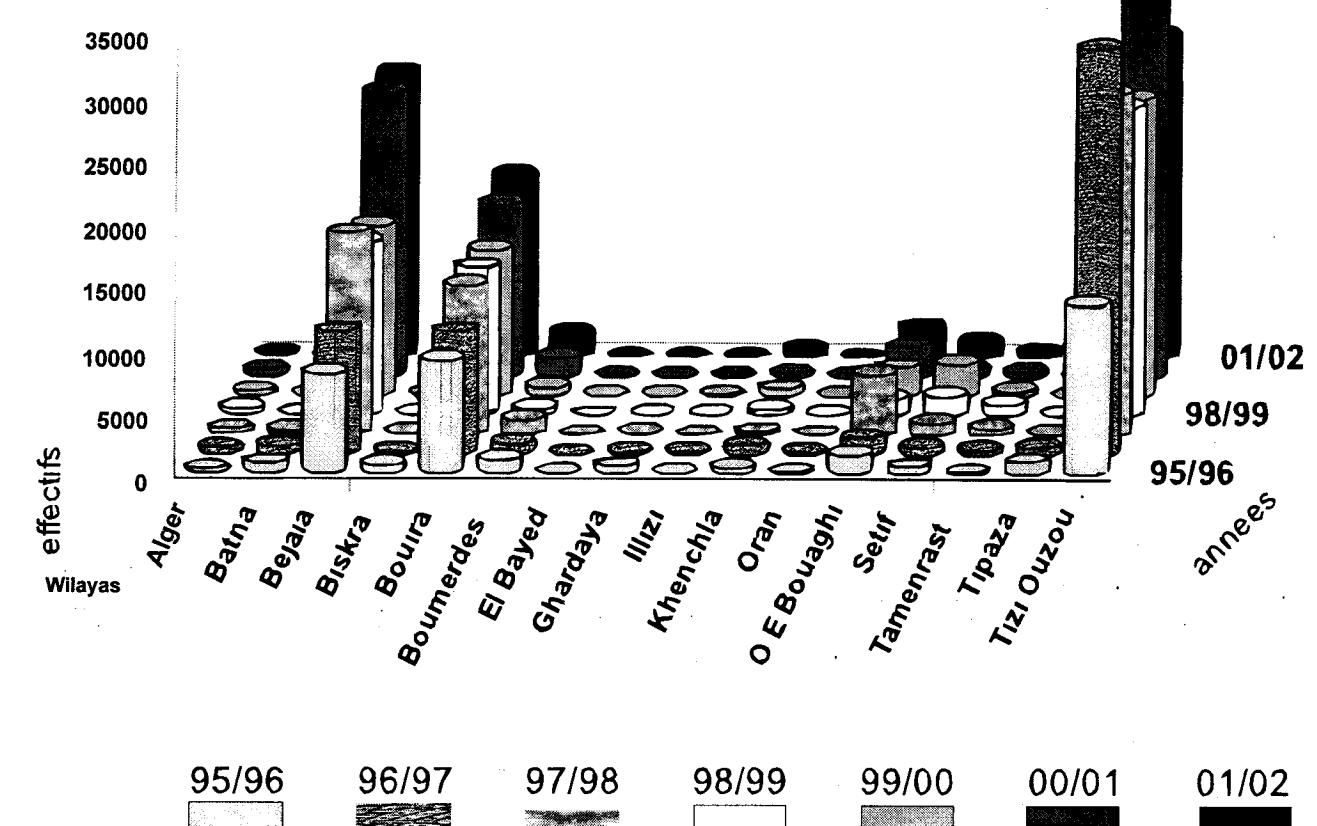
Evolution globale des effectifs élèves et enseignants par année et par wilaya

		95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02
	Elèv	349	479	436	465	339	479	61
	Ens	8	10	4	3	4	3	3
Alger	Elèv	805	632	293	49	78	73	0
Batna	Elèv	9	8	1	1	1	1	0
Béjaia	Elèv	7941	9663	15953	13695	13473	22497	22434
	Ens	48	38	56	44	44	45	57
Biskra	Elèv	654	255	191	127	108	140	120
	Ens	9	5	4	2	1	1	2
Bouira	Elèv	9000	9654	11873	11664	11474	13517	14334
	Ens	28	29	34	31	32	34	38
Boumerdes	Elèv	1078	785	1152	533	698	1394	1843
	Ens	4	3	4	3	3	4	7
El Bayedh	Elèv	9	13	0	0	0	0	0
	Ens	1	1	0	0	0	0	0
Ghardaïa	Elèv	584	158	124	64	0	0	0
	Ens	12	4	2	0	0	0	0
Illizi	Elèv	80	138	0	119	120	0	0
	Ens	3	4	0	0	1	0	0
Khenchela	Elèv	483	715	244	490	562	265	499
	Ens	6	3	2	2	3	1	1
Oran	Elèv	127	220	55	75	55	25	0
	Ens	2	2	2	2	2	1	0
O E Bouaghi	Elèv	1462	1335	4785	1375	2262	2382	2367
	Ens	6	5	13	5	5	6	5
Sétif	Elèv	584	626	971	1526	2616	690	1217
	Ens	3	3	1	4	8	9	4
Tamenrasset	Elèv	114	370	505	942	465	440	440
	Ens	2	4	2	3	3	3	3
Tipaza	Elèv	980	576	189	76	79	0	0
	Ens	11	3	1	1	1	0	0
Tizi Ouzou	Elèv	13440	32315	27127	24530	23629	30457	25680
	Ens	81	74	96	83	83	85	97
Total	Elèv	37690	57934	63898	55730	55958	72359	68995
	Ens	233	196	222	184	191	193	217

Evolution des effectifs élèves et enseignants



Evolution globale des élèves

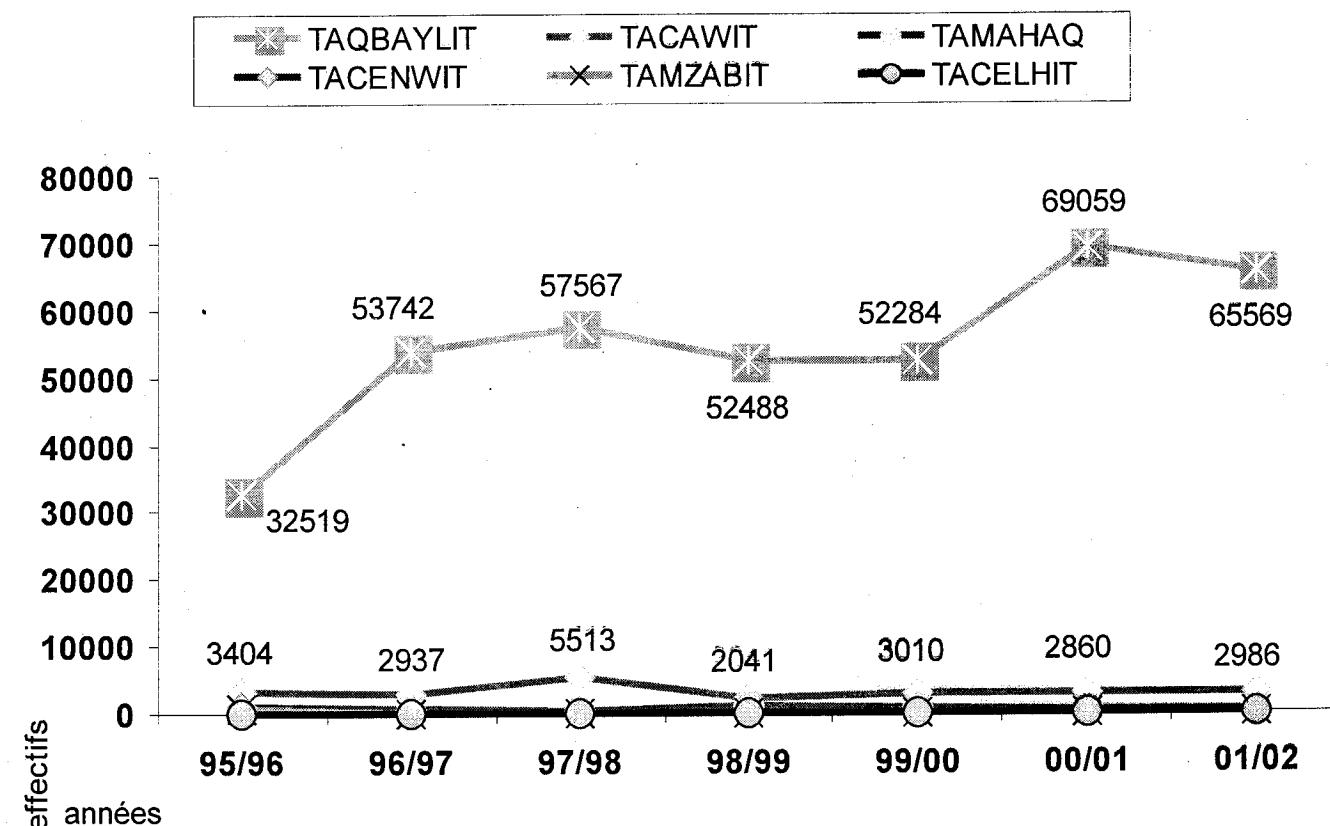


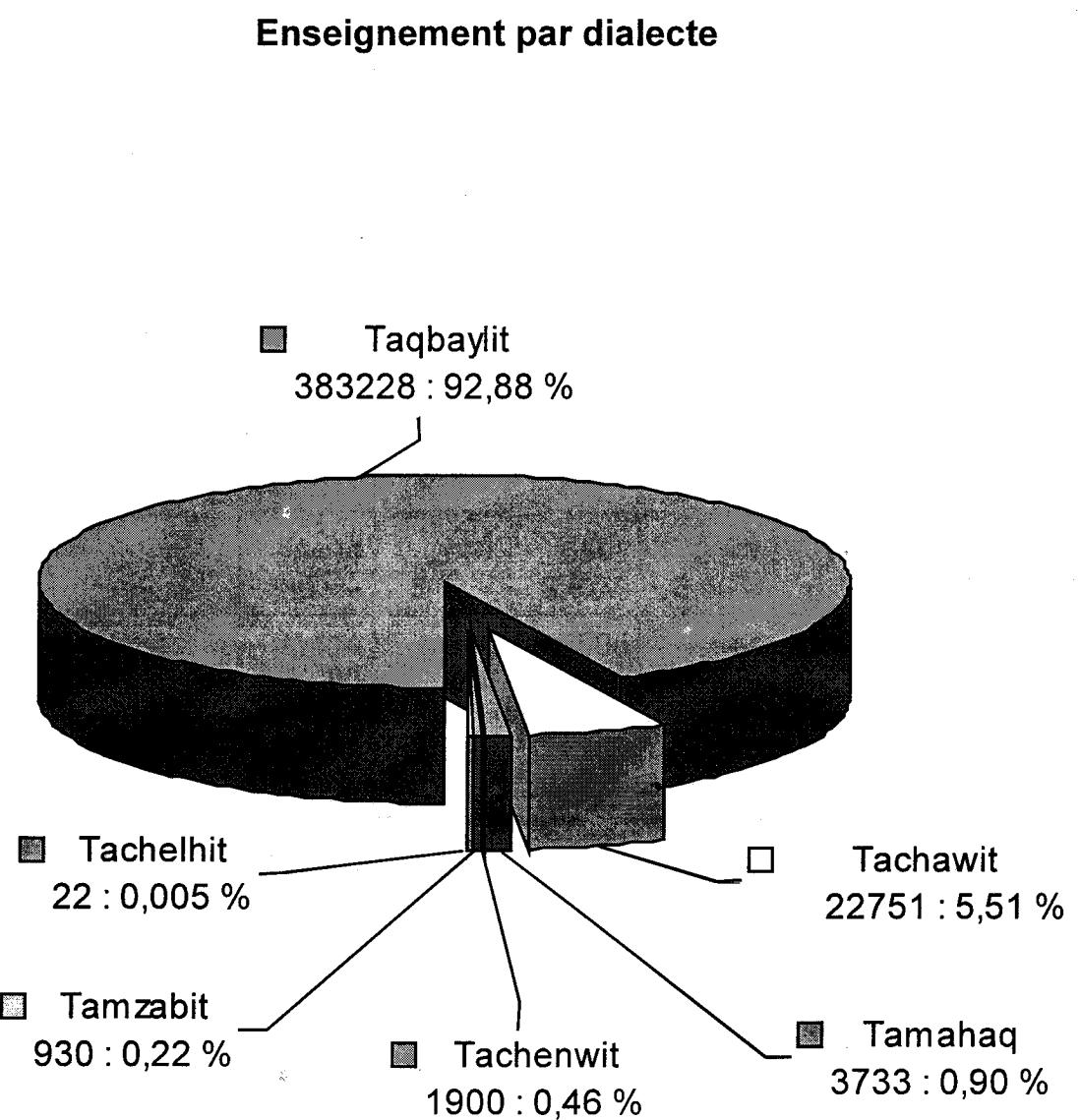
Evolution par dialecte

Années scolaires de 1995/96 à 2001/02

	Wilayas	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02
KABYLE	Tizi-Ouzou	13440	32315	27127	24530	23629	30457	25680
	Bouira	9000	9654	11873	11664	11474	13517	14334
	Béjaia	7941	9663	15953	13695	13473	22497	22434
	Boumerdès	1078	785	1152	533	698	1394	1843
	Sétif	584	626	971	1526	2616	690	1217
	Alger	349	479	436	465	339	479	61
	Oran	127	220	55	75	55	25	0
Total		32519	53742	57567	52488	52284	69059	65569
% 86,28%		97,76%	90,09%	94,18%	93,43%	95,43%	93,80%	
CHAMI	O.E.Bouaghi	1462	1335	4785	1375	2262	2382	2367
	Batna	805	632	293	49	78	73	0
	Biskra	654	255	191	127	108	140	120
	Khenchela	483	715	244	490	562	265	499
	Total	3404	2937	5513	2041	3010	2860	2986
% 9,03%		5,06%	8,62%	3,66%	5,37%	3,95%	5,39%	
TOUAREG	Tamanrasset	114	370	505	942	465	440	440
	Illizi	80	138	0	119	120	0	0
	Total	194	508	505	1061	585	440	440
% 0,51%		0,80%	0,70%	1,80%	1,00%	0,60%	0,60%	
CHENWI	Tipasa	980	576	189	76	76	0	0
	% 2,60%	0,90%	0,20%	0,10%	0,10%	0	0	0
MZAB	Ghardaïa	584	158	124	64	0	0	0
	% 1,45%	0,27%	0,19%	0,11%	0	0	0	0
CHLEUH	EL Bayedh	9	13	0	0	0	0	0
	% 0,02%	0,02%	0	0	0	0	0	0
TOTAL		37690	57934	63898	55730	55958	72359	68995

Evolution par dialectes





Les statistiques montrent que d'une façon générale les chiffres ont évolué. Mais toutes les wilayas n'enregistrent pas les mêmes progressions. Tizi-Ouzou, Béjaïa, Bouira, Sétif, Boumerdès et Oum-el-Bouagui sont en tête. À l'exception d'Oum-el-Bouagui, c'est le kabyle qui est enseigné dans ces wilayas phares. Pour cette année 2001/02, 93,80 % des effectifs, soit 65.569 élèves sur un total de 68.995 étudient donc cette variante prédominante. Ceci indique nettement que dans toutes les régions du pays, les natifs de tamazight ne sont pas animés par la même passion pour cette langue.

Il est regrettable de constater également que dans certaines wilayas, l'intérêt suscité au début de l'opération diminuait progressivement et a fini par s'éteindre entièrement et successivement à El Bayadh, à Ghardaya, à Illizi et Tipaza et enfin à Batna et Oran. Sur les 16 wilayas initialement désignées, il ne reste plus que 10 wilayas où l'expérimentation se poursuit encore. Pour l'année prochaine, les statistiques montrent que deux autres wilayas pourraient être concernées par la fermeture des classes de tamazight. Il s'agit bien de Biskra et d'Alger la capitale. Ces résultats sont la conséquence de quelque chose qui reste encore à élucider.

En général, les causes de ce détachement sont multiples. Elles varient de l'attitude malveillante ou franchement hostile du responsable de l'éducation à l'égard de tamazight (l'autorisation paternelle exigée par des directions de l'éducation et des chefs d'établissement aux élèves qui aspirent à suivre les cours de tamazight en est une preuve¹), jusqu'à la difficulté objective de pourvoir des postes en enseignants suffisamment qualifiés. De plus, le caractère facultatif préconisé par le Ministère de l'éducation renforce la nature aléatoire de cet enseignement.

L'enquête effectuée auprès des enseignants montre que la disparité des effectifs suivant les régions s'explique, d'une part, par la liberté de manœuvre dont jouissent certains responsables chargés de mettre en œuvre cet enseignement, et d'autre part, par le manque d'intérêt de la population de ces régions à l'égard de cette opération. C'est vraisemblablement le cas à Ghardaya, Batna et Tipaza.

Il est vrai, comme le soulignent déjà les sociolinguistes, que toutes les aires dialectales n'ont pas atteint le même niveau dans l'appréhension des problèmes identitaire et linguistique, comme d'ailleurs en témoignent les revendications circonscrites autour de la seule région de Kabylie.

4. La question du corps d'encadrement

4.1. Les enseignants

Ils sont MEF, PEM, PES ou contractuels. Rappelons que le premier contingent de stagiaires n'était pas constitué seulement d'enseignants en poste. Au départ, pour relever le défi, la contribution de quiconque ayant une expérience dans l'enseignement de tamazight est sollicitée. Nombreux à répondre à l'appel sont les candidats amazighophones qui enseignent déjà dans un établissement scolaire soit l'arabe, le français ou l'anglais et qui désirent se recycler dans l'enseignement de leur langue maternelle.

D'autres exerçaient au sein des associations, et dès leur recrutement, ils ont fait l'objet de contentieux pour le MEN qui invoque les conditions exigées par la fonction publique même lorsque ces enseignants disposent de suffisamment d'expérience dans le domaine de l'enseignement de tamazight.

1- La pratique du préalable de l'autorisation paternelle continue en dépit d'une instruction, n° 95/1023 du 25/10/1995 du Ministère de l'éducation nationale l'interdisant.

D'autres enfin, proviennent des premières promotions d'étudiants de post-graduation inscrits dans les deux départements de langue et culture amazighes des universités de Tizi-Ouzou et de Béjaïa. Ils ont tous les aptitudes à dispenser un enseignement de qualité vu que dans le cursus de formation qu'ils ont reçu, figurent aussi bien les aspects théoriques, méthodologiques que les considérations didactiques.

Tout ce personnel à la compétence et aux niveaux d'instruction hétérogènes a maintenant au moins six années d'expérience dans la pratique de l'enseignement de tamazight.

Pour l'année 96/97, le MEN voulait réduire le nombre d'enseignants à 140 (seulement ceux qui sont déjà dans le corps enseignant de l'éducation nationale) et projetait de former pour la suite de l'expérience un nombre équivalent à 140 par année. Finalement, jusqu'à aujourd'hui, pas un enseignant n'est encore formé par le MEN. L'année 2000 a vu la création d'une filière de licence en tamazight à l'Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah, mais par manque de sensibilisation, aucun nouveau bachelier ne s'y est inscrit jusqu'ici.

Au plan quantitatif, l'évolution de l'effectif des enseignants n'est pas proportionnelle à celle des élèves. Au contraire, leur nombre a chuté de 233 en 1995/6 à 193 en 2000/01. Tandis que cette année (01/02), il a atteint 217. La chute serait imputable à la fermeture des classes ou établissements dans certaines wilayas ou à la suppression de cet enseignement dans d'autres.

Au plan qualitatif, une amélioration est à enregistrer. En tout état de cause, les premières promotions de licence de langue amazighe viendraient sans doute renforcer dès la rentrée prochaine 2002/03 ce potentiel existant.

4.2. Les enseignants faisant fonction d'inspecteurs

Les fonctions d'inspecteurs de l'enseignement de tamazight sont assurées par des

enseignants désignés par leur tutelle. Leur niveau est hétérogène. Si certains disposent de connaissance en pédagogie, leur capital dans le domaine amazigh et la donne sociolinguistique accusent des insuffisances pour bon nombre d'entre eux. En conséquence, leur désignation est préjudiciable à plus d'un titre.

5. Question de stratégie

5.1. Le plan d'action du HCA

Faute de stratégie définie, "pour tempérer les ardeurs d'une population pressée de voir enfin aboutir le leitmotiv de la grève du cartable : tamazight à l'école ", le HCA a décidé de concrétiser pour l'année 95/96 deux mesures :

- L'organisation d'un stage de perfectionnement à l'intention de 245 postulants pour la prise en charge des classes pilotes.
- Le lancement de l'opération d'introduction de tamazight dans 16 wilayas. Le public ciblé est celui de 9^e AF (année fondamentale) et 3^e AS (année secondaire) qui préparent les examens de brevet et de baccalauréat. Ce choix repose sur l'espoir d'instaurer une épreuve de tamazight au BEF et au BAC.

Cette seconde mesure est critiquée pour avoir, entre autre, minimisé le caractère facultatif de cet enseignement, et la préparation des examens (BEF et BAC) qui a pour conséquence la désertion des cours par les élèves.

Devant l'échec de cette opération, le HCA a proposé une autre démarche basée sur trois phases non liées à des échéances :

- **La phase transitoire** qui consiste en la collecte organisée du patrimoine oral amazigh, en familiarisation / sensibilisation de l'élève à la richesse et à la diversité de ce patrimoine, et enfin en l'apprentissage de tamazight (graphie, transcription, grammaire).

■ **La phase expérimentale** qui est une opération technique. Le HCA laisse le soin au MEN de la piloter tout en insistant sur le préalable du statut de la langue qui doit être clarifié.

■ **La phase de généralisation** qui est l'intégration de tamazight dans le système éducatif.

En faisant le bilan de l'expérience de ces classes pilotes, le HCA a constaté que son plan est faussé par des erreurs d'appréciation

1. Niveau d'intervention (classes d'exams 9^eAF, 3^e AS).
2. Manœuvres diverses : caractère facultatif, marginalisation des enseignants, absence d'inspection, dénigrement de l'opération orchestré parfois par des chefs d'établissement, etc..
3. Caractère idéologique à peine voilé de l'opposition au sein du MEN.

Après avoir tiré les conclusions de cette première année 95/96, le HCA a proposé une expérience étalée sur trois années en retenant les classes du secondaire. Les arguments avancés étaient :

- Le niveau du public ciblé reposant sur sa maturité. Il offre l'avantage de l'assimilation des graphies arabe et latine évitant ainsi la polémique sur la graphie de tamazight,
- La disponibilité des documents linguistiques et didactiques et des expériences d'enseignement de tamazight en direction d'un public adulte.

Les objectifs assignés à ce programme sont de deux types : stratégique et pédagogique.

1. L'objectif stratégique est celui d'un enseignement de tamazight à travers ses variantes qui doit tendre vers l'unification de la langue conformément à une des missions du HCA : l'introduction de la langue amazighe dans le système d'enseignement et de communication (décret présidentiel n° 95-147).

2. L'objectif pédagogique est celui de l'aptitude à comprendre, à parler, à lire et à écrire d'abord dans une variante, ensuite dans les autres variantes.

5.2. Le plan d'action du MEN

Parallèlement, le MEN a élaboré à son tour un plan d'action pour l'année 96/97 proposant des mesures bâties sur des préalables que la " Commission Sifi " avait avancés avant de décider de la langue à enseigner et des conditions dans lesquelles elle sera enseignée.

Ces préalables qui demeurent encore en suspens pour certains d'entre eux portent sur les aspects suivants :

1. Faut-il enseigner tamazight en vue de l'unification de la langue à travers ses différentes variantes ou bien renforcer ces variantes et en faire des langues à part entière (langues régionales) ?
2. Quel sera le statut pour l'enseignement de cette langue : enseignement obligatoire ou facultatif ?
3. Quelle sera la méthode d'enseignement de cette langue : langue maternelle, seconde ou étrangère ?
4. Dans quelle graphie la langue sera-t-elle notée ?
5. Faut-il enseigner tamazight à l'échelle nationale ou seulement régionale ?

Le programme du MEN consiste à entreprendre un processus d'expérimentation qui préconise le démarrage de l'enseignement de tamazight à partir de la 7^e AF jusqu'à la 9^e AF, avec une épreuve optionnelle de tamazight prévue au BEF en 2000/01. Le même processus se poursuivra en 1^{ère} AS, avec l'introduction d'une épreuve, également optionnelle, de tamazight au BAC 2003/04.

En somme la stratégie du MEN s'articule autour de trois phases :

La pré-expérimentation des projets du programme, du fascicule de textes et de la grammaire / orthographe de la 7è AF jusqu'à la 3è AS, respectivement à partir de l'année 96/7 à 2001/02.

L'expérimentation du programme et des fascicules élaborés de la 7è AF à la 3è AS, respectivement à partir de l'année 97/98 à 2002/03. Pendant ces années, on procèdera aussi à l'évaluation de l'expérimentation en vue d'une généralisation partielle.

L'application des programmes et manuels en vue d'une généralisation partielle de la 7è AF à la 3è AS et ce, à partir de l'année 98/99 à 2003/04.

Au terme des ces phases, chaque cycle (fondamental et secondaire) verra instituer une épreuve **optionnelle** de tamazight au BEF en 2000/01 (il n'y en avait pas en 2001 ni en 2002) et au BAC en 2003/4. La propriété optionnelle de cette épreuve de tamazight aux examens est à l'image du statut de son enseignement qui est facultatif. L'extension horizontale (généralisation) de cet enseignement est programmée à partir de l'échéance 2004.

Les objectifs assignés par le MEN à son plan, comme ceux du HCA, sont de deux types : **stratégique** et **pédagogique**. Ils sont programmés en deux étapes successives :

1. Pendant le cycle fondamental, les objectifs sont d'ordre pédagogique, ils consistent en un enseignement et un renforcement de chaque variante maternelle. Et parallèlement, les linguistes travailleront sur la formation d'un vocabulaire fondamental de chaque variante dans le but d'élaborer un lexique commun fondamental.

2. Pendant le cycle secondaire, les objectifs pédagogiques concernent l'enseignement à la fois de toutes les variantes. Quant à l'objectif stratégique, il consiste en un enseignement basé sur " la réalisation progressive de passerelles intervariantes " comprenant " le lexique fondamental commun ".

La formule de " passerelles intervariantes " s'identifie ici à l'élaboration d'un vocabulaire fondamental commun servant d'intervention unificatrice de la langue.

Finalement, les mesures du HCA et celles du MEN convergent et ne diffèrent que du point de vue du public ciblé qui est celui de 7è AF pour le MEN et de 1^{ère} AS pour le HCA. Le plan du MEN fournit des échéances pour ses trois phases que ne contiennent pas celles du HCA.

6. Les directives ministérielles

6.1. Les instructions ministérielles

Avant d'analyser les directives du MEN relatives à la langue amazighe en matière d'introduction dans le système éducatif, d'objectifs qui lui sont assignés et de méthode recommandée, il sera nécessaire de donner brièvement deux indications théoriques concernant les objectifs de l'apprentissage des langues.¹

En didactique des langues, pour préciser les comportements ciblés, on procède par classification. L'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde vise des objectifs différents de ceux d'une langue maternelle ou première. En effet, en langue seconde, les objectifs ciblés essentiellement sont de quatre niveaux : *parler* et *écouter*, *lire* et *écrire*. Ces niveaux s'organisent deux à deux de façon à former deux axes qui relèvent, pour les deux premiers, de l'**oralité**, et pour les deux suivants, de l'**écriture**.

Maintenant, ces niveaux qui forment les deux axes peuvent se classer en croisés, à savoir, *écouter* et *lire* pour constituer la fonction de la **compréhension**, et *parler* et *écrire* pour ce qui est de l'**expression**.

Par contre en langue maternelle, les objectifs à atteindre tels que les définit G. Gagne (1983).

Ici, les observations sont tirées à partir de l'étude commandée par le HCA aux universitaires A. Nabti et Mme Tigziri N.

(cité par A. Nabti : 2000), sont de l'ordre à la fois linguistiques et culturels. Suivant Gagne, " l'enseignement de la langue maternelle vise l'alphanétisation de la population et la transmission des valeurs, de l'héritage culturels et des connaissances. Il vise également à préparer les individus à assumer le fonctionnement efficace des communications institutionnalisées à l'intérieur de la communauté nationale. Pour ce faire, elle doit transmettre les variantes de la langue qui sont plus spécifiquement reliées à ces fonctions."

L'esquisse de ces indications aide à mieux comprendre les directives officielles relatives à la langue amazighe sur le plan des objectifs assignés, des orientations et de la méthode préconisées.

Le MEN détermine deux étapes (celles du fondamental et du secondaire) de trois ans chacune. Pendant la première étape, il fixe un objectif purement linguistique qui est de renforcer chaque variante maternelle. Quant à la seconde étape, elle vise, en plus des variantes maternelles, les autres variantes amazighes.

Si l'objectif de la première étape est plausible, celui de la seconde l'est moins dans la mesure où il est lié aux résultats des travaux sur le vocabulaire fondamental que fourniraient les linguistes. Seulement, cette vision reste muette (A. Nabti & Mme Tigziri N. 2000) sur certaines questions qui peuvent être soulevées comme par exemple : quels sont ces linguistes ? Dans quel cadre travailleront-ils ? Avec quelle logistique ? Les recherches à mener obéiraient-elles à une méthodologie imposée ? etc.

Par ailleurs, lorsqu'il s'agit des langues et notamment de tamazight, les champs de la linguistique et de la sociolinguistique font apparaître quelques observations et nous dictent les voies à suivre.

La démarche du MEN repose totalement sur les réalisations des vocabulaires fondamentaux des différentes variantes.

D'emblée, on s'interroge sur la nature de ce vocabulaire fondamental. Qu'est-ce qu'on entend par cette entité ? Comment l'obtenir ? Et quelle est sa finalité ?

La science du langage identifie le vocabulaire fondamental à un inventaire de mots classés qui résultent d'enquêtes faites auprès de locuteurs natifs de la langue en question. La réalisation de cet inventaire fait appel à des critères tels que la fréquence, la distribution et la disponibilité. Enfin, sa finalité est de fournir les unités à retenir dans un enseignement - apprentissage des langues étrangères.

À la lumière de ces précisions, force est de constater que les fondements théoriques de toute cette conduite adoptée sont détournés. Le matériel prévu à l'origine à l'élaboration des outils didactiques est dévié de sa finalité pour atteindre d'autres buts inavoués. L'action éducative s'est transformée en intervention sur la langue. Il s'agit d'aboutir à une langue d'enseignement sur la base de la comparaison de tous ces inventaires en retenant seulement les vocables communs. Et justement, c'est à partir de là que toute cette manœuvre entraîne de graves conséquences. Cette langue commune que l'on voudrait construire artificiellement serait une koinè sans support social. Elle se détachera des aires dialectales qui l'animent en perdant son vecteur humain. Nous savons, hélas, qu'une langue sans ancrage social est une langue morte.

Aussi cet état de fait est-il inadmissible. La démarche est douteuse en ce qu'elle ignore délibérément les règles sociolinguistiques minimales. Elle est préjudiciable à la nature même de cette langue caractérisée par une telle dialectisation qu'il sera vain de chercher à (re) construire une quelconque langue originelle. Les variations phonologiques, lexicales et morphosyntaxiques sont trop importantes pour en faire abstraction.

En tout cas, les usagers s'identifient volontiers à ces empreintes sociolinguistiques. Maintenant, la tendance générale

tend vers la revendication des valeurs d'appartenance sociale en intégrant la variation intra-dialectale. Nombreux sont les chercheurs qui préconisent l'opération d'aménagement linguistique à partir d'un seul dialecte. Ce choix raisonnable se base sur des critères bien connus.

Il s'agit des descriptions, de la production, de la prédisposition (vitalité), des motivations et de la revendication massives. Par ailleurs, cette tendance générale ne vient-elle pas d'être confortée par l'aménagement du statut constitutionnel de la langue ?

L'opération d'aménagement linguistique est une action délicate qui exige une longue réflexion s'inspirant notamment des différentes expériences entreprises ailleurs. L'enjeu est si important que le bricolage n'est pas permis. Il y va du devenir de la langue amazighe. En somme, les orientations préconisées par le MEN sont préjudiciables à tamazight.

Une langue, ce n'est pas seulement une simple nomenclature de mots. Les vocabulaires fondamentaux des dialectes ou plus simplement, leur vocabulaire commun ne forme pas à lui seul une langue. Un vocabulaire qui ne s'inscrit pas dans une structure globale et dans un réseau de relations ne reflète aucun sens. Une langue est un tout, un système cohérent. Que fait-on des dimensions grammaticales, sociales, culturelles ? Quels supports utilisés en situation pédagogique ? Que deviendraient l'habitus et tout le patrimoine accumulés ?

Certes, toutes les variantes amazighes sont déficitaires au niveau lexical, c'est pourquoi il est urgent de combler ces insuffisances en confectionnant des terminologies. Mais encore faut-il disposer de ce savoir-faire et mettre les mécanismes nécessaires en place.

6.2. Tamazight langue maternelle

Enfin, il est à noter que les directives retenues renvoient particulièrement aux

aspects méthodologiques de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Tamazight dans l'enseignement apporte un nouveau regard sur l'apprentissage des langues en Algérie.

C'est la première fois depuis l'indépendance que l'Éducation Nationale se voit confrontée à l'enseignement / apprentissage des langues maternelles. N'ayant pas d'expérience dans ce domaine, le MEN a ignoré dans sa vision la distinction langue maternelle / langue seconde. Le mélange des apprenants natifs et non natifs dans les mêmes classes de tamazight et le fait que l'expression orale destinée à un public généralement natif occupe une place importante dans les objectifs, constituent une preuve de la confusion dans cette stratégie. Cette approche est valable pour les non amazighophones mais aberrante concernant les locuteurs natifs de cette langue.

D'ailleurs, dans le domaine même de l'arabe, il serait bon de mesurer concrètement l'influence de la langue maternelle et de son usage hors école sur la scolarité des apprenants. Parler aux enfants dans leur langue maternelle sera plus favorable qu'un échange dans une langue seconde. La langue maternelle représente un atout pour mieux réussir.

Les spécialistes de l'éducation et les psycholinguistes ne cesseront de dire qu'il y a nécessité d'éduquer dans la langue maternelle qui n'est pas un obstacle pour la réussite scolaire, contrairement aux idées reçues ici ou là.

En Afrique du Nord, les langues maternelles sont d'abord une chance de replacer le destin de sa population dans son espace historique qu'est le bassin méditerranéen.

6.3. Les programmes

L'introduction de tamazight dans le système éducatif est confrontée à des difficultés particulières liées au statut et aux caractéristiques inhérentes de cette langue. La préparation de son programme n'a pas manqué de se heurter à ces difficultés qui relèvent notamment du choix des contenus à inscrire qui sont dus à l'absence d'une langue codifiée. Face à cette situation, qu'en est-il des aspects linguistiques et sociolinguistiques, de la question de la graphie, de la méthodologie et des objectifs visés ?

Tamazight en tant que langue et discipline est en réalité un objet d'enseignement sans statut. Les programmes parlent d'une langue composée de plusieurs dialectes. Toutefois, sur le plan des publics visés, cette langue est identifiée comme une langue maternelle pour une partie d'apprenants. Hormis ces considérations, aucune autre indication n'est donnée quant à la nature de cette langue. Enfin, cet enseignement se veut une action sur la langue, en ce sens, il s'assimile à une recherche sur l'aménagement linguistique de cette langue. Cette préoccupation ne relève pas d'emblée des champs de la pédagogie ou de la didactique des langues qui n'interviennent qu'une fois le savoir, en tant qu'objet d'étude, est construit. Autrement dit, on ne peut faire abstraction des dimensions linguistique et sociolinguistique qui sous-tendent ces champs. C'est, justement, à ce niveau que les programmes doivent faire preuve de pertinence.

Par ailleurs, les contenus retenus devraient aussi être en cohérence avec les objectifs à atteindre, à savoir l'objectif pédagogique en tant qu'enseignement d'une langue, et l'objectif sociolinguistique en tant que données inhérentes à la langue.

Le programme s'assigne la tâche d'aboutir à l'unification des variantes de tamazight, d'abord, par un renforcement de leur enseignement, ensuite, par un rapprochement entre eux. La phase d'expérimentation qui se poursuit encore serait le moyen de préparer les

outils nécessaires à cet enseignement.

6.4. Les objectifs généraux de ces programmes

Le programme de tamazight s'adresse à un public d'apprenants composé à la fois de natifs de l'une des variantes données et de non natifs. Ce public hétérogène peut se retrouver dans une même classe et dans ce cas, le programme préconise un comportement pédagogique différent. Les enseignants doivent s'ingénier à concilier les méthodes d'enseignement des langues maternelles avec celles des langues secondes.

L'élève doit apprendre tamazight puis dépasser cette connaissance pour en faire un instrument d'expression individuelle et un instrument de communication orale et écrite avec les autres. Ainsi, l'objectif est de faire de tamazight une langue d'expression et de communication. La lecture, l'expression et la communication constituent les cibles de ce programme. Il s'agit, pour l'apprenant, d'acquérir les capacités de compréhension et d'expression correctes, le vocabulaire et les structures usuelles de cette langue, les structures grammaticales, les trois systèmes graphiques (tifinagh, latin et arabe) et le vocabulaire scolaire commun.

Signalons enfin que ces programmes sont à l'origine des manuels scolaires réalisés par l'INRE (Institut national de la recherche en éducation) et rejetés par tout le corps enseignant de tamazight.

7. La question des manuels

L'INRE a édité un manuel de 7^e AF, formé de 2 volumes (1998/9 et 99/00) ayant chacun 2 parties. La première partie comprend des textes rédigés en caractères latins. La seconde partie est la version écrite en caractères arabes. Le 1^{er} volume présente des textes dans 5 variantes (taqbaylit, tachawit, tachenwit, tamzabit et tamahaq (touareg)). Mais le volume suivant,

curieusement, est dépouillé des variantes tachenwit et tamahaq qui sont encore enseignées alors qu'on a laissé tamzabit dont le public est défaillant.

7.1. Analyse du contenu

Les deux volumes s'opposent du point de vue thématique. Si le 1^{er} vol. contient des thèmes communs à tous les dialectes (la rentrée scolaire, les saisons, le 1^{er} novembre, Juba II, l'amitié, la végétation et l'hydrographie), les thèmes du second divergent car ancrés dans la réalité sociale (la fête, les activités agricoles, les saisons, deux contes, le travail, un poème, la chasse et l'amour maternel). Les mêmes contrevérités sont reproduites dans les mêmes textes (texte "yennayer"). Les textes sont constitués de phrases fabriquées de façon stéréotypée et traduites dans toutes les variantes. L'authenticité n'est pas de mise. Les différences socioculturelles et économiques sont négligées : même type d'habitat, d'habitudes alimentaires, de gestes, d'horaires, de distances entre les habitations et les établissements, etc. Les textes sont fondés sur le critère thématique, ignorant ainsi l'aspect socioculturel spécifique.

Quant aux enjeux linguistique et sociolinguistique, ils ne sont pas appréciés à leur juste valeur. En l'absence d'une langue normativisée, la question de l'objet à enseigner s'est posée. Pour cela, la formule retenue est celle d'enseigner les principales variantes en usage dans les différentes régions (le kabyle, le chawi, le chenwi, le touareg, le mozabite et le chleuh à Bou-Semghoun).

Toutefois, cette démarche qui rappelle le modèle polynomique s'inscrit dans un processus de normalisation convergente, objectif visé à long terme. En réalité, c'est de toute l'opération d'aménagement linguistique qu'il est question avec, en toile de fond, la question du statut de la langue qui resurgit. Le manuel devait refléter cette option. Mais les

choix opérés ne sont pas évalués par rapport à l'objectif ciblé qui est la planification de la langue commune. Ni les aptitudes et motivations des apprenants, ni l'attitude du praticien vis-à-vis de la question du choix de la norme et/ou des normes ne sont prises en compte. Que fait-on pour les emprunts, les néologismes et les variations inter et intra-dialectales ?

7.1.1. De l'utilisation lexicale

La liste des emprunts et des néologismes utilisés met en évidence deux tendances opposées. Ceux qui ont écrit les textes en chawi, chenwi et mozabite n'ont pas cherché à éviter les emprunts contrairement à ceux du kabyle. Il y a lieu de relever des positions asyntaxiques dans quelques propositions comme dans (*akcam u'erbaz* "l'école rentre" pour la rentrée scolaire). Quelquefois, on abuse des néologismes au détriment des unités en usage fréquent dans toute l'aire dialectale. La variation intra-dialectale qui offre des possibilités d'enrichissement du répertoire linguistique des apprenants et qui réduit sensiblement les zones de dissension a été occultée. Paradoxalement, dans certains textes la variation inter-dialectale a été introduite insidieusement.

Il s'agit de certaines unités thématisées liées aux activités agricoles (R. Galisson 1979). Tous les vocables désignant les différents stades de la maturation de la date ont été empruntés au mozabite. Six termes figurent dans le texte kabyle et un peu moins dans ceux du chawi et du chenwi. Seul le touareg semble réfractaire. Pourtant, on aurait pu faire appel aux larges paradigmes disponibles en kabyle, chawi, chenwi et touareg dans ce contexte. Là, apparaît l'esprit de clocher dont a parlé F. de Saussure.

Il est vivace dans une région où les marqueurs sociolinguistiques (W. Labov 1976) font partie des repères identitaires. Un autre exemple encore plus significatif concerne le mot mozabite *anejlam* "paresseux" emprunté seulement par le kabyle alors que les autres dialectes (chawi et

chenwi) utilisent le mot *añenyan* "fainéant" emprunté au français. Nous observons que le dialecte mozabite dont l'enseignement est abandonné par son public semble jouir d'une position de fournisseur d'unités lexicales au sein de l'équipe qui a confectionné le manuel.

Il faut retenir que les mots nouveaux, qu'ils soient empruntés aux autres dialectes ou de pure création, doivent être soumis à une épreuve psychotechnique définie, impliquant une tâche à remplir avec une technique précise pour l'appréciation de leur succès ou de leur échec.

Ces nouveautés, contrairement à ce que croiraient certains, ne confèrent aucune valeur pédagogique et encore moins une pureté de la langue.

Bien des textes comportent des unités et des constructions qui ne conviennent pas et n'expriment pas l'idée attendue. En plus des confusions d'emploi des connecteurs, ils présentent des calques embarrassants dus à l'absence de la maîtrise de la langue et de la culture qui la sous-tend et aux influences, interactions et interférences des autres langues apprises à l'école.

En ce qui concerne les choix méthodologiques, les stratégies d'enseignement et la typologie des exercices en conformité avec les choix linguistiques et sociolinguistiques, il n'y a pratiquement rien de substantiel. Le premier volume du manuel livre des textes mal formés, quelques indications relatives aux programmes et les tranches horaires réservées aux différentes activités. Pas l'ombre d'une directive pédagogique. Tandis que le second volume renferme les instructions officielles en guise de programmes.

Ce manuel est caractérisé par un grand nombre d'insuffisances : hétérogénéité des traitements des dialectes, irrationalité dans la démarche générale, absence d'une vision en conformité avec les objectifs sociolinguistiques menant à un grand écart entre la langue d'enseignement et la langue telle

qu'elle est en usage.

D'ores et déjà, les conséquences de ces choix sont appréhendées.

Les risques de compromettre l'option de la normalisation existent. En ce sens, les contacts entre usagers de ces dialectes n'existent pas et que géographiquement, les aires linguistiques discontinues ne favorisent nullement une évolution commune.

Les contenus des textes utilisent une langue estimée hermétique pour l'apprenant tout en ne tenant pas compte du patrimoine spécifique amazigh.

En outre, ils semblent obéir à une stratégie implicite : recours aux calques, utilisation abusive de néologismes et de participes, suppression non justifiée de la juxtaposition, etc. Ces effets finiront par corrompre la structure de cette langue maternelle et auront des conséquences que l'on appréhende déjà.

La profusion des néologismes est pour le moins inquiétante. S'il faut répondre à des besoins nouveaux, on ne devrait pas laisser le champ de la terminologie à des bricoleurs qui s'adonnent à des exercices acrobatiques pour forger des mots.

Pour mettre fin à ces pratiques obscures, les universitaires militent pour une instance dûment mandatée pour réunir et canaliser les efforts dans le respect des règles et de ce qu'offre la langue comme potentialités.

Enfin, tous les universitaires conçoivent l'introduction de la langue maternelle dès la première année scolaire pour se perfectionner dans son propre dialecte puis, au fur et à mesure des années, pour s'initier aux autres dialectes. Il sera bon de s'inspirer des expériences des autres pays confrontés aux mêmes problèmes linguistiques.

Il est ainsi aisément déceler que l'équipe, partielle, chargée de confectionner le manuel s'est heurtée à de véritables problèmes didactiques et sociolinguistiques pour lesquels elle n'a pas de réponses adéquates.

7.1.2. La question de la graphie utilisée

Le Ministère de l'éducation nationale a compris qu'il n'est pas de son ressort de trancher sur le choix du support scriptural. Les textes des cinq variantes dialectales sont transcrits en graphèmes latins, arabes et tifinagh. Mais, il est remarquable que le tifinagh ne soit utilisé que symboliquement dans la mesure où seuls les titres et quelques propositions sont représentés dans cette écriture.

D'une façon générale, la notation de ces textes en caractères arabes n'obéit pas aux structures phonologiques de la langue. En ce sens, elle transpose notamment le système vocalique de l'arabe sur celui de tamazight qui ne possède pas de longueur vocalique. Cette tendance provoque incontestablement des distorsions des unités morphologiques. L'écriture en caractères latins est celle qui est en usage actuellement, mais avec quelques retouches issues des recommandations de l'INALCO 1996. Ce léger remaniement, pour des raisons de convergence, sacrifie quelques traits phonologiquement pertinents du kabyle.

Cette notation usuelle est le fruit d'un aménagement qui a beaucoup avancé, sans être encore totalement stabilisé. Toutefois, il reste encore à mettre l'accent plutôt sur la segmentation et l'agencement. Des propositions de normalisation existent, mais elles demandent à être réajustées en fonction de l'objet à construire, en tant que langue(s) et de son (leur) système phonologique que l'on souhaite inclusif au lieu d'être exclusif.

Toujours est-il, les systèmes utilisés pour la notation des textes du manuel sont truffés d'erreurs, de confusions et d'incohérences apparentes de toutes formes.

Enfin, dans tous les sondages, la question de l'écriture, en tant que support graphique, ne se pose pratiquement plus dans la mesure où elle est consacrée par l'usage. La quasi-totalité de l'enseignement, de la production et de l'édition se fait dans la graphie universelle

à base latine. Les critères de ce choix tacite sont nombreux, il faut maintenant aller au-delà et dépasser la proposition, anti-pédagogique, de l'usage simultané des trois transcriptions. Pour ce qui est des objectifs, certains les qualifient d'inadéquats et insuffisamment pertinents. Une langue est un vecteur de connaissances et il y a bien d'autres méthodes pour la promouvoir.

Conclusion

A l'ensemble des propositions contenues dans cette étude, doit s'ajouter une autre qui nous semble fondamentale. Le HCA doit, impérativement, être renouvelé et retrouver toute sa prépondérance (conformément à son décret de création) dans le processus de la réhabilitation de l'amazighité en général et de l'introduction de la langue amazighe dans le système éducatif en particulier. En outre, il est nécessaire de mettre en place des procédures de consultations, de décisions et de suivis entre les différents partenaires concernés. Cela évitera les nombreuses erreurs qui sont préjudiciables à la langue et à son enseignement. Certaines de ses erreurs, sans doute compréhensibles, auraient dû être évitées si toutes les compétences dans ce domaine avaient été consultées ou sollicitées.

Néanmoins, maintenant que sont identifiées toutes les lacunes, il est temps de procéder aux correctifs. En effet, l'expérimentation étant toujours en cours, des améliorations nécessaires peuvent et doivent être apportées assez rapidement pour peu que l'on fasse l'effort de reconnaître les points faibles de l'expérimentation. D'ailleurs, ces insuffisances ne sont pas seulement imputables à la tutelle (stratégie du MEN, outils didactiques peu performants) mais aussi au volontarisme de certains enseignants qui sont en train de créer une norme en mettant l'accent sur l'introduction massive d'une néologie pour le moins discutable qui donnera naissance de ce fait à une langue complètement ésotérique coupée de sa réalité sociale.

En somme c'est tout un véritable chantier qui reste à lancer. Les replâtrages ne pourraient en aucun cas constituer une solution appropriée. Seule une action globale menée sereinement et conjointement par des groupes de travail du HCA, de ses partenaires et de spécialistes pourrait aboutir à des résultats concluants.

Recommandations générales

L'analyse arrivant à son terme et les déficiences étant identifiées, il reste à faire des propositions constructives.

Tous les acteurs de l'éducation en conviennent de la remise en question du système éducatif qui, depuis longtemps, a montré ses limites.

Autrement dit, pour que l'enseignement de tamazight réussisse, sa conception doit s'inscrire dans la dynamique de la rupture globale du système éducatif algérien tel qu'il est jusqu'ici.

A cet égard, elle doit se soustraire aux schémas dominants du monde d'intervention pédagogique actuel très en-deçà des possibilités qu'offrent les innovations mondiales en sciences de l'éducation.

On se doit de veiller à ne pas inscrire cet enseignement dans l'ambiance d'échec qui prévaut dans le système éducatif actuel.

La question du statut de la langue

1. La langue amazighe nécessite une intervention à double dimension. La première est d'ordre politique : c'est une intervention sur les langues, en ce sens, c'est à l'Etat de déterminer les statuts des langues. L'absence de statut clairement défini par des textes officiels est l'obstacle majeur qui entrave la promotion et la réhabilitation de tamazight. Cette promotion et cette réhabilitation de la langue ne peuvent être menées sans son institutionnalisation. Le statut de langue nationale est acquis depuis le

08 avril 02, cependant, il reste à mettre en place les implications de ce statut. L'officialisation devrait intervenir dès l'aboutissement de l'aménagement du corpus. Cette officialisation pourrait être régionale.

2. La seconde dimension est d'ordre scientifique. Tamazight pose des questions de choix sociolinguistiques qui doivent être soumis aux compétences en la matière. Seuls les spécialistes ont la légitimité d'intervenir efficacement sur la langue et son aménagement. La réhabilitation et la promotion de la langue amazighe exigent la mise en place de dispositifs de recherche et d'évaluation indispensables pour la planification de tamazight et le soutien de son enseignement. Ces dispositifs à caractère scientifique, dotés de moyens nécessaires, seront constitués d'équipes de recherche.

3. Les choix sociolinguistiques à déterminer au préalable, dicteront les choix didactiques appropriés.

4. Tenir compte de son statut de langue maternelle dans les stratégies et méthodologies d'enseignement. En l'absence d'une langue commune, l'enseignement des différents dialectes doit être poursuivi et l'aménagement de chaque variante envisagé.

5. Il est impératif de supprimer le caractère facultatif de cet enseignement. A partir de la rentrée prochaine, rendre la discipline de tamazight obligatoire et introduire des épreuves de langue amazighe dans les examens de BEF puis, de BAC l'année d'après.

6. Socialisation de la langue : un enseignement de tamazight est à introduire dans les formations qui impliquent un contact avec le public (médecine, droit, etc.), et dans les disciplines qui nécessitent l'acquisition de savoirs qui passent par tamazight (interprétariat, sociologie, archéologie, histoire, sc. de l'éducation, etc.).

7. la langue amazighe présente des spécificités dont il faut tenir compte pour redéfinir les objectifs de son enseignement.

La question pédagogique

1. Prendre en considération la variation inter-dialectale et intra-dialectale.

2. Adopter une pédagogie qui réponde aux objectifs sociolinguistiques.

3. Distinguer les deux types d'apprenants : natifs et non natifs de la langue, et recourir à des stratégies différentes pour répondre efficacement aux besoins réels de cette diversité des publics.

4. Confectionner des outils didactiques qui s'inscrivent dans cette optique :

- en prenant en charge la dimension socioculturelle,
- en tenant compte des motivations des apprenants,
- en introduisant les textes authentiques,
- en procédant à une actualisation du système graphique des textes anciens.

5. Prescrire l'usage d'un système graphique en fonction des dispositions des usagers de chaque variante. Par exemple les caractères latins en Kabylie, etc.

6. Un manuel scolaire n'est pas seulement une suite de textes, il est la résultante de toute l'action de l'aménagement linguistique menée par des spécialistes. Compte tenu de toutes les observations présentées, deux mesures prioritaires doivent être prises :

- l'élaboration des manuels scolaires doit être confiée à des équipes constituées non seulement de méthodologues, mais aussi de didacticiens, de linguistes et de praticiens avertis. Les choix seront opérés en fonction d'un nouveau statut de la langue et des nouvelles exigences que cela implique.

- La mise en place de structures indispensables qui prendront en charge la

planification et la modernisation de la langue.

7. Éviter le recours aux : calque, utilisation abusive de la néologie,... Et tout ce qui est susceptible de porter préjudice à la structure de la langue.

8. Éviter les créations sans un contrôle préalable par une instance dûment habilitée.

9. Respect absolu de l'oralité des variantes.

La question des programmes

1. Déterminer avec précision les objectifs, les finalités et les buts de cet enseignement. Dans la phase actuelle, tamazight est un objet à enseigner. Mais l'objectif à atteindre en fera une langue d'enseignement.

2. Délimiter les contenus en fonction des choix sociolinguistiques et pédagogiques.

3. Au niveau thématique, introduire les composantes socioculturelles et référentielles spécifiques à chacune des variantes tout en établissant un équilibre judicieux entre la modernité et le traditionnel.

4. Au plan pédagogique, prévoir la mise en place d'une compétence de communication à l'oral pour les non natifs.

5. Donner une cohérence à cet enseignement.

La formation des enseignants

1. Un véritable plan de formation des enseignants doit être mis en œuvre.

2. Ouvrir des sections amazighes au niveau des ENS.

3. Détacher des enseignants qui remplissent les conditions en post-graduation spécialisée.

4. En plus de l'arrivée des premières promotions de licenciés en langue amazighe, il est indispensable d'organiser des stages de

recyclage réguliers à l'intention des enseignants déjà en poste. De même, faire des campagnes de sensibilisation auprès des nouveaux bacheliers pour s'inscrire à la section de tamazight ouverte à l'Ecole normale supérieure de Bouzaréah.

5. Envisager parallèlement des formations spécifiques préparant à la fonction d'inspecteurs.

6. Entreprendre la généralisation progressive de cet enseignement dans tous les établissements scolaires des régions concernées. Pour préparer les conditions nécessaires à cette généralisation, le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique doit lever les contraintes de quota (25 étudiants/an) qui pèsent sur la licence de tamazight dans les deux départements amazighs (Tizi ouzou et Bougie).

7. Augmenter le nombre de postes budgétaires.

8. Il est nécessaire de normaliser et de fixer la situation administrative des quelques enseignants de tamazight qui ne sont pas encore régularisés.

Formation des inspecteurs

1. Opérer un recrutement après sélection soit dans les centres de formation du MEN, soit dans l'un des deux départements de langue et culture amazighes.

2. Donner la priorité aux enseignants ayant déjà une solide formation dans ce domaine. Certains ont une licence + deux.

3. Organiser une formation articulée à la fois sur l'initiation ou le perfectionnement en langue amazighe et sur les techniques de l'inspection.

La question des apprenants

1. Introduire l'enseignement de la langue amazighe dès le premier palier du cycle fondamental.

2. Sensibiliser les apprenants aux phénomènes de la variation et encourager les attitudes tolérantes.

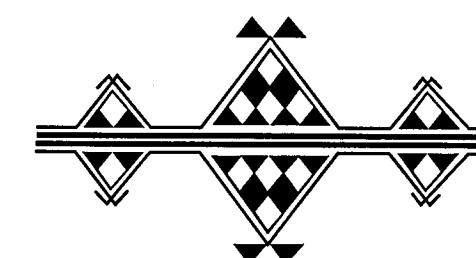
3. Utiliser des pédagogies différentes pour les deux types d'apprenants : natifs et non natifs.

4. Réserver un volume horaire suffisant à cet enseignement pour mener différentes activités d'une façon efficace.

5. Une campagne de sensibilisation auprès des populations des Wilayas qui enregistrent un retard dans l'introduction de la langue amazighe dans le système éducatif devra être entreprise.

6. les errements administratifs et pédagogiques qui entravent ce processus doivent être levés. Il s'agit entre autres :

- Du caractère facultatif de cet enseignement,
- De l'autorisation paternelle exigée dans certaines Wilayas,
- De la non comptabilisation de la note obtenue en langue amazighe,
- Du manque d'inspecteurs de langue amazighe dans ces Wilayas,



Sources documentaires

- AGHALI-ZAKARA, M.** 1994, " Graphies berbères et dilemme de diffusion : interactions des alphabets latin, ajami et tifinagh. " in Etudes et Documents Berbères (EDB) 11 : 107-121.
- BENLAKHDAR, M.** 1994, " Ecrire le berbère, une nécessité scientifique ou pratique ? ", in EDB 11 : 19-23.
- CALVET L. J.** 1987, La guerre des langues et les politiques linguistiques. Paris Payot.
- 1993, La sociolinguistique. Coll. QSJ, Puf.
- DURAND, O.** 1994, " Promotion du berbère : Problèmes de standardisation et d'orthographe. Expériences européennes ", in EDB 11 : 7-11.
- GAGNE, G.** 1983, " norme et enseignement de la langue maternelle ", in Bedard D. et J. Maurais (dir) : La norme linguistique. Paris Le Robert.
- GALISSON, R.** 1979, Lexicologie et enseignement des langues. Hachette.
- KAHLOUCHÉ, R.** 2000, " L'enseignement d'une langue non aménagée, au statut indéfini : le berbère en Algérie ", In Les langues en danger, Peeters.
- LABOV, W.** 1976, Sociolinguistique. Paris éd. de Minuit.
- LANDSHEERE, N. et G.** 1989, Définir les objectifs de l'éducation, PUF, Paris.
- MAGER, R. F.** 1971, Comment définir les objectifs pédagogiques. Gautier Villers, Paris.
- MAMMERI, M.**, Lexique de berbère moderne. Manuscrit, Alger (sans date).
- MARCELLISI, J. B.** 1983, " La définition des langues en domaine roman : les enseignements à tirer de la situation corse ", in Actes du congrès des romanistes d'Aix-en-provence vol. 5, Sociolinguistique des langues romanes, pp. 309-314.
- NABTI, A. & Mme Tigziri N.** 2000, Etude sur l'enseignement de la langue amazighe : bilan et perspectives. Etude réalisée pour le HCA, Alger.
- à paraître, " Analyse du manuel scolaire de 7^e AF. de l'enseignement de la langue amazighe ", communication au colloque international sur l'aménagement linguistique à Tizi Ouzou 2000.
- NADEAU, M. A.** 1988, L'évaluation de programme. Théorie et pratique. PU Laval.
- POCZTAR, J.** 1979, La définition des objectifs pédagogiques, ESF, Paris.
- RICHTERICH, R.** 1985, Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Hachette, Paris.
- VINCENNES Sœur Louis de** (1987), Tizi Wwuccen, méthode audio-visuelle de langue berbère (Kabyle) 1^{er} Niveau. Aix en Provence, Edisud.

Manuels

- Lmed Tamazight 7^è année expérimentale. T. 1, ONPS 1997.
- Lmed Tamazight 7^è année expérimentale. T. 2, ONPS 1997.
- Adlis n tghuri tamazight, aseggas wis7, amur amezzwaru, ONPS 1998.
- Adlis n tghuri tamazight, aseggas wis7, amur wi sin , ONPS 2000.

Circulaires et documents officiels

- Décret de création du HCA, n° 95-147 du 27 mai 1995
- Stratégie globale d'introduction de la langue amazighe dans le système éducatif du Haut Commissariat à l'Amazighité (Document non daté)
- Stratégie globale d'introduction de la langue amazighe dans le système éducatif : points en suspens. HCA 24.11.1996
- Introduction de la langue amazighe dans le système éducatif, Rapport d'étape, HCA Juin 1996
- Plan d'action pour la rentrée 1996/1997, Ministère de l'Education Nationale.
- Plan d'action du MEN concernant le dossier amazigh, 7 avril 1996
- Rapport de la " Commission Sifi " (Sifi était le premier ministre à l'époque de la grève du cartable en Kabylie).
- Informations statistiques en provenance des services du Ministère de l'éducation nationale.
- Instructions et circulaires du MEN concernant l'introduction de tamazight à l'école.

Tamazight dans les médias : voies et moyens pour une assise juridique et réglementaire*

Ali BRAHIMI, Juriste.

Traiter de la juridiction d'une présence dans les médias pour une langue sans statut revient à s'interroger sur l'Etat d'un Droit de l'Homme : le droit de communiquer, lequel droit est un moyen important pour exercer une des libertés fondamentales essentielle : la liberté d'expression. Phénomène consubstantiel de la société moderne, les médias ou supports techniques de communication sont aussi indissociables de la lutte pour l'émancipation politique de l'Homme.

La révolution communicationnelle qui a caractérisé la fin du siècle dernier et qui promet d'être le cœur de ce siècle qui débute, a fait passer l'art. 19 de la déclaration universelle des Droits de l'Homme de l'ONU en 1948, du stade d'un droit soumis au bon vouloir des Etats à celui d'une réalité désormais impossible à contenir. En effet, la démocratisation des technologies de communication a fait qu'aujourd'hui, dans chaque pays, tout individu a matériellement parlant " le droit de chercher, de recevoir et de répandre sans considérations de frontières, les informations et les idées... ".

Mais comme toute belle réalisation de la science, ce progrès porte en lui son revers : celui du risque de disparition qui pèse sur des pans entiers du patrimoine culturel de l'Humanité au profit d'une culture de masse grise et uniforme.

Comme toute culture et langue de pays dominé, Tamazight court ce risque. Comme beaucoup de cultures et de langues mises en situation de minorité sur leur sol, Tamazight subit aussi les affres d'un ordre juridico-culturel hégémoniste après avoir

accusé un retard historique difficile à compenser rapidement.

C'est pour cela que construire, protéger et promouvoir juridiquement le champ communicationnel amazigh est un élément essentiel dans la concrétisation du droit à la langue maternelle. Dans notre cas, réglementer doit protéger le faible.

Mais le droit est-il le seul moyen ou se suffit-il à lui même dans une problématique identitaire dont le refus entêté des pouvoirs publics a lui trouver une solution lui donne un caractère essentiellement politique ?

Au delà des verrous juridiques et politiques qu'il y'a lieu d'ouvrir, a-t-on, en tant que citoyens acquis à la revendication amazigh, épousé toutes les formes de lutte pacifiques et/ou de reconstruction autonome de l'espace et de la mémoire berbères ? C'est dire que toute stratégie juridique pour consacrer et promouvoir Tamazight dans les médias participe de la problématique identitaire d'ensemble, comme nous le verrons déjà en faisant l'état des lieux de champ communicationnel amazigh.

I- L'Etat des lieux du champ communicationnel amazigh

Il révèle principalement 2 constats lourds de conséquences :

- Un ordre juridico-linguistique officiel fait d'ostracisme culturel.
- Une existence médiatique misérable si l'on exclut les supports radio et chanson, c'est à dire le procédé oral de communication.

1. L'arabo-hégémonisme de l'ordre juridico-linguistique de l'Etat :

D'emblée, le droit du citoyen amazigh à communiquer dans sa langue se heurte à l'article 3 de la constitution qui fait de l'arabe la seule langue nationale et officielle du pays.

Cette discrimination ressurgit encore dans la formulation de l'article 29 de la constitution qui énonce les principes d'égalité et de non-discrimination entre citoyens sans y inclure le motif de langue.

Au plan constitutionnel toujours, si l'on mettait bout à bout la reconnaissance de la triptyque identitaire algérienne (Arabité, Amazighité, Islamité) dans le préambule de la constitution de 1996 avec une disposition de l'art. 42 al. 3 du même texte selon laquelle il est interdit aux partis de recourir à la propagande sur les " constantes " autrement dit de revendiquer Tamazight, on conclurait que le constituant de 1996 n'a reconnu la dimension identitaire amazigh que pour mieux en condamner le vecteur linguistique.

Plus directement, sur le thème des médias qui est le nôtre, la loi 90/07 du 3/4/90 relative à l'information ne s'écarte pas trop de cet ostracisme anti-amazigh. Définissant en son art. 2, le droit à l'information comme celui de " recevoir une information objective " mais aussi " d'y participer par l'exercice de ses libertés fondamentales ", la Loi précitée consacre le principe de l'égal accès des courants d'opinion dans les médias publics mais fait l'impasse sur la dimension linguistique amazigh.

Pour la création d'organes d'informations, l'art. 6 du même texte de loi énonce que " les publications, périodiques d'information générale... sont éditées en langue arabe ". Ce choix n'empêche pas cependant le législateur de faire place, mais honteusement aux langues étrangères dans l'alinéa suivant qui édicte que " toutefois les publications périodiques destinées à la diffusion et à la distribution nationale et internationale [admirerez au passage la tautologie de l'expression] ainsi que les publications

spécialisées peuvent être éditées en langue étrangère après avis du Conseil Supérieur de l'Information ".

Cette disposition est remise en cause partiellement ou formellement par l'article 16 de la Loi portant arabisation qui aggrave le cas en édictant que sauf pour les dialectes populaires cantonnés à la radiophonie, " l'information destinée aux citoyens est en arabe " ajoutant néanmoins qu'elle peut se faire en langue étrangère lorsqu'elle est destinée aux citoyens ". Un pas de plus et les Algériens francophones auditeurs de la Chaîne III étaient déchus de leur nationalité !

Pour revenir à la Loi sur l'information, la langue amazigh n'étant pas une langue étrangère, il faut la chercher ailleurs dans ce dispositif.

On la retrouve dans l'art. 13 où elle surgit sous le vocable de " dialectes populaires " parmi d'autres et où elle n'a droit de cité que dans " les organes de radio-diffusion sonores relevant du secteur public ". Mais même là, la radio ne lui est accessible que pour lui permettre d'être, je cite, le vecteur " de la communication et de l'enracinement dans la société du principe de l'unité nationale et des valeurs arabo-islamiques ". Loin d'être une consécration du droit à la communication dans la langue maternelle, il s'agit, là, du droit de la culture dominante à aliéner la personne dominée. Les auteurs de cette escroquerie culturelle n'ont pas compris une loi de la communication , qui stipule que pour communiquer il faut partager des valeurs, d'où leur échec à aliéner les auditeurs.

Par ailleurs, s'agissant d'un média d'Etat et quelque soit l'autonomie prise par la Chaîne II dont les animateurs ont droit à toute notre sympathie pour leur participation dans l'effort de réhabilitation de la langue berbère, la liberté d'opinion et d'expression du citoyen est loin d'être ce qu'elle devrait être dans ce média.

Toujours à propos de la même loi, le principe de discrimination est d'ailleurs encore relancé dans l'art. 59 qui ordonne au

Conseil Supérieur de l'Information " de veiller à encourager et consolider par tous moyens appropriés, la publication et diffusion en langue arabe ". Il reste qu'il faut signaler que cette exclusion de l'amazighité est à l'opposé de l'esprit d'une loi qui était la plus libérale dans le monde musulman.

En effet, l'édition était libre et même pour ce qui des radios et télévisions, on peut penser qu'il y avait volonté de les ouvrir à l'initiative individuelle si l'on croit l'art. 61 qui donne au Conseil Supérieur de l'Information le pouvoir d'élaborer les cahiers des charges des fréquences radiotélévisuelles. Mais ces fréquences auraient elles été accessibles à l'amazighité ? Rien ne permet de trancher la question.

Ce dispositif juridique, en partie négateur, est relayé par une véritable loi d'exclusion linguistique : La loi 91/05 du 16/01/91 portant généralisation de la langue arabe.

Ce texte fait de l'usage de " la seule langue arabe pure " une obligation pour " l'administration, les institutions, les entreprises, associations, dans toutes leurs activités de communication y compris les activités artistiques " (art. 4). C'est là, un principe d'ordre public est-il précisé. Outre de lourdes sanctions pénales, les conséquences en sont énumérées exhaustivement. Nous citerons notamment :

- L'environnement est sommé de s'arabiser sauf dans les établissements touristiques, l'unique TV et le cinéma aussi quitte à sous titrer désagréablement les écrans.
- L'enseignement même scientifique se soit fixé un délai pour se conformer à l'arabisation. Tous les actes authentiques et judiciaires risquent la nullité s'ils sont rédigés dans une autre langue...
- La publicité réduite à la seule langue arabe, sauf autorisation " des autorités compétentes " mais dans ce cas la langue étrangère... est utilisée en parallèle avec l'arabe. De jure la langue amazigh n'a donc pas voie au chapitre en matière de publicité.

Enfin, heureusement que la réalité montre qu'il ne suffit pas de décréter une option pour qu'elle soit. Faut-il rappeler que 17 mois après sa promulgation, un décret présidentiel a prorogé les ultimatums d'arabisation de cette loi, décret suivi, le même jour, il est vrai, d'un autre décret usant d'un discours incantatoire pour supplier les institutions et les divers centres de décision de bien vouloir quand même faire l'effort d'arabiser.

Aussi tyrannique et hégémoniste que soit cet ordre juridique, il ne peut effacer la réalité d'une culture et d'une langue séculaire même si leur projection communicationnelle est très relative.

2- La pauvreté de la réalité médiatique de l'amazighité.

Alors qu'elle connaissait une activité relativement rayonnante durant la période coloniale (notamment à la Faculté de Lettres d'Alger), l'édition berbère a subi l'extinction après l'indépendance pour reprendre timidement après 1989 dans le secteur public et privé.

Il y'a eu " Amaynut " du FFS et " Asalu " du RCD tous deux vite disparus, des pages en tamazight (Le Pays L'Hebdo N'tmurt) tous deux disparus ou des cours de berbère dans certains autres journaux (Liberté) efforts abandonnés aussi sans que la loi sur l'information y soit directement pour quelque chose.

Il y'a aussi la revue " Izurane " à très faible diffusion. Le manque de moyens semble se conjuguer avec les facteurs sociologiques (faible socialisation de la lecture mais aussi de la transcription en berbère) contre l'usage du tamazight dans les médias écrits. Décidément le champ communicationnel amazigh restera encore dominé par le son et l'image et toute stratégie de communication amazigh devra en tenir compte pour le moyen terme.

Ainsi au plan radiophonique, l'amélioration de la puissance de diffusion et l'élargissement

des plages horaires de la Chaîne II ont permis à celle-ci de garder assez bien son auditoire en Kabylie et même de l'élargir aux autres régions berbérophones mais cela reste insuffisant par rapport au volume et à la variété de la demande (Chaoui, Kabyle, Mozabite, Chenoui).

S'agissant de la télévision unique et étatique, un bulletin d'information dans trois variantes linguistiques amazighs (Chaoui, Kabyle, Mozabite) existe depuis 1991 mais il n'y a pas de mécanismes permettant de mesurer sérieusement son audimat. Par contre le cinéma en tamazight promet des jours heureux si les moyens lui étaient disponibles et si l'on croit le succès de la " Montagne de Baya " et de " La colline oubliée ". Signalons pour ce qui est de la publicité que la loi sur l'arabisation n'a pas empêché un embryon de politique publicitaire de se développer aussi bien à la radio qu'à la télévision quoique très relativement pour celle-ci. L'irruption de la chaîne satellitaire privée BRTV implantée en France et regardée religieusement surtout lors de la révolte citoyenne de cette année en Kabylie, souligne encore plus le besoin d'une télévision en tamazight mais aussi l'exigence d'une liberté d'expression qu'est loin d'offrir le secteur public de l'information.

A ces acquis réalisés malgré l'adversité du dispositif juridique informationnel national se sont ajoutés aussi des brèches intéressantes dans ce dispositif légal, brèches qui peuvent être les premières voies et moyens pour une assise juridique de la communication en Tamazight et pourquoi pas une re-fondation de tout l'ordre juridique national discriminatoire.

II- Voies et moyens pour une assise Juridico-communicationnelle pour Tamazight

A- Utiliser les brèches du droit positif algérien

Construire un dispositif juridique national

intégrant la réhabilitation et la promotion de Tamazight passe par l'abrogation et l'aménagement de textes antérieurs hostiles à cette option et leur remplacement par des dispositions favorables. L'approche juridique, en ce sens, ne part pas à partir de rien. Outre les principes et règles de droit international non ratifiées par l'Algérie mais dont il faut continuer à revendiquer la ratification, il existe des brèches dans l'ordre juridique interne qu'il convient d'élargir. Elles sont de deux ordres : celles créées par la ratification de conventions et de traités internationaux et celles portées par les textes de création du HCA ou même les dispositions de la constitution actuelle.

1. Le droit international contre le droit interne

L'art. 132 de la constitution énonce que le traité international ratifié par le Président de la République est supérieur à la loi. Un avis du Conseil Constitutionnel du 20 août 1989 portant sur le code électoral précise même que le traité international peut être évoqué directement par le citoyen devant les tribunaux. Or parfois certaines dispositions de droit international devenues partie intégrante de l'ordre juridique interne contredisent les règles spécifiquement algériennes.

Surgit alors une question qui dépasse le seul thème de ma communication : Comment se servir de la règle de droit International ratifié pour amender, voire abroger la règle interne contraire ? On peut penser à la création d'un mécanisme similaire à celui du " contrôle de légalité " qui permet au Conseil d'Etat de se prononcer sur la légalité des actes réglementaires et administratifs.

Toujours est-il qu'il y'a un certain nombre de textes intéressants en ce sens :

- L'art. 1^{er} de la Charte africaine 1976 parle de " réhabiliter, restaurer, sauvegarder, promouvoir le patrimoine culturel africain ".
- L'art. 2 exige le " respect des spécificités et authenticités dans le domaine culturel ".

- Les art. 3 et 4 évoquent le " respect de la diversité culturelle ".

- L'art. 5 précise que " l'affirmation d'une identité nationale ne doit pas se faire au prix de l'appauvrissement et de la sujexion des diverses cultures existantes au sein d'un même Etat ". Cet article, par exemple, n'abroge t-il pas certaines dispositions des lois sur l'arabisation ou l'information.

La résolution de l'ONU 47/135 du 18/12/92 n'interdit-elle pas " la discrimination linguistique qui a pour effet de compromettre l'égalité des citoyens devant les droits et libertés fondamentales de l'Homme ".

- L'art. 27 du Pacte international sur les droits civils et politiques consacre le droit des minorités à pratiquer ensemble leurs langues. Un juriste allemand interprète cette disposition comme allant du droit à la vie familiale jusqu'à celui de créer ses propres journaux, radios...etc.

Au delà du dispositif juridique international ratifié, il y'a au moins deux principes de droit international non ratifié me semble-t-il mais dont il faut systématiquement se prévaloir dans toute revendication d'une assise juridique pour Tamazight dans les domaines communicationnels et même au delà. Je pense :

- au principe de l'égale dignité des cultures,
- et à la notion de " droit spécial " ou " traitement préférentiel " qui vise à accorder plus de moyens à une langue ou culture minorées pour pouvoir, plus vite leur établir une égalité réelle avec la langue et la culture dominantes.

La bataille opposant le droit international au droit interne peut aussi s'étendre aux contradictions du droit d'origine purement interne.

2. Droit interne contre droit interne.

Tout juriste objectif peut se rendre compte que le droit positif algérien contient beaucoup

de règles " centripètes " si on peut les qualifier ainsi :

- Même si l'article 29 de la constitution algérienne n'étend pas le principe de non discrimination à la langue, qu'est ce qui empêche de se prévaloir du fait de la consécration de ce principe en soi pour obtenir son élargissement au domaine linguistique.

- L'art. 38 de la constitution est intéressant pour Tamazight du fait qu'il garantit " la liberté de création intellectuelle, artistique et scientifique ".

- L'art. 31 est encore plus important car il fonde l'action d'institutions comme le HCA même si, disons le, au passage, le décret y afférent ne la vise même pas cet article. Cette disposition donne aux institutions la fonction " d'assurer l'égalité en droits et en devoirs des citoyens en supprimant tous les obstacles qui empêchent leur participation à la vie... culturelle ". Avec un Conseil Constitutionnel sérieux, cette règle permettrait de déclarer caduques un bon nombre de dispositions des lois d'exclusion linguistiques et communicationnelles anti-amazigh.

- Il y'a aussi la notion de désuétude des textes iniques comme les lois sur l'information et l'arabisation, sauf que malheureusement cette notion est toujours un état de fait et non de droit d'où l'incontournabilité du mécanisme de l'abrogation dont il faut continuer à se prévaloir vis à vis de tout dispositif discriminatoire.

- Il y'a, enfin, le décret 95/147 du 27/03/1995 portant création du HCA dont les limites par rapport à la problématique générale de la revendication amazigh ne doit pas masquer la responsabilité des acteurs amazighs sur l'insuffisance de sa rentabilisation. Certains droits proclamés par ce texte risquent de s'user faute pour les défenseurs de l'amazighité d'en avoir usé.

• L'article 4 de ce décret assigne notamment au HCA la mission " d'introduction de la

langue amazigh dans le système de communication... ". Le droit de créer un ou des organes d'information amazighs n'y est-il implicite ?

- L'article 5 préconise même pour cela, des plans annuels et pluriannuels élaborés en collaboration avec les secteurs concernés. Qui plus est, cette coordination sectorielle se déroule sous le patronage du HCA (art. 6).
- L'article 7 est très explicite quant au rôle clé du HCA dans la conception, l'élaboration d'une partie de l'assise juridique nécessaire pour tamazight. Il précise explicitement que le HCA élabore le cadre réglementaire, avec les autres secteurs, pour toute structure réalisant ou participant de la réalisation de ses objectifs...
- L'article 12 précise que l'Etat fournit les moyens humains et matériels.

Quelles que soient les difficultés diverses entravant la mise en œuvre de ce texte, il a l'avantage d'exister et il faut exploiter ses possibilités à fond. Il reste que le nœud gordien de la constitution d'une véritable assise juridique en matière de communication pour Tamazight est d'ordre politique.

B-Le nécessaire statut de Langue Nationale et officielle pour Tamazight

La consécration d'un statut constitutionnel de langue nationale et officielle pour la langue amazigh constitue indéniablement un levier central de toute stratégie juridico-communicationnelle. Nul besoin de signaler qu'un tel statut n'est pas contradictoire avec la notion de territorialité mais ce n'est pas notre sujet.

Un tel statut relevant, par la faute de l'entêtement des pouvoirs publics, du rapport de forces, il va sans dire que le combat politique dominera cette question, ce qui n'implique pas pour autant qu'il doit être l'unique moyen de réhabiliter et promouvoir Tamazight dans la communication.

L'ouverture progressive et contrôlée de l'espace radiotélévisuel y compris pour l'initiative privée.

Il est évident que le niveau de socialisation atteint dans notre pays par la lecture en général et celle de l'écrit amazigh en particulier dénotent un espace communicationnel essentiellement articulé autour de l'oralité et de l'image. Ce fait promet de rester une tendance lourde du champ communicationnel amazigh pour de longues années encore.

Ce constat fait du combat pour l'accès de l'amazighité aux médias audio-visuels publics mais aussi de l'ouverture de ce secteur à l'initiative privée des axes fondamentaux dans toute stratégie juridique visant à promouvoir Tamazight dans les médias. L'exemple de la mobilisation collective suscitée en Kabylie et dans les Aurès parmi les citoyens pour mettre en place des récepteurs collectifs pour BRTV est là pour le prouver.

Conclusion

Nous constatons à l'issue de cet exposé qu'il est erroné et dangereux de ne penser l'ordre juridique amazigh de manière générale que sous l'angle de l'exigence de production du droit par l'Etat. Ce serait oublier que chaque communauté ou groupe social produit aussi du droit. Par ailleurs et même si le volontarisme juridique est, particulièrement dans le tiers monde, un moyen de forcer quelque peu une évolution sociale, il arrive que des ressources juridiques disponibles soient insuffisamment ou pas du tout exploitées.

Aucune élaboration ou mise en place d'une stratégie d'assise juridique dans quelque domaine que ce soit de la réhabilitation et promotion de Tamazight ne peut faire l'impasse sur ces réalités.

Aujourd'hui, l'on peut dire, au moins pour la Kabylie que rien n'empêche plus les APC

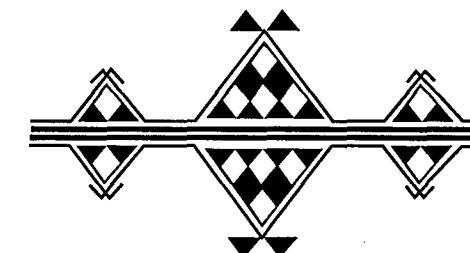
d'amazighiser leur environnement. Un étranger à cette région s'étonnait même à juste titre qu'une révolte citoyenne de 6 mois n'y ait généré que des graffitis muraux en français et en arabe.

Qu'est ce qui empêche l'extension de l'organisation citoyenne actuelle de Kabylie à l'émigration en vue d'aller vers une autre télévision berbère par satellite par exemple... On peut citer encore beaucoup d'exemples où la misère communicationnelle est aussi due à l'insuffisance de l'organisation et de la coordination du combat identitaire.

La même chose peut être dite de beaucoup de formes de mobilisation identitaire des ressources socio-économiques et humaines de cette région exemplaire en matière de revendication amazigh.

Le fait est que le combat identitaire exige une projection globale, ce qui est loin d'être le cas aujourd'hui dans l'espace amazigh.

(*) *Communication faite lors des journées d'étude sur Tamazight dans l'environnement juridique, Sidi-fredj 24-25 Octobre 2001.*



Le temps diversifié dans la poudre d'intelligence de Kateb Yacine

Dalila MEKKI, Université d'Annaba.

La question du temps est au cœur de l'écriture de Kateb Yacine. L'auteur la prend en charge sous plusieurs aspects, et à des niveaux différents de son texte théâtral *La Poudre d'intelligence*. On le voit au travail fait sur la durée théâtrale, laquelle peut être dilatée ou au contraire fragmentée, tout en ruptures. L'auteur rend compte de cette manière du cadre historique de la pièce : la colonisation française.

Par ailleurs, ce temps théâtral se lit par rapport au récit qui est composé notamment de textes des cultures populaires orales connues en Algérie. Les plus importants sont le conte satirique de Dj'ha, et le carnaval. Ils seront articulés, et inscrits dans le théâtre d'auteur. Les expressions populaires reprises dans la pièce se lisent dans un temps double, un et autre : le leur propre, puis celui de leur adaptation par le dramaturge.

Kateb Yacine, en puisant dans l'héritage culturel, travaille aussi sur la représentation du temps..

Expressions populaires et texte katébien : histoire de mixage.

Les contes de Dj'ha forment le matériau de base de l'écriture de *La Poudre d'intelligence*. C'est à partir d'eux que l'auteur a créé sa pièce. Quant au carnaval, il se retrouve de deux façons : sous la forme d'une logique de retourment momentané, ludique, des situations et discours ; logique qui traverse de part en part l'écriture, et dont on ne peut faire l'économie quant on recherche les significations de la pièce. La seconde forme renvoie tout simplement aux pratiques anciennes de carnaval qui existaient en Algérie ; les citations du carnaval

affleurent à la surface du texte et nourrissent la réflexion de Kateb sur l'esthétique théâtrale.

Les expressions des contes et carnaval appartiennent à des espaces / temps différents. Les contes représentent une culture vivante, toujours renouvelée. Par contre, la référence au carnaval est lointaine. Le langage ou certains comportements sociaux dans la vie quotidienne en rend compte parfois, mais elle n'est plus intégrée à la conscience de l'être culturel.

En reprenant ces formes en charge, Kateb déroule tout un pan de notre mémoire collective. Il fait plus encore en les intégrant dans son écriture d'auteur : il les relie tout en indexant l'hétérogène des cultures d'Algérie. De plus, en les plaçant dans une situation de " dialogue ", il les contamine l'une / l'autre : les contes deviennent contes satiriques katébiens d'héritage populaire certes, mais porteurs d'une logique carnavalesque inédite et marquée d'un langage et d'une sémantique contemporains, propres à l'auteur.

Marques du temps historique dans la composition de la pièce

Les contes et carnaval constitutifs de la pièce s'inscrivent d'abord dans le temps de leur histoire dans la mémoire culturelle. Et aussi dans celui de l'écriture et publication de la pièce. La date d'édition, 1959 indique dans quelle réalité s'ancre le texte : l'occupation coloniale et la lutte de libération nationale.

L'indicateur temporel de la pièce ou bien l'alternance du noir et de la lumière visualise au sein même de la composition du texte, les deux états in dissociés.

Le noir / lumière qui évoque le monde réel dans le temps même de la représentation de la pièce, s'intercale entre les contes et rappelle qu'il n'est pas d'espaces préservés par l'Histoire. La marque de la brisure du fait colonial est portée sur la scène théâtrale par les ruptures internes de composition dramatique, les coupures de rythme, les silences des personnages... Et le noir / lumière du découpage du temps dit aussi le discontinu.

Visions croisées face au temps

Kateb reconstruit la représentation du temps dans les contes de Dj'ha repris. A l'exemple du comptage des jours du mois lunaire. Kateb met en scène les réponses anciennes et les examine. Ce faisant, l'auteur remonte le cours du temps, en dépliant des plis et replis, en allant du présent vers le temps de l'oralité, et considère la pensée mise en œuvre, ses racines, ses correspondances et jeux d'écho.

Ainsi Kateb, via les contes, nous fait reconstruire les gestes-mémoires : ceux qui servent à compter, sans recourir au chiffre ou à la lettre. Pour prévoir, mesurer, dénombrer, le Dj'ha katébien, soit Nuage de fumée revêt l'image de " l'homme caillou ", en reprenant telles quelles les pratiques de mémorisation anciennes. C'est à dire que le philosophe populaire décidera qu'à chaque jour correspondra un caillou. Lorsque le récipient réceptacle, le bol, sera rempli, c'est que le mois sera achevé !

Cette réception mécaniste de la loi du temps et de la nature, prêtée au rire et à la satire, est balayée par la réponse de la nature mère mise en scène : une tempête s'annonce et le bol remplit de cailloux !

La plongée dans le temps de la mémoire ou d'écoute de la nature est redonnée à lire dans un rapport concurrentiel entre réponse répétitive de l'un et brouillage des repères de l'autre. Les cailloux accumulés par la grâce de la tempête débordent le cadre étroit où on les avait placés. Le conte suggère t-il que les

réponses de la nature sont mouvantes, et non figées ?

Le même esprit anime d'autres contes de Dj'ha repris dans *La Poudre de l'intelligence*, lorsqu'il est question notamment de comprendre l'ordonnancement du temps. A la question du groupe populaire qui le presse de répondre de façon claire, Nuage de fumée, superposant sa voix à celle du Dj'ha du conte oral dira :

" Il y a ceux qui savent et ceux qui ne savent pas. Que ceux qui savent instruisent donc ceux qui ne savent pas ".

La pirouette de Nuage de fumée joue sur les mots " savoir " et " instruire ". Ils sont retournés au personnage collectif en quête de certitudes. Ils suggèrent qu'il s'agit d'un temps de rupture avec les attitudes attentistes. Ceux qui interrogent doivent trouver les réponses par le dialogue.

Le noir / lumière qui clôt cette scène et annonce la suivante s'interprète aussi comme mouvement d'assombrissement, puis de clarté, et enfin d'ouverture sur le temps à venir.

Kateb livre, par le biais de " la matière sur le temps " fournie par l'oralité, le regard d'un contemporain sur un état de culture transmise. Il revient implicitement à une archéologie du savoir, et montre les limites de ce qui est repris sans analyse des pratiques anciennes. Par ailleurs, il propose de saisir les questions inscrites dans les contes pour les placer sur le terrain de l'Histoire

L'écriture katébienne du temps entre passé, présent et avenir

Homme d'écriture, Kateb Yacine use des expressions populaires des contes et carnaval, pour dire " son " temps de la métamorphose. Pour cela, il commencera par les rattacher en reprenant le phénomène lieu : le bestiaire.

Dans l'univers du carnaval, l'âne est associé au chargement de temps, à

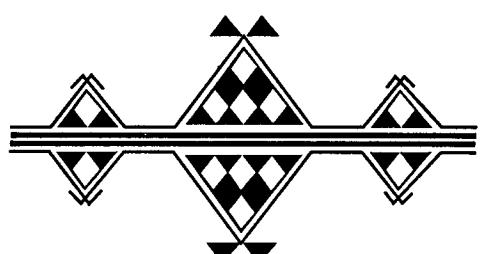
commencer par celui des saisons et des symboles qui les accompagnent : l'animal dit la sortie de l'hiver et annonce l'avènement du renouveau, du temps de la vie. Dans la pièce, il assure doublement son rôle de passeur, en permettant aussi la transition temporelle entre les formes des contes et carnaval.

Le D'jha des contes populaires est dit l'homme à l'âne ; le nuage de fumée de Kateb se présente de la même façon.

Dans les passages textuels qui le mettent en scène, l'âne sera l'instrument révélateur de

l'illusion ou de l'éveil des personnages, et l'agent du processus de transformation des êtres. Il annonce la venue du temps de la métamorphose.

Celui-ci s'appuie sur l'approche carnavalesque toute de révolutions cycliques de la roue du temps et va plus loin, en intégrant l'esprit de l'alchimie dont D'jha katébien se réclame. Le temps de l'alchimie, temps de la métamorphose, est joué sur les terrains de l'être, la pensée, l'écriture et l'histoire.



La quête de l'histoire: A propos du roman de Tahar Djouat "L'invention du désert"

M.C. GHEBALOU, Universitaire, journaliste.

Le roman " l'invention du désert " de Tahar Djaout a été publié aux éditions du seuil en 1987. En exergue, l'auteur fait une citation d'Arthur Rimbaud, extraite de "lettre d'Aden "

" le monde est tellement grand et plein de contrées magnifiques que la vie de mille hommes ne suffirait pas à visiter ".

le projet d'écriture de l'auteur touche à la reconstitution d'une tranche d'histoire de l'Empire musulman : La dynastie Almoravide perçue à travers la dynastie Almohade qui lui succédait et qui détruisait les assises de son pouvoir. Toutefois, la narration romanesque est véhiculée par une technique d'énonciation qui fait basculer le repère historique dans une actualité où l'auteur s'approprie cette tranche d'histoire dans le moment présent. Cette alternance aboutit nécessairement à une complémentarité entre le destin de Mohammed Ibn Toumert (fondateur de la dynastie Almohade) et celui de l'écrivain.

L'objet du roman étant la saisie d'une vie d'une homme qui débouche sur la naissance d'un Empire. " L'invention du désert " est un roman qui oscille entre le rappel historique et le vécu du présent de l'auteur, comme pour une réappropriation d'un monde marqué par les souffrances de l'homme pour atteindre une destinée. L'enfance de Tahar Djaout est ainsi évoquée par des (rappels) de souvenirs vécus. Elle est vue sous l'angle d'un homme qui vient d'avoir une commande d'écriture sur une période de l'Islam au fait de sa gloire. Le choix du style d'écriture témoigne d'une certaine volonté de maîtrise du récit romanesque afin d'éviter les retombées de la compilation historique.

Entre le témoignage des années

d'enfance et le voyage en Arabie, l'auteur inclut, d'une manière intercalée l'histoire de la dynastie Almoravide appréhendée selon les pérégrinations du chef spirituel Almohade, Ibn Toumert : " je traque la tribu délitée, je remembre la dynastie pulvérisée. Je nage dans les biefs les chroniques, remonte des torrents apocryphes, j'enjambe des temps sans millénaire et des déserts effrayants. Je dois me construire à tout prix une renommée de pisteur. Je traque comme un monstre de patience, quelque soit la rudesse de l'affût. Les cales de ma tête s'avèrent parfois exigües pour entasser les décennies, pour épouiller les légendes, pour démêler les chroniques.

Cette reconstitution d'une période, Tahar Djaout va la vivre grâce à un voyage à travers les contrées parcourues par Ibn Toumert. Le départ vers : " Le Hoggar _Ahaggar ; le géant rouge à tête multiples doit en principe me guérir de tout, de l'insomnie comme de la peur et des maladies papivores.

Ce départ est ressenti comme une percée dans l'immensité pour mieux appréhender l'orgueil de l'homme. Mêlé au monde actuel, Ibn Toumert ressurgit en prenant l'identité de l'auteur : " En plein Champs-Elysées, parmi des touristes nordiques et japonais, Ibn Toumert promène sa hargne dévote que le soleil de Juillet rallume chaque fois qu'elle s'assoupit ". (p. 50).

Une nouvelle borne référentielle apparaît dans le chapitre II. L'arrivée en Arabie est traduite par l'auteur avec plus d'insistance du phénomène Almoravide : " Les Almoravides y sont-ils pour quelque chose ?

Le désert m'envahit. Me transborde dans des errances malléables. L'Arabie. A des

siècles d'écart." (p.61) Cet envahissement du désert dans la conscience de l'auteur ne traduit-il pas cette pérennité souhaitée, cette volonté de ne point défaillir devant l'assaut destructeur du Temps ? " Le désert d'Arabie, seul, avait refusé de périr." (p.64)

Le périple de l'auteur continue. Le lecteur le retrouvera au Yémen : " Sanaa maintenant à l'horizon, enfouie dans la terre, avec des couleurs pathétiques et coléreuses." (p.81)

L'arrivée à Aden est également annoncée " J'arrive à Aden par un ciel harcelé d'astres criards. Une nuit d'automne éclatée en oasis de lumière."

L'ensemble de ces points référentiels dans la mouvance spatiale de l'auteur reprend l'itinéraire oriental de l'imam Chleuh Ibn Toumert.

Le chapitre III reprend les rêves d'enfance en décrivant la joie que les oiseaux faisaient naître dans l'esprit de l'auteur : " les oiseaux prolongent mes désirs, leur donnent un corps évanescent". (p.123)

c'est d'ailleurs l'oiseau qui procure au romancier cette note d'allégresse dans un environnement hostile : " L'oiseau moulamoula est un traquet du désert. Il est le seul être à égayer de ses couleurs tranchées (blanc et noir) la désolation des massifs volcaniques".

Ce chapitre évoque également la non-capitulation de Marrakech, la capitale des Almoravides.

Le quatrième et dernier chapitre de l'œuvre rappelle la nostalgie de l'auteur : " Un jour le temps m'arrachera à tout cela. Matin gris froid des vrais départs. L'angoisse se creusait un chemin vers mon âme. Moi, j'essayais de fuir à reculons vers l'enfance." (p.188)

Le romancier axe sa problématique autour d'une recherche historique qui viendrait clarifier les données du présent. Le voyage " jumelé " de Tahar Djaout et d'Ibn Toumert

d'enfance pour maîtriser son attitude présente, c'est à dire se délivrer du fardeau de l'angoisse ?

Ecriture historique et narration littéraire

Un écueil épineux risque d'entraver la relation entre l'événement historique et la narration littéraire. Cette entrave peut être située au niveau des données biographiques d'un personnage central ayant façonné son époque et l'attrait épique événementiel. Toutefois, l'auteur nous avertit dès les premières pages de ce contournement méthodologique : " Je raconterai donc la dynastie almoravide surtout à travers les hommes qui la détruisirent : en premier lieu Mohammed Ibn Toumert, théologien au destin mirifique (...) Mon histoire risque, selon toute apparence, de se transformer en biographie. Il faut bien veiller à cela." (p.17).

Cette mise en garde de l'auteur adressée à lui-même introduit donc cette relation de l'événement historique et de son approche littéraire. Le roman devient le lieu de cristallisation d'un monde en perpétuelle mutation, en constante variation dans cette entreprise de restitution d'un passé de deux dynasties qui marquèrent de leur empreinte le territoire du Maghreb.

Le texte renferme quatre rappels de l'histoire où Ibn Toumert est décrit dans ses multiples pérégrinations :

- Le retour d'Orient d'Ibn Toumert (p. 18-25)
- La recherche de Marrakech, l'échec subi et la consécration (p.34-39)
- Les victoires et la défaite (p.109-113)
- La mort d'Ibn Toumert (p.138-143)

Ces quatre passages sont résumés en 21 pages. Ce volume réduit de l'évocation historique se trouve inséré dans un livre comportant 201 pages. L'apport historique, dont la commande éditoriale insistait sur la matérialisation d'une période donnée allait devenir une référence de confrontation de deux expériences, deux existences, celles d'Ibn Toumert et de l'auteur.

Le prétexte d'écriture utilisé par le romancier touche donc à cette tentative de reproduire un temps historique dans une perspective littéraire. A travers les éléments - certes limités - de l'évocation de l'histoire Almoravide / Almohade, l'auteur élabore une réflexion sur le thème du désert. La démarche djaoutienne se confine dans un large mouvement sphérique où le départ vers le lointain contrées s'avère un besoin d'affirmation de sa propre vision du monde car il : " Aime sentir sur la route l'emportement de la vitesse et la fragilité d'exister." (p.27)

les étapes successives entreprises par l'auteur touchent à une description (journalistique) des paysages visités. Ce souhait impérieux de déplacement, cette somme d'énergie à dépenser entraînent Tahar Djaout à une interprétation de l'espace et du temps qui lui servent d'assises à son exigence éthique. Ce rapport entre l'événement historique et le discours romanesque donne naissance, sur le plan narratif, à une expérience étant définie comme un ensemble d'idées, d'observations ou de faits strictement personnels. Le désert devient un relais pour atteindre ce retour au village natal car " me voici revenu à mon tour." (p. 198)

La trajectoire cyclique du texte djaoutien aboutit à cette impression d'avoir atteint deux pôles temporels : se réapproprier l'itinéraire de l'imam chleuh Ibn Toumert et s'accaparer des instants mirifiques d'une tranche de vie (l'enfance). L'appel du désert est-il cette voie intérieure qui attend l'écho de cet espace sans obstacles formulé de J.M.G le Clézio illustre cette image : " les paroles du souvenir étaient les plus belles, celles qui venaient du plus lointain du désert, et qui retrouvaient enfin le cœur de chaque homme, de chaque femme, comme un ancien rêve qui recommence."

Le chemin du sud

Cette quête du désert n'est guère perçue comme une finalité à atteindre, mais bien plus comme une consécration d'un idéal

intérieurisé. Le rêve djaoutien de l'immensité existait déjà en lui-même, il n'attendait que l'instant de sa matérialisation en action. Le désert est relié à l'esprit de l'auteur dans une double acceptation. D'une part, il revendique une remise en question de son propre moi, et d'autre part il ressent cet espace comme une nécessité d'accomplissement de soi-même : " je ne descends pas au sud pour m'évader ou pour chercher des sensations inédites. C'est plutôt une manière pour moi de regarder vers l'intérieur, car le désert m'habite et m'illumine depuis des temps indéterminés." (p.27)

Cette attitude traduit la volonté de l'auteur de saisir certains mécanismes psychiques reliés aux déplacements dans un espace offrant la vertigineuse image de l'immensité. Cette illumination du désert pour l'auteur consacre cette recherche éperdue des valeurs humaines que le temps semble avoir effacé mais qui demeurent dans l'esprit de l'écrivain. Ainsi cette " traversée hâtive, comme celle de Tehouda, ici." (p.31) introduit le lecteur dans une tranche d'histoire qui marque un repère important dans l'islamisation du Maghreb : " Tehouda n'est pas un lieu d'histoire, elle n'est même pas un lieu tout court. Tehouda n'existe pas. Pourtant c'est là que l'histoire du Maghreb s'est jouée ". (p.31)

La localisation spatiale de Tehouda échappant à la densité historique peut-elle signifier que ce lieu soit livré à l'oubli ? l'auteur confirme cette remarque : " c'est étrange, émouvant de regarder aujourd'hui Tehouda retranchées dans son anonymat et sa désolation..." (p.33)

Le fait de cerner un lieu géographique et lui accorder toute cette attention dénote une certaine préoccupation de l'auteur face à l'érosion du temps (humain et physique). Cet entremêlement de l'événement historique et de l'énoncé idéologique entraîne nécessairement une interrogation : le voyage de l'auteur à travers les contrées du sud témoigne-t-il d'un regard critique porté sur l'histoire de l'Algérie ou exprime-t-il cette émotion devant cet anonymat effrayant ?

Djaout, l'âme d'un écologue

Mohamed BALHI, Journaliste, écrivain.

A lors que l'exproprié, Les chercheurs d'os et L'invention du désert s'apparentent à une trilogie où la quête de l'identité est posée crûment, le roman intitulé les Vigiles, édité en 1991, préfigurait un recentrage sur le vécu quotidien, celui-là même qu'on retrouve dans le fleuve détourné de Rachid Mimouni et qui est une peinture féroce sur les aberrations d'un système qui étouffait de plus en plus le citoyen, en butte à toutes sortes de difficultés et de tracasseries bureaucratiques.

Gagnant en maturité, abandonnant le style déstructuré de L'exproprié effet du nouveau roman-, Tahar Djaout construisait donc son œuvre. L'auteur ne pouvait pas ne pas être influencé par le contexte de l'époque, marqué par une contestation contre le pouvoir chez nombre d'intellectuels algériens qui suivaient avec attention toute cette littérature contestataire d'écrivains issus des ex-pays de l'Est, parmi lesquels Kundera, Boukovski, Soljenitsyne, etc.

La question était de savoir comment et quoi écrire, pour une génération d'écrivains qui succédaient à Kateb Yacine, auteur d'un roman culte pour tous les Maghrébins ? Dans un livre-entretien Tahar Djaout posait cette question lancinante à Mouloud Mammeri : "la vérité d'un roman ? ". L'auteur de La colline oubliée répondit : " J'avoue qu'il me paraît difficile de répondre à la question, par oui ou non, parce que c'est le problème fondamental de la littérature : réalisme ou invention ? (...) Dans la pratique je crois qu'il est difficile et à vrai dire impossible de dissocier l'un de l'autre les deux modes (...) "

Partant de cet axiome, l'on peut dire, que

derrière chaque trame inventée se trouve l'exacte reproduction de la réalité. Dans l'œuvre de Tahar Djaout, il y a comme un long récit autobiographique . Le cimetière de son village, à Oulkhou, est omniprésent d'un ouvrage à un autre. Il est un repère, un déclencheur de souvenirs. Il est même prémonitoire pour quelqu'un qui a été ravi à la fleur de l'âge, assassiné par la barbarie intégriste. Dans Les Vigiles, Djaout ne termine-t-il pas par ce paragraphe, quelque peu troublant ?"

Menouar Ziada, écrit-il, connaît un village. Un écheveau de ruelles le traverse. Elles relient les choses des mondes pressentis : la rivière limoneuse, les oiseaux que l'hiver malmène, l'ogre embusqué dans le noir, l'arbre paradisiaque dont un cheval lancé au galop n'arrive pas à épouser l'ombre, le cimetière à l'orée du village et qui communique avec lui par un souterrain : et là ceux qui possèdent la formule peuvent dialoguer avec les morts ! c'est dans ce souterrain que Menouar..."

Attardons nous un peu sur ce qui semble sous-tendre la toile d'araignée tissée par Djaout. Le narrateur est profondément enraciné dans le terroir, il est à la fois paysagiste et animalier. L'on n'a pas affaire à des images d'Epinal, à un nostalgique des temps perdus. Il s'agit bien de réminiscences, où tout est vie, labeur, sueur. Tahar Djaout est un vrai montagnard, mais pas au sens péjoratif du terme. Il décrit à merveille par touches successives, non sans humour noir et insolence, des pans entiers de son enfance, à travers les personnages qu'il a inventés. Loin d'être des descriptions à caractère ethnologique, bien des

paragraphes sont des tranches de vie " Durant toute une matinée, écrit-il dans L'exproprié, les paysans tâchaient de s'accaparer du mystère de l'accouplement chez les oiseaux. Et, quand le soleil commençait à décliner vers l'horizon, les paysans sortaient des bois, coiffés de fleurs de genêts et de clématites ". Voici un autre extrait tiré des Vigiles : " Mais la plus belle des aventures, c'était quand une brebis mettait bas.

Menouar avait tant de fois connu ces expériences angoissantes et exaltantes à la fois ; il avait caressé la bête couchée, posé ses mains sur le ventre agité de spasmes, encouragé le travail par des paroles de tendresse. Un être flageolant était ensuite expulsé dont Menouar s'emparait et qu'il dirigeait vers la mamelle.(...)"

Djaout mêle tendresse et poésie, le tout dans un réalisme qui se passe de fioritures.

N'est-ce pas Mustapha Lacheraf qui, dans son livre-testament des noms et des lieux, pourfendait le système scolaire actuel où l'élève reçoit un enseignement pauvre et médiocre par le fait même qu'il ne sait plus différencier un arbre d'un autre alors que naguère, l'enfant était initié aux curiosités de la vie, apprenant à distinguer un chêne d'un cèdre, un amandier d'un figuier.

Tout grouille dans les romans de Djaout, il y a des senteurs et des sons. " De gros lourds babillards, note-t-il dans Les Vigiles, formaient une escadrille qui piquait sur une fleur puis sur une autre. On se serait laissé étourdir par la somnolence répandue dans l'air, par le parfum des plantes et par une multitude de musiques d'insectes.(...)"

L'auteur nous réhabilite avec la littérature, en ce sens qu'il parle de la vie. C'est un portraitiste, qui tape dans le mille. Tout est dans sa façon d'appréhender les gens qui l'entourent. " Le vieux, qui poussait devant lui sa carne (un vieux cheval) indolente dont l'épine dorsale saillait comme une arête rocheuse, hurlait une ultime supplique " y lit-on dans un de ses romans. N'a-t-il pas tout dit dans cette description qui évoque le monde

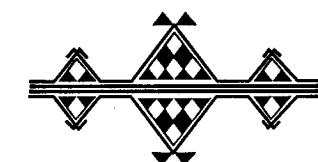
campagnard du temps de la colonisation ?

Le personnage central dans Les Vigiles, dans son nouveau statut de citadin, est " comme un fauve en cage, comme une plante coincée dans le béton. Il se mit à éprouver un besoin douloureux de buissons, la nostalgie de voir grandir les poussins et les agneaux, de humer les odeurs fortes de l'étable, des brebis qu'ont mis bas, des boucs au poil mouillé et fumant. Il rêvait aussi d'un feu de bois, de la terre profonde et moite où macéraient les feuilles mortes.

Il parlait beaucoup de la campagne, il y allait même parfois. Mais les visites ne lui suffisaient pas, il aurait aimé y reprendre racine, s'y enfoncer jusqu'à la taille, sentir monter en lui la rumeur des insectes et des germinations, les attendre de bondir sur la proie ou de détalier devant le prédateur. Le tenaillaient parfois des souvenirs précis, de petites choses merveilleuses semblables à des édens microscopiques enclos dans les alvéoles de la mémoire(...)"

L'auteur des rets de l'oiseleur et de la Kabylie, n'annonçait-il pas dans L'exproprié :

" pour moi il s'agit de tenir l'équilibre assez longtemps de parler en mots, en tact, en vibrations pour différer la fêture et les picotements d'abeilles " ?



La famille qui avance et la famille qui recule (Tahar DJAOUT)*

Lazhari LABTER, Journaliste, écrivain.

Dans l'appartement sombre et mal éclairé à la lumière électrique qui sert de siège à l'hebdomadaire *Ruptures*, situé au 6, Rue du 19 Mai, à deux pas de la faculté centrale d'Alger et à quelques centaines de mètres du lieu où la déclaration des soixante dix journalistes avait été adoptée, il y a près de cinq ans, derrière son bureau, concentré sur le moindre mot, Tahar Djaout, écrivain connu et directeur de la rédaction, relit pour la dernière fois sa chronique où, avec une pointe d'ironie, il dit à propos du dialogue que le pouvoir s'apprête à mener avec les partis de l'opposition : "C'est à n'y rien comprendre. Alors que le président du HCE s'est adressé il y a peu à la nation dans une intervention censée, entre autres, faire le point sur le dialogue avec les partis et les associations, voici qu'une prolongation inattendue s'engage. Y a-t-il donc eu un match nul durant le temps réglementaire imparti au dialogue ? Sans nul doute.

Et comment pouvait-il en être autrement lorsqu'on continue à croire que des projets de société séparés par dix siècles de distance peuvent coexister, lorsqu'on continue à prendre au sérieux un responsable de parti qui clame que l'Algérie n'a besoin d'aucune loi étant donnée que le Coran les contient toutes ?

Vu la situation de crise profonde que vit l'Algérie et qui brouille toute perspective d'avenir, la salut ne résiderait-il pas plutôt dans un choix résolu, quitte à faire des mécontents, le choix qui arrachera l'Algérie aux serres des ténèbres pour la propulser vers le jour ? Ce choix tarde à se préciser, à tel point que nous commençons à nous demander avec angoisse si c'est vraiment vers la lumière du jour que ceux qui ont en

charge la destinée du pays veulent nous mener.

L'originalité de la seconde mi-temps de ce dialogue politique est qu'il réunira les formations groupées en "familles" d'idées. Et là on retombe à pieds joints dans la grande problématique de l'Algérie car, si on évacue quelques points de détail, il n'y a en fait que deux familles : la famille qui avance et la famille qui recule. Parmi les cinq formations politiques reçues par le HCE, on dénombre : deux partis intégristes, deux partis qui soutiennent l'intégrisme et un seul parti au œuvre pour une Algérie républicaine et moderne.

Quelle loi appliquer dans ce cas : celle du nombre ou celle de la qualité ? Quel parti écouter : celui qui plaide pour une société démocratique, épanouie et moderne ou les quatre qui veulent ramener l'Algérie à une ère pire que celle où elle se débat aujourd'hui ? Espérons que le pouvoir, qui a admis en janvier 1992 que la loi du nombre n'est pas toujours omnipotente, tende la bonne oreille et fasse le bon choix. Ou alors, le pouvoir, qui, depuis 1962, se succède à lui-même, n'aurait-il interrompu l'absurde processus électoral d'il y a un an et demi que pour préserver cette continuité dans la succession et non, comme beaucoup le croient, pour sauver l'Algérie.

Dans la démarche adoptée et les choix arrêtés prochainement permettront de répondre à cette question. Car le pays est l'heure des choix décisifs, étant donné qu'en trente ans il n'a pas réellement tranché. Continuera-t-il à naviguer à vue vers un horizon où s'accumulent les mirages, ou se décidera-t-il à prendre le gouvernail, en le

brusquant quelque peu, afin de lui imprimer la rotation nécessaire ? Car on commence à perdre pied et à avoir un début de vertige avec la valse-hésitation et le jeu de balançoire dans lesquels on nous entraîne. Un exemple : d'un côté on introduit l'*adhan* à la télé (ce dont on s'est passé pendant trente ans sans que notre islamité en soit diminuée) et d'un autre on exige que les hauts fonctionnaires viennent travailler avec tenue neutre où l'étalage de leur dévotion ne serait pas imposé aux citoyens. Ne nous attardons point est tout à l'honneur du gouvernement. Il dénote que l'exécutif est préoccupé de remettre de l'ordre et de redonner un peu d'autorité à un état longtemps piétiné. Il nous est donc agréable de penser qu'à l'avenir nous ne serons plus accueillis par des préposés en *djelbab*, en claquettes, en *gandoura* ou dont les joues n'ont pas éprouvé le rasoir durant vingt jours.

Mais, attendez, pour une fois que le gouvernement prend une très bonne initiative, la réaction viendra très probablement de ceux qu'on ne devrait pas attendre, mais qu'on attend en fait, parce qu'ils nous ont maintenant habitué : gageons que ces affamés des droits de l'homme qui cherchent la moindre cause à se mettre sous la dent ne tarderont pas à crier à la violation de je ne sais quoi. La culture populiste n'appartient, hélas ! pas à un seul camp, et des hommes, dont l'apparence ne les y prédispose aucunement, ont souvent apporté de l'eau à un moulin dont la farine est empoisonnée. Quitte, après cela, à se transformer en pleureuses devant ceux qui se contorsionnent sous les affres d'une mortelle intoxication".

Satisfait, il réfléchit quelques instants, écrit sur le haut de la première feuille " La famille qui avance et la famille qui recule " et remet son " papier " à la composition. Il ne pouvait pas se douter que c'était le dernier.

Le 25 mai, comme tous les mardis, le journal est dans les kiosques. Dans ce numéro 20 et avant dernier, la chronique de Tahar Djaout, dans la rubrique " Relais " en page 15, est bien présentée. En page 5, sous

le titre " Solidarité avec Omar Belhouchet ", le collectif note : " C'est avec une profonde stupeur que la rédaction de *Ruptures* a pris connaissance du lâche attentat auquel à miraculièrement échappé notre frère Omar Belhouchet, directeur du quotidien *El Watan*.

Si cet acte de violence mérite d'être radicalement condamné, il ne peut que nous rappeler qu'en ces douloureuses épreuves que traverse l'Algérie, l'ensemble du corps journalistique, épris de démocratie, de justice et de progrès, est ici interpellé dans le sens d'une plus grande solidarité et lucidité face aux véritables ennemis de notre pays."

En effet, huit jours avant la parution du journal, le lundi 17 mai, le directeur d'*El Watan* avait miraculièrement échappé à un attentat, condamné avec vigueur en Algérie et à l'étranger.

Dans la cité populaire de Aïn Bénian où habite Tahar Djaout, une cité adossé à la forêt des hautes de Bouzaréah et qui fait face à la mer, distante de quelques centaines de mètres, dans une voiture arrêté au parking, trois jeunes, sur le qui vive, l'œil bien ouvert, aux aguets, attendent depuis une heure ou deux. Bien que nerveux, ils sont sûrs de leur coup. Ils connaissent bien les habitudes du journaliste pour l'avoir surveillé pendant des jours. Ils connaissent sa voiture, son nom, ses horaires à la minute près.

Son petit déjeuner pris, comme à l'accoutumée, Tahar Djaout embrasse ses trois filles, dit au revoir à sa femme et sort de chez lui. Il n'y a que quelques minutes de la maison, située au quatrième étage, à la voiture dans le parking. Alors que sa femme l'observe par la fenêtre, il s'installe sur le siège et baisse les vitres pour chasser l'air confiné de l'habitacle et laisser rentrer un peu de fraîcheur.

L'un des trois occupants de la voiture en stationnement descend et se dirige lentement vers lui. Absorbé par ses pensées, le journaliste ne prête guère attention à ce

jeune, comme il y en a partout, qui se dirige vers lui. Il devait penser certainement au prochain numéro du journal qu'il faut préparer.

Lorsque, face à l'arme pointée sur lui, il comprend de quoi il s'agit, il est déjà trop tard. Couvertes par le cri horrifié de sa femme qui observe la scène du balcon, trois détonations éclatent dans le matin de cette journée du mercredi 26 mai 1993. Atteint de trois balles, dont une dans la tête, tirées à bout portant, Tahar Djaout s'effondre et entre dans un coma profond.

Comme une traînée de poudre, la nouvelle se répand très vite dans les salles de rédaction, les sièges des partis politiques et des associations, dans les administrations. C'est le choc. L'attentat suscite de nombreuses réactions d'indignation et de réprobation dans tout le pays et à l'étranger où il est connu comme écrivain.

Le lendemain de l'attentat, deux de ses assassins sont abattus du côté de Notre Dame d'Afrique, sur les hauteurs d'Alger. Le troisième sera arrêté le surlendemain.

Plongé dans un coma dépassé, Tahar Djaout restera suspendu entre la vie et la mort pendant huit jours. Il décédera le mercredi 2 juin. La famille de la presse est en deuil. Tous les journaux annoncent le lendemain sa mort avec des titres en réserve sur le fond noir. Sous le titre "Djaout est mort", le quotidien *le Matin* écrit : " (...) On s'y attendait, mais en chacun de nous il y avait quelque part un espoir. (...) Pour nous qui sommes encore vivants et qui avons choisi de rester dans ce pays en dépit de tout, nous continuerons la lutte (...)."

Quelques jours après, dans *Ruptures* n° 21 du mardi 8 juin, le directeur du journal note dans son éditorial : " (...) Avec la mort de Tahar, l'intolérable et l'insoutenable sont atteints. Ils n'ont pas tué seulement l'ami tendre mais aussi un intellectuel brillant, un journaliste talentueux et un écrivain de renommé mondiale (...). Mais pour notre part, journalistes de *Ruptures*, nous continuerons

le combat que nous avons engagé avec notre ami Tahar (...).

De son côté, l'assistant de Tahar Djaout à la direction de la rédaction, sous le titre "frères lumineux", s'insurge : " (...) Non ! il ne faut pas que Tahar parte comme ça, il ne faut pas qu'il ne dissipe dans la banalisation d'un chaos où les plus démunis, les plus humbles et ceux qui incarnent le courage et l'intelligence d'un pays balafré soient enfermés, impuissants, sacrifiés dans les statistiques de la haine, les statistiques de la barbarie. Non ! il ne faut pas que Tahar parte comme ça... (...)."

L'Association des journalistes algériens, dans une déclaration datée du 27 mai 1993 note : " les journalistes et la liberté d'expression viennent, une nouvelle fois, d'être lâchement agressés dans notre pays à travers l'odieux attentat dont a été victime mercredi matin Tahar Djaout, journaliste et écrivain, directeur de la rédaction de l'hebdomadaire *Ruptures*, quelques jours après la tentative d'assassinat de Omar Belhouchet, journaliste et directeur d'*E/Watan*. Les journalistes algériens, profondément meurtris par la barbarie de ces actes visant à faire taire toute opinion divergente par les armes, appellent les opinions publiques nationale et internationale à condamner sans rémission les commanditaires et les exécutants de ces actes. L'AJA réaffirme solennellement, en ces douloureuses circonstances, que quel que soit le prix à payer, les journalistes algériens victimes de longue date de persécutions et de l'arbitraire sont déterminées à poursuivre leur combat pour une presse libre au service de la démocratie."

Le vendredi 4 juin à 13 heures à Oulkhou, village natal du poète, dans ces montagnes aux " chemins qui montent " si bien décrites par Mouloud Feraoun, Tahar Djaout, accompagné par des dizaines de milliers de citoyens de tous les coins du pays, est mis en terre.

Comme des dizaines d'autres collègues, frères et amis de Djaout, je m'étais rendu

à l'hôpital de Baïnem où il avait été transféré après l'attentat pour m'enquérir de l'évolution de sa situation. " Stationnaire " m'avait répondu ses collègues, effondrés. Malgré la gravité de son état, personne n'osait croire que la mort pouvait l'emporter et chacun s'accrochait à l'espoir, tenu mais fou, de le voir revenir à la vie.

Je me trouvais à quatre cents kilomètres d'Alger, dans le sud du pays, quand la nouvelle de sa mort tomba, tranchante, brutale, comme un couperet : Tahar Djaout est mort !".

Le vendredi, au moment même de l'enterrement, je trouvais un numéro de la revue littéraire *Promesses*, disparue depuis longtemps, datée de juin 1973, en page 83, un poème de jeunesse de Djaout intitulé " Guerre " où l'on sent, mêlées, les influences des parnassiens, de Baudelaire et de Rimbaud. Sur la couverture, le prénom de Djaout, mal orthographié, au lieu de Tahar est devenu Zahar, ce qui, en arabe, veut dire chance.

Traversant tout un léthé
De souffrances et d'horreurs
J'ai vu de sombres étés
Nous refuser leur chaleur

J'ai vu de funestes obus
Mutiler des chairs humaines
J'ai vu toute une tribu
Traîner ses lourdes chaînes

J'ai vécu dans un enfer
De douleurs et de peines
Où seul triomphe le fer
Et mugissent les sirènes

J'ai contemplé des hommes
Les membres amputés
Dans une lugubre Sodome
Aux murs ensanglantés

Mes yeux se sont posés
Sur des femmes des grisons
Qui mangent un noir quignon
Par leurs larmes arrosé

Des mares de sang noirâtre
Embourbaient nos chemins
Une atmosphère grisâtre
Voilait tous nos matins

Nos nuits sont éclairées
Par des astres moribonds
Et nos rêves s'engouffraient
Dans un bourbier sans fond

" des mares de sang noirâtre / embourbaient nos chemins / et nos rêves s'engouffraient / dans un bourbier sans fond " : Qui a dit que les poètes ne sont pas des visionnaires ?

Zahar : Et qu'ils ont de la chance ?

Dimanche 30 mai 1993. Au journal télévisé de 20 heures : " Tahar Djaout a été ciblé parce qu'il était communiste et avait une plume redoutable qui influe sur les milieux islamistes ", déclarera l'un des assassins arrêté le surlendemain de l'attentat. Il ajouera qu'ils avaient agi sur instruction de Abdelhak LAYADA surnommé " le tôlier de Baraki ", l'un des chefs terroristes des dangereux Groupes islamiques armés (GIA), se considérant comme un des " fléaux de Dieu " dont la mission est de " purifier " l'Algérie.

Tahar Djaout n'a jamais appartenu à un parti politique. Excepté celui de l'humanisme.

(*) Extrait de " journalistes algériens, entre le bâillon et les balles " Editions Harmattan, Paris, 1995.

Djaout : En vers et en prose

Amar ZENTAR, Journaliste.

Témoigner sur Djaout, poète et écrivain hélas des cercles disparus, n'est pas une sinécure. Et c'est le moins qu'on puisse dire. Pourtant, il faut bien évoquer cette silhouette si frêle et si fragile qu'on a vraiment du mal à croire qu'elle puisse contenir autant de volume émotionnel, d'inventivité et de créativité. Avec son visage d'adolescent inachevé et sa moustache en guidon qui lui conféraient un je ne sais quoi de charismatique, Tahar le pur que je déridais souvent de mes sempiternels calembours, dégageait une espèce de rayonnement contagieux. Et rares, vraiment, sont les hommes de culture qui respirent par tous les pores leur profond humanisme et leur profondeur de champ.

De Djaout qui a su éléver l'écriture à son niveau le plus abouti tout aussi bien dans les registres poétiques, journalistiques et romanciers, on retiendra, essentiellement, ce bouillonnement perpétuel qui agitait son être habité par l'écrit et la passion de dire. Et souvent tout autant de manière " dermique " qu'épidermique. Jeune, talentueux et doué, ce mathématicien d'Oulkhou, cet humus natal qui a bercé son enfance entre récifs et ressacs, savait tant y faire avec la plume. Une arme redoutable et redoutée. Une arme souvent fatale, en fait. Et dont il usait avec cette pertinence qui sied tant aux gens bien nés.

Aux hommes qui ne badinaient ni avec les principes, encore moins avec l'honneur. Car lorsqu'on est bien né n'est ce pas Tahar- on peut, à la limite, plier mais rompre, jamais. Quel terrible héritage que ce capital génétique qui rythme toute une vie et lui imprime toute sa trajectoire. Et pourtant, tu t'es assumé et tu as assumé, ta vie durant tout

ce qui te paraissait s'inscrire dans l'optique et l'exploration de ce que tu appelais la fameuse famille qui avance. Famille plus qu'honorables et dont nous revendiquons haut et fort- notre appartenance. Pas toujours peut-être à part entière mais, en tout cas, avec un SMIG d'esprit de famille. Comme tout ceux qui refusent d'être expropriés ou de tomber consciens que tout être sans ossature et sans épine dorsale est non être. Capables donc des pires turpitudes et de renoncements les plus vils, soit pour un poste, soit pour un statut soit disant valorisant. Et on reconnaît l'écrivain au pied des lettres. De cette bonne littérature qui fondait, moelleuse, sous le palais chatouillé. De cette expression courageuse et colorée qui donnait du baume au cœur.

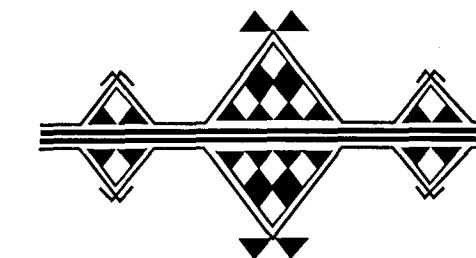
De ces écrits et poèmes qui teintent encore par leur sonorité harmonique et une musicalité sirupeuse dans nos têtes de mortels souvent oublieux de l'essentiel. Esprit, es-tu là ? Dieu qu'il est dur de te conjuguer au passé que tu t'attelais si bien à recomposer. Avec cette quête sans cesse recommencée et pour tout dire doigté, en fut tout retourné, à force de glisser sur l'alpha, à force de crisser sur la bêtise et l'absurde et à force enfin de signer ton investissement intellectuel labellisé de substantifique moelle. Pourtant tu étais si discret, réservé et pudique dans ton rapport à l'autre, qu'on pouvait passer sans te voir et t'entendre. Et tu rasais pratiquement les colonnes des rédactions " El Moudjahid " et du prestigieux " Algérie-Actualité ", aujourd'hui passé de vie à trépas, avant de marquer avec " Ruptures " dans le cadre de la fameuse aventure intellectuelle, la dernière ligne droite, celle qui va jusqu'au bout des idées, pour réaliser un idéal et mourir en homme libre. Car les hommes de ton étoffe

n'ont pas droit de vivre n'importe comment. Ils sont condamnés, pour l'éternité, à dénoncer, pester, tempêter, fulminer pour que l'ordre des choses soit respecté. Et le courage, dit-on, est une forme de conscience.

En ce qu'il libère l'individu de tous ses déchets et de tout réflexe inhibiteur fatal. Et en plus de vingt ans de vie commune oserais-je dire avec cet humour corrosif que tu appréciais tant, il n'y eut, entre nous, pas le moindre écart de langage. Bien que je n'aie point été du dos de la cuillère lorsque tu m'as fait l'honneur d'accéder, en exclusivité, à la première mouture de " l'exproprié ". Et je t'ai fait alors savoir vertement qu'il était inaccessible et impénétrable pour le commun des lecteurs. Tu en as pris acte avec ce sourire complice qui dévoilait l'éclatante blancheur de ta dentition. Et c'est vrai que l'hygiène mentale ne saurait faire l'économie de l'hygiène physique. Les deux renvoyant à une propreté majuscule et à une probité capitale. Et c'est dans " l'entièreté " qu'on cultive les plus grands destins. Tout mon être

se cabre pour signifier son refus de relier ta dimension à cet unique cordon ombilical que constitue le patelin d'origine. Et je suis contre toute " patelinisation " qui réduit l'universalité du talent et du génie à quelque aire géographique, fusse-t-elle l'une des plus belles de ce magnifique pays.

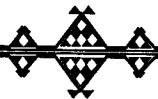
Cela d'autant que tu maniais, à l'envi, et la langue, et celle d'*Eldjihadh*. Mais comme la bêtise n'a ni frontière ni religion, il a fallu qu'un Ravaillac de vingt cinquième heure, vienne, un jour parmi tous ceux que Dieu fait, vider son chargeur de zombie sur cette tête si bien faite et surtout si bien pleine. Et c'était, sans doute là, " le dernier état de la raison " d'un visionnaire pétri de cette plus-value qui confère à l'écrit plus qu'un simple don de voyance. La preuve ? Bientôt dix ans après ton assassinat, la famille qui avance est toujours fidèle à tes idées qu'elle a fait siennes. Salut même d'Oulkhou et vive l'Algérien du terroir qui a tant apporté aux territoires transfrontaliers du savoir.



TAHAR DJAOUD, Izen n usirem

Hamid BILEK

"Ma teniq-d, ad temted, Ma tessusmed, ad temted - Ihi ini-d temmteq"
"Si tu parles, tu meurs si tu te tais, tu meurs - Alors parles et meurs."

Tahar DJAOUD

**Tahar Ĝawut
d yiwen n
wudem n yedles
nney iy-d-yeğan
atas n leħzen deg
wulawen.**
**Ur nezmir ara at
nett u mbaed
tamettant-is s
leydar s ufu
n rebrab ass
n 26 Mayu 1993.**



Wid ityenyan, yielen ad nyen tikta-ines u ad nyen asirem di tmurtnney. Ass-a nettwali belli yeldeñ, imi tikta n Tahar, atent-a garaney, anetħarab fellasent; d abrid is kan ar anedfeñ irni d abrid yettawin yer tugħid, yer tnaħslit. Matoub i s-yerran tajmilt i Tahar, yerayaġ-d afud, anda s-yeqqar: "Xas neqden achal d itri, igeni ur inegerara".

Amennuż n Tahar d amennuż n yimru, d amennuż n tikta deg wennar n leqdar, n tugħid, d izerfen n wemdan.

Tikta tizedganin i-d-yettawi Tahar s yirnu, ssakayent -d wid yetsen, wid iwumi qnent walen i yef aydeg iċċeda uzaylal d Ibaṭel aceħal d aseggas. Izen-ines (son message), iħuza yal yiwen degħnay andaken ilaq, aken kan iglaq.

D izen i-d yusan srid iwaken ad aġ-d-imel abrid yettawin yer taħaf, amek tamurt-ney-ad tecbu timura yettedun yer zdat, deg leħna, lherma, d tudart yelhan i ymezday-is d imezday n umadmal

surnata.

Tahar seg wid nni yeħsan belli ger timunent n tmurt d tleli n tiki, aħħal yuzif u meċwar; yef waya yeered ad yefk tiki-s s yimru iwaken ad iħud yef tleli, tileli n tilin, tileli n izerfen. Di leemer ur yesawel yer umenuż, yer tmeniwtwayen n dir.

Abrid n Tahar yenġar s yimru d usefru.

Seg wasmi yenfel s abrid n tyamsa u netta di laeemer-is 22 iseggasen, iswi-ines iruħ deg uzrug n yedles d tusna. Yura deg iymisen n lweqt nni, ulama ur yufi ara iman-is; anda seedayen kan tikta n ukabar d udabu n yimiren nni. Ma dayen iceyben allay n Tahar, arn izafen n umdan, tamagit (identité) tamaziżt ur tesei ara arnekan. D ayen i tyeğan, asmi tsereħ teswiż, iwaken a-d yesufay yiwen uymis iwumi qaren "Rupture" "Beħlu", ig selha stimad-is, alarmi dasmi yettwaṇya. Aymis agi dya, ur yesbir ara yef tmettant n bab-is alarmi yerna yures.

Ayrnis "Rupture" yesea aħas n tħaliż (l'écho). Tahar yettak-ed degs tarġuły-s yef ayen id-iħarun ur nemein di tmurt.. Irnru ines yeqaz deg izurān n trnetti tazayrit id-yettalin yer teswiż n tura, anda tamurt ur tufi ara iman-is di tmument-ines.

Di tirawt-ines (son écrit) tanegarut, " Tawacult yettażen d twacult yettwaxiren " ibegen-d amek yettwacea laq uzayri, iħeşlen ger sin iberdan, abrid yesufużen yer tafat d ubrid n userdel (L'obscurantisme).

Ameynas ney iċac deg usirem, ayen i-d yettbanen arn iżżejjix di tħmedyazt d wungalen ines. Ulama tamedurt-ines tedda-d di tira-s, ay ticeyben nezah d ayen is d-yezin d wayen idarun di tmurt i iħemmel atas s urnezrui-s, s idles-is, s tumast-is (son identité) tazayrit.

Tahar id-yufan iman-is deg ubrid n tsekla tanfalti tafransist, ikemel amecwar i-d- bdañ wid ityezwaren arn Fareun, Marnmeri, Kateb, Dib d wiyaq. . Yesawed s Imend n tira ad yefk tamuły i umadmal sumata yef lħif deg yedder ugħid azayri.

Tahar yebbi-d yiwen n tmuły Tazayit (critique) yef trnetti tazayrit yettidireñ s ddaw yiwen n unagħaw (système) war isem, yeran tugħid, takerċa, agusfu (corruption) d tħeqebi tħalli d Isas n useflek (gestion) di tmurt.

Tahar seg wid izran belli aswir (niveau) n wegħdud azayri iċċedda aswir n wid itihekkien.

Tahar Ĝawut yewet-ed aħas ama deg uymis ama di tħmedyazt arna deg ungalen yura deg wid isxarben tikli yettawin yer zdat i tħmetti tazayrit, wid ibedlen uđem i umezruy d idles n tmurt d wid ittseħħiñ s lašel nnien, yetteħriżżejjen ad netdēn anid aken it-nugħin. Awal yeġat-id Mengellat: "Lašel-ik izegl-ik win tebjud yugi-k mliyi-d wi ikilan".

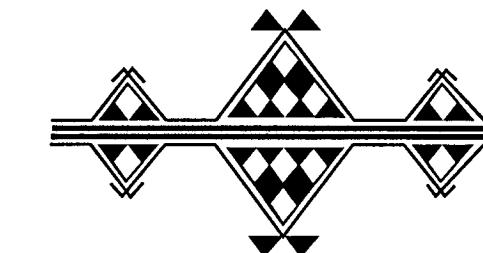
Aka i sentedra ar assa.

Tira d tikta n Tahar ig ujalen yer tutlayin niċen, rrant amusnaw agi yettwasen di yal tamnat umadmal.

Atandu, ula deg uħriċ n usliqqel (audio-visuel) ungal yura iwurni isemma iċċesasen (les vigiles) ad ittwaqdec d asaru s-sur karnal Deħane, il-mend n useggas n Izayer di Fransa. Anecta ttazwart u dayen a-d yefken afud I wid ay kemlen deg ubrid a iwaken izen n Tahar ad-yeqqim i-lebda.

I tagħraf, a-d nini kan belli Tahar itteki seg wid nni ibenun, maci seg wid itthudun.

Tahar, ulama ur iħeder ara, iweħa yaġ-d, si tqacuct n wulxu, iwaken a nedu d twacult yettażen; aken tigħidu atteħlu, ateşfed ifeddixen-is, a-d flali d tazzayrit, d tanaħlit, d tarnagħdayt, d tamaziżt.



Tamagit di tmedyazt n teqbaylit

Abdenour HADJ-SAID

Fur Leqbayel, bab n wawal d bab n ḥray.

D awal i d lsas di tudert nnsen. Yiwen wawal yezmer ad yefru taluft am akken diyen yezmer a d-yesker ccwal. Win ikesben awal, am akken yekseb kulci, abaeda ma yella wawal nni yewzen am usefru. S-wannect-a is-i nezmer a d-nessefhem azal agi i tesea tmedyazt di tmetti taqbaylit, u sakin, amkan yettef umedyaz di tmetti yagi. Imi ḥala asefru ig-zemren a d-yerr akk leməani nni i tekseb tutlaytnney.

D acu, s-nnig usefru, ig-zemren ad yefru tamsalt ? D acu s-nnig usefru ig-zemren ad yesselmed i tsutwin ney i leḡyal d-iteddu leċwayed d umezrui n tmurt ? Ccix Ubelqasen n Buġlil yeżra annect-a imi yessexdem asefru iwakken ad yesselmed nnif d ssber. Yenna-yas :

Nekk bdiż lsas si llif
Da išub da d asawen
Ssber gma-s d aylif
Win t-isċan welleħ ar islem
Iħbiben yesdukel nnif
D ləar ma yexdeċ yiwen.

Asefru yagi yenna-t Ccix Ubelqasem, di tazwara i lexwan-ines. Deg-s yetṭwekkid-ed yef tegħmat ig-laqen aṭ-tili ger yemdanen, imdanen nni ig-sdukel nnif t-ċirugza. M'ara nzer bell asefru yagi ixedmi-t bab-is di tnekra nni n 1871, a nefhem d akken tadukli ujur yessawal t-ċiġri īħuzan akk leqbayel iwakken ad ddukklen mgal aedaw iten iceren. Ccix Ubelqasem d yiwen ger lecyax n tariqa t-reħmaniya ig-gessuli Ccix Aħaddad, winna d-ixedmen neṭta d Lmeqrani tanakra n Leqbayel mgal amnekcem ażrumi.

D acu kan, tadukli ur ilaq ara a tili d awal teğġa lmeñna-s. Maċċi t-ċatut i d leħna. Ilaq ccfawat ad yelbent wa d ilint nnig wammus d-yeṭṭarew zzman.

Annect-agħi yakk iwakken a d-nini d akken asefru yettef amkan s-wazal-is yur Leqbayel. Ma neddem-ed yakan awal-agħi "asefru", a t-naf yusa-d si "fru" am akken ara d-inid fru tamsalt ney fru irden. Am akken qqaren : d isem-is i d awal-is. Asefru iferru-tent.

Asefru ur yesei yara iswi nni qed anagar ferru n temsal d uselmed n tyawsilin īħuzan tameddurt bbiż-żebda is-yetħessisen iwsefru-yagi. D asefru i d adlis n tmetti ideg ara naf akk ayen d-icuddien yer umezrui ney yedles s-umata.

Awal nney yef tmagħit (ney l'identité) di tmedyazt n teqbaylit a t-id-nebdu seg-seggasen n 40, asmi d-yeħbeda umussu ayelnaw armi d-ass-a. Acuyer i d-nexxar tallit-agħi ? Axaṭar, deg-menzu n iseggasen n 40 i tbeddel tmedyazt n teqbaylit, tuval teṭṭawi-d yef isental i d-icuddien yer tsertit, abaeda timunent, imi d wagi i d abrid yetbeε l'PPA-MTLD lawan-nni, ama dagi di tmurt ney di l-yerba.

Annect-a ur yezmir ara a d-yeđru mebla tarbaet nni imeynasen ig-gebdan īawdin isefra yedles t-ċutlat tamaziżt. Am usefru nni mechuren yakk degsen "Kker a mmi-s Umazi" ig-gexdem Yidir Ait Amrane. iqqar-as :

Kker a mmi-s Umazi
Itiġ nney yuli-d
Atas-ayagi ur teżriġ
Agħma nnuba-nnej teżżejjid
Azzel ina-s I Masinisa
Tamurt-is tuki-d ass-a
Win ur nebbi ad iqeddem
Argaz segnej yifizem.

Imir yakan, ilan kra isefra yessawalen ar umennu iwakken ad yeffeżż użumi si tmurt agi, am usefru-yagi n Ait Ahmed ig-gexdem deg-seggas n 45 :

Ay ilmeżjen begħet
Anluhet a nnenayet
F tmurt nney
A necbu imēzwura
Anili am nutni
A d-nawi ħuriya
Gas ma nemmut
Nekkni d arrawn tmurt.

Deg-sefra-yagi ara naf i tikelt tamezwarut ġewbedren-d ismawen izamulen n Imaziżen Am Masinisa, Yugurten ney Kahina.

Di tallit agi diyen i tuval tmedyazt taqbaylit tekcem annar n tira : ujalen imedyazen tarun tamedyazt nnsen. Daxel n tmedyazt n yimiren ara naf later n tmedyazt tagħrayant (poésie universelle), aladja llan kra isefra d asuqel si tmedyazt taberriżit am usefru nni "Turi yiwen wemdakkel" id-isuqel Ait Amrane si talmanit, yuval yecna t-Ferħat Imaziżen Imula.

Asmi tebda l-għid nni Lezayer, iban-ed yiwen n sħenf nni qed n tmedyazt, tagħi t-ċāmedyazt d-yeṭṭawin yef trad, i d-ihenkun yef tedyanin yedran di tuddar, yef yergażen ixedmen l-għid nni tħalli. Am usefru-yagi, ur iban bab-is, d-yeṭṭawin yef yiwet n tedyant yedran di l-għid nni :

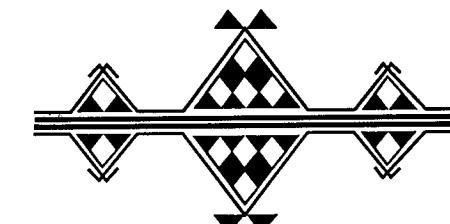
Ass n ssebt l-weqt n tħu
Di taxux t-vedra uyeħbar
Yeffey-ed Krim Belqasem
Izeħher am yizem
Am yitħi mi d-ineqqor
Lmitrayuz-is teżżwer
Icegħiġ-ż-żebda is-żewġ
Yerzzat ikfa uwexxer

Ney asefru-yagi nni qed d-yeṭṭawin yef lmeħna sejjdayent tudrin yessensen imjuhad :

L-eeslama s-yemjuhad
Wid d-yeħekka si taddart aħfir
Ameżwaru d Si Larbi
A bu qendur l-leħbir
Imjuhad juhud ruħen
Rran-d tħar di civil.

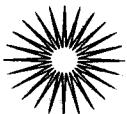
Segmi tefra l-għid, isuq-ed yiwen waḍu d amaynut yef tmedyazt n teqbaylit. Tamedyazt d-yeṭṭawin yedles t-ċutlat n tamaziżt i yessutur wegħdud. Annect-a iban-ed akken ilaq di tazwara n iseggasen n 70, asmi d-yessufey Yidir aħbebi nni ines yettwassnien atas "A baba inuba". tamedyazt agi d-ihenkun yef tsertit n tmurt, abaeda deg-hriċ agi n yedles ney n tutlayt, tuval tekcem ar yal sħen, ula d sħen nni n isefra n tmeyriwin (am isefra n ħenni) ujalen tħawid yedles t-ċāmedyazt. Hatan dya yiwen umeda n isefra n ħenni ig-gebbi Muħend Akli Ifiyya :

Lezayer d-żejt jaġi tħall
Zżran-ż-żakk Imaziżen
Yerna teċċur d lfakya
Widak yessan imextafen
Ala d-ziegħi
Atnad-ż-żacen fi tħażha
Ma d agad wezzilen
Atan la ssikiden s-wallen
Tħrajun ma d a d-yeħli kien
Asmi di l-għid
D Imaziżen ig-qublen
T-ċimettat tħejġi t-tregwa
D Fransa tħuħen-iten
Ala tneqq degħsen
Tugi aṭ-fak timezla.



Yir Zzman

Djamel HEMRI



Amek ara nettkel yef usalas
Ma yella wesyar-is d ufal
M yal lgens deg-nney yettalas
Amzun ur nesei azal
Ma d ttaewint yekcem leflas
Yal tiqit yeswitt wakal

Yekfa si leeqel ttaxmim
Yefka lgahed i tuyat
Tef allen yessuyl-d lyim
Suylent-id iseggaden n tafat
Cwal tbel-is d aqdim
Seg wass-mi i nyunfa tifrat

Yereed igenni yebreq
Assif ihemml-d d-idamen
Amaybun si llaz yendeq
Kemlen-as si isefdan s allen
Ur d yegri di tmurt lheq
Si wa ayen ieddan d ayen

Tas nembaraz nemyewwat
Timlilit yer uqedduh yiwen
Tas tayuga temmeč tfat
Tazmart ad tesseqdees ijenwiyen
Tamurt deg-s kulci a yekkat
Tyad-iyi am teslit yeğlen

Temyi-d taħcict yef tmira
Iqelfed uċettid yef iqaren
Laeqel yefka ttrih i cira
Uli-d yegg lhizeb iqaeden
Ma d nek iæbden tira
Qley d aneggaru deg iseggaden

A ġiħ bud ffey-d aken-zer
Rriha-k teċčabi yer lyasmin
Aħlil n win iyunza leqrar
Ara d yemger d akerfa n temżin
S taqsit yef tmegħelt ubelbar
I wuruz asmi i d-as zin

Yal atif zzman yexser
Kulci I beddel d uekis
Şšameṭt yeqqul a yhedder
Lfahem narat yer yid-is
S tazla azel ma k-d yedher
Laeqel yendef si lyerd-is



إن الإستمرار في التعليم الإختياري للأمازيغية على المنهج التجريبى بعد سبعة سنوات من إدراج هذه المادة في المنظومة التربوية هو السبب الرئيسي في أخفاق و هشاشة تجربة إدراج الأمازيغية في المنظومة التربوية. ومن ثم نجد المطالبة بالتعليم الإجباري حسب المنهجية المدرسية العادلة.

خلاصة القول

اعتباراً لما ورد من إشكالية عن مكانة الأمازيغية في المنظومة التربوية الوطنية فانتنا على يقين أن التقييم لابد منه للنهوض قدماً بهذه المادة و التي يجب اعتبارها كذلك كسائر المواد المبرمجة في المدرسة الجزائرية. وبغض النظر إلى هذا فعلى المسؤولين الساهرين على القطاع تدارك هذا الأمر بالتعجيل وأحداث القطيعة ابتداءً من السنة الدراسية القادمة 2003-2004 أي في ظرف قد تدخل فيها المدرسة في سياق الاصلاح وفقاً لقرارات توصلت إليها الجنة الوطنية لاصلاح المنظومة التربوية. في هذا الإطار تجد الأمازيغية مكانتها الطبيعية كلغة وطنية ثانية إلى جانب أختها العربية . إن المحافظة السامية لا تطالب سوى بالتطبيق الفعلي لقرار دسترة الأمازيغية و جعل هذه اللغة تكتسي مكانة في ضل التغيرات التي تراهن المدرسة الجزائرية ، فالإستمرار في التعليم الإختياري للأمازيغية على المنهج التجريبى قد يقود التجربة في حد ذاتها إلى فشل شامل بل حتى إلى التراجع في مكب تحقق بفضل تصريحات أطفال المقاطعة و مناضلين وطنيين.

م.س.أ

الاجتماع المشترك الذي انعقد بتاريخ 13 جانفي 1999 و مازالت التقارير الواردة من مؤسستنا ت أكد هذا المطلب. إننا لا نتسأل عن خلفيات هذا القرار الارتحالي لأننا نعتبره كذلك. فكيف نمنع فرصة للتلميذ للجسم و الإقرار في حق تعليم اللغة الوطنية الثانية ؟

إننا على دراية تامة بالجو العام الذي تسم به المدرسة الجزائرية و هذا هو السبب الكافي بضرورة التعجيل باصلاحها و التصدي بكل حزم لما يمس باستقرارها و مكاسبها.

ان الإطار الإختياري المميز لهذه المادة جعلها مهمشة بل أكثر من هذا فهي تفتقد إلى عنصر التشويق و الغاية بترقيتها سواء على مستوى المتدرسين أو المؤطرين (الادارة بصفة خاصة).

في هذا الإطار نذكر على سبيل المثال الطلب ببرمجة مادة الأمازيغية في امتحاني شهادة التعليم الأساسي و البكالوريا ، الشيئ الذي لم يتحقق إلى يومنا هذا.

اعتباراً لما ورد من عرائق في تجربة إدراج الأمازيغية في المنظومة التربوية فإن المحافظة السامية للأمازيغية تلخص الوضعية في ضرورة تراجع وزارة التربية الوطنية عن الإستراتيجية التي انتهجتها إلى حد اليوم لأن الأمر الإستعجالي الواجب إتخاذه للتکفل الأجمع بالأمازيغية و جعله من المكاسب الحقة التي حققتها المدرسة الجزائرية هو إقرار بإجبارية تعليم الأمازيغية (هو عنصر توحيد و تقويم).

6 وضعية العملية التجريبية في الميدان

تم الشروع في هذه العملية مع تلاميذ السنة التاسعة و الثالثة ثانوي و كان من المفروض أن تنتهي بعد تعليم الأمازيغية على كل المستويات لكن في الواقع يبقى هذا التعليم على حاله إلى يومنا هذا. كما أن توسيع تعليم اللغة الأمازيغية لا يتناسب مع المنهج التجريبى المتبع إلى حد اليوم وقد إنجر هذا الإختيار على مدى سبعة سنوات تقهقاً في التعداد و كذلك في عدد الدوائر البيداغوجية كما تراجعت التجربة في عدد من الولايات و أصبح ينحصر إلا في 10 ولايات (بشكل كثيف تizi وزو، بجاية و البويرة).

7 التوفيق

هذا الإجراء البيداغوجي يعتبر عنصراً حاسماً لإنجاح التجربة إلا أن هذا الأمر تجاهله وزارة التربية الوطنية و بالرغم من إلحاح أساندته المادة وأولياء التلاميذ و من خلالهما مؤسستنا بضرورة تجديد توقيت المادة الجديدة في أواخر النهار أو مساء يوم الاثنين و كأن الأمر يتعلق في سد فراغ !

8 سلبيات الطابع الإختياري لتعليم اللغة الأمازيغية

ما يزال تعليم اللغة الأمازيغية اختيارياً رغم الحاج المحافظة السامية للأمازيغية على جعله إجبارياً منذ البداية و هذا ما نجده واضحاً في تقرير

الليسانس الأمازيغية ينتظرون الالتحاق بعالم التشغيل. زيادة على حاملي شهاد الماجستير الذين هم أيضاً في إستعداد للتکفل بهذه المهمة .

4 التأثير

نقص المؤطرين في وضع البرامج العلمية و تأليف الكتب المدرسية بل حتى تلك التي وضعت ووزعت توجد بها أخطاء و مغالطات . و هو الشيئ الذي رفضته الجمعيات و أساندته مادة الأمازيغية أنفسهم . وفي هذا الصدد ينبغي وضع لجنة تتكون من ذوى الإختصاص في البيداغوجية و علم النفس التربوي و هذا بغية إعطاء الطابع البرغماتي و الموضوعي للمادة الجديدة.

5 أبجدية الأمازيغية

يجب إختيار الخط المناسب و الواجب إستعماله لكتابية الأمازيغية ، على الأقل في الإطار المدرسي، فاللamine لا يستطيع استيعاب ثلاثة أنواع من الرسوم لكتابية اللغة الأمازيغية . تأكيداً لهذا الطرح فإن المحافظة السامية بادرت في تنظيم لقاءات شملت ذوى الإختصاص و قد تم الحسم نصالح الحرف اللاتيني لإعتبارات علمية لا تخدم سوى مبدأ ترقية الأمازيغية و ذكر في هذا الإطار ملتقى حول تطوير الأمازيغية المنظم في سidi فرج في شهر نوفمبر 2000 والملتقى الدولي المنظم في بومرداس في جويلية 2002 و الذي تطرق إلى إشكالية الأمازيغية أمام تحديات العولمة .

2 محيط العمل

من خلال هذا الوضع المميز الذي اتسمت به
تجربة إدراج الأمازيغية في المنظومة التربوية فإنه
من باب الموضوعية الشروع في المرحلة
التقييمية و من ثمة التطرق الى طور آخر و هذا
لأمر يبدو إستعجالي نظرا لتقليص هذا التدريس
من سنة إلى أخرى ناهيك عن إنحصاره في بعض
الولايات (10 ولايات فقط) بينما تمت الإطلاقة في
السنة الدراسية 1995-1996 عبر 16 ولاية من
الوطن.

المناصب المالية

١٣) كان هذا المشكك قد تم التغلب عليه من خلال
الإجراءات الجديدة التي استفادت منها وزارة التربية
 الوطنية في هذه السنة فإن عائق توزيع المناصب
 ينبع، قائمًا.

فعلى أي أساس موضوعي يتم تحديد عدد المناصب الواجب توزيعها على المؤسسات التعليمية؟ ولماذا يبقى إستغلال هذه المناصب موضوع تدخلات خارجة عن إطار المهمة المؤسساتية؟ ثم على أي اعتبار يتم إلغاء و تعويض منصب موجه إلى تدريس الأمازيغية و استغلاله لصالح مادة أخرى؟

إذا كان العائق السابق ينحصر في كفاءات الأساتذة المكلفوون بهذه المهمة فإن اليوم لم يعد كذلك لأن هناك أكثر من 64 متخرج حاملين

نلاحظ من خلال هذه البيانات أن كل الولايات المغربية بتجربة تعليم الأمازيغية لم تشهد تزايد في التعداد ما عدا أم البوachi . كما أن الولايات التي تستعمل المتغيرة "القائمة" هي التي تتصدر الطبعة فيها، تمثل نسبة 94%.

هذا الوضع هو حصيلة مجموعة من السلبيات التي ميزت السياسة التي انتهجتها وزارة التربية الوطنية إلى حد الأن معتمدة على الانقصاص من الدور الذي قد تلعبه المحافظة السامية الأمازيغية. هذا الإجحاف و "التقرير" لصلاحيات هيئة مكلفة بإعادة الإعتبار للأمازيغية إنجر عنه توسيع دائرة اللامبلاة إزاء المادة الجديدة ابتداء من الهرم المركزي إلى الهيئات التنفيذية في الولايات. وقد تراكمت المشاكل على مر السنين و لم نجد الشكاوي التي قدمناها مرارا و تكرارا إلى الهيئة الوزارية المعنية أي صدا بل حتى معالي الوزير السابق لم يوفى بالتزماماته التي قدمها أثناء تنصيب اللجنة المشتركة بل حتى الاطار التشاوري المتبادل لم يرقى إلى الغاية المرجوة .

1 غياب استراتيجية واضحة المعالم بالنسبة لتعليم الأمازيغية

كان من المفروض تصور كل المراحل التي تمر بها عملية التعليم و توضيح البرامج و منهجية العمل الملائمة لكل مرحلة مع إشتراك كل الأطراف التي تعمل في الميدان.

رقم	الولاية	96/95	99/98	00/99	01/00	02/01
01	تizi وزو	13440	27947	27606	30457	25680
02	بويرة	9000	13406	13419	13517	14334
03	بجاية	7941	18349	19689	22497	22434
04	ام البواغي	1462	1375	2262	2382	2367
05	بومرادس	1078	1161	1270	1394	1843
06	تيازة	980	76	79	0	0
07	باتنة	805	338	111	73	0
08	بسكرة	654	179	124	140	120
09	سطيف	594	1526	3023	690	1217
10	غرداية	584	93	0	0	0
11	خنشلة	483	490	562	265	499
12	الجزائر	349	465	382	479	61
13	وهران	127	75	55	25	0
14	تمنراست	114	942	449	440	440
15	البليدي	80	190	108	0	0
16	البيض	9	0	0	0	0
	المجموع	37700	66611	69159	72359	68995

مذكرة حول وضعية تدريس الأمازيغية

اللغة الأمازيغية عبر التراب الوطني و جعلها إجبارية في المرحلة اللاحقة.

و لكن على مر السنين ومع مصادفتنا لواقع الميدان لايزال تعليم الأمازيغية على حاله رغم إنتهاء المرحلة التجريبية منذ سنة 2000. فain الأفاق التي تداولت في التقارير و المتعلقة أساسا في برمجة اختبار شهادة التعليم الأساسي ابتداء من سنة 2000? ناهيك عن أمال تجسيد قرار إختبار الباكالوريا في 2004. فأكثر من هذا فإننا نلاحظ بكثير من الحسرة تقلصه في الميدان و لم تتحسن نوعيته. هذا الأمر يتضح في الميدان من خلال البيانات التالية:

إن من بين المهام الأساسية التي خولت للمحافظة السامية للأمازيغية إثر نشأتها بموجب المرسوم الرئاسي رقم 95 - 147 المؤرخ في 27 ماي 1995 هي وضع استراتيجية وطنية لإدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية (وفقا للمادة 4 من المرسوم المشار إليه أعلاه). في ضل هذه المهمة ، فإن المحافظة السامية للأمازيغية مطالبة بإعداد و تحضير و تحليل كل العناصر اللازمة من أجل تطبيق السياسة المسطرة لهذا الهدف. فهي كذلك تهيئة البرامج السنوية على المديين القريب و البعيد مع وزارة التربية الوطنية ، التي من صلاحياتها التكفل بعملية إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية ثم التنسيق بين مختلف هذه البرامج و المخططات و متابعة تطبيقها في الميدان (المادة 05 من نفس المرجع).

يتضح جليا من خلال ما ورد في النصوص المرجعية القانونية السالفة الذكر أن وزارة التربية الوطنية هي الشريك والهيئة المؤسساتية التي تتعامل مع المحافظة السامية للأمازيغية، و لهذا فأولى الخطوات في الميدان هي تهيئة برنامج عمل خاص لوزارة التربية الوطنية موضوع في سياق خطة ترتكز على إعتماد مرحلة تجريبية لتدريس اللغة الأمازيغية ، أي أنها بمثابة مخبر لدراسة الوسائل والمناهج والبرامج الأنفع من أجل تعميم