

L'enseignement de la langue tamazight en Algérie. Quelle formation pour quelle variété?

Par/ **Malika SABRI**

&

Ramdane BOUKHERROUF

Enseignants chercheurs

Laboratoire d'Aménagement et d'Enseignement de la Langue Amazighe

Département de Langue et Culture Amazighes- U. de Tizi-Ouzou

Dans cette présente contribution, nous tenterons de souligner certains aspects que nous jugeons importants et qui sont liés à la généralisation de l'enseignement de la langue tamazight en Algérie. Nous avons évoqué un aspect dans une communication qui a été présentée au colloque « *Les trente ans de la revue « Etudes et Documents Berbères* » le mois de décembre 2016 et intitulée « *L'enseignement de tamazight en Algérie. Dialectes et territoires couverts* ».

Cette communication s'inscrit en continuité avec cette étude. L'objectif est d'essayer de comprendre les problèmes qui se posent sur le terrain et qui sont liés à l'enseignement de tamazight dans les autres wilayas, ceci en partant du fait que la majorité des enseignants licenciés ou titulaires d'un master ont reçu une formation au sein des départements de langue et culture amazighes de Tizi-Ouzou, Béjaïa et Bouira. La variété linguistique qui est prise en charge pendant leur formation est le kabyle dès lors que ces institutions sont localisées dans des régions kabylophones.

Etant donné que le nombre de postes budgétaires est limité dans ces wilayas, ces diplômés optent pour d'autres ayant un autre public avec des langues maternelles différentes.

Notre travail propose une étude quantitative et qualitative. Nous allons, d'une part, faire une présentation chiffrée du nombre de postes budgétaires ouverts ces dernières années dans les régions non kabylophones. D'autre part, nous allons effectuer une enquête auprès

des enseignants de tamazight pour savoir quelle est la variété qui est enseignée et avec quels supports. Cependant, avant de procéder à l'analyse des données, nous parlerons du profil des étudiants qui sont inscrits au sein des DLCA ainsi que les enseignements dispensés au sein de ces derniers.

Mots clés : *Enseignement, tamazight, formateur, variété, généralisation*

Introduction

L'officialisation de la langue tamazight dans la constitution en 2016 a suscité la question de la généralisation de son enseignement dans les autres wilayas où les locuteurs ont comme langue maternelle l'arabe algérien. Cette réalité linguistique transforme le statut de tamazight (ses différentes variétés) qui passe d'une langue maternelle dans les régions amazighophones à une langue seconde dans les régions non amazighophones.

A cet effet, l'école accueille un public homogène dans certaines et hétérogène dans d'autres. Un public problématique dans le sens où il est recommandé de mettre en œuvre une pédagogie et une stratégie d'apprentissage différentes afin d'atteindre les objectifs tracés dans les programmes scolaires de tamazight.

Si nous caractérisons ce processus de problématique c'est parce que *« contrairement à des croyances toujours fortement ancrées, l'apprentissage d'une langue n'est pas l'apprentissage d'un système linguistique, d'un savoir ou d'un savoir-faire identifiable en soi. Il n'est pas l'apprentissage technique d'un outil coupé de toute réalité sociale et culturelle où l'importance est accordée à la forme plus qu'à l'activité de signification »*.¹

L'enseignement de tamazight se trouve dans une situation nouvelle à laquelle il n'a pas été préparé. Il s'agit du processus de sa généralisation dans les régions arabophones et chaouiphone, targuiphone et mozabiphone. C'est cette question que nous abordons dans cette étude en se basant sur les points suivants :

- Le public concerné ;
- Le support pédagogique utilisé ;
- La méthode pédagogique choisie ;
- La langue en usage par l'enseignant en classe

Tout au long de ce travail, nous tenterons d'apporter des éléments de réponse à ces questionnements.

1. Terrain d'enquête et méthodologie de la recherche

Avant d'entamer notre analyse, nous soulignons que la généralisation de l'enseignement de la langue tamazight s'est faite d'une façon progressive dans les régions kabylophones. Ce processus se fera aussi de la même façon dans les autres régions situées en dehors de la Kabylie où nous avons choisi de faire notre enquête. Il s'agit de quelques wilayas où cette langue est enseignée au primaire et au collège. Nous avons avec l'aide de nos étudiants de master distribué un questionnaire aux enseignants et fait des entretiens avec d'autres. Notons que ces derniers continuent leurs études en master et enseignent cette langue dans ces régions. Le tableau n°01 précise une partie de notre terrain et synthétise le nombre d'enseignants par wilaya durant l'année universitaire 2017/ 2018.

Tableau n°01 : Nombre d'enseignants dans quelques wilayas (2017/18)

N°	Wilayas	Total enseignants 2017/2018 en comptant les 57 PB octroyés en juin 2017 ²
1	Tizi-Ouzou	1100
2	Bejaia	861
3	Bouira	213
4	Batna	190
5	Bordj Bou Arreridj	22
6	Setif	51
7	Tamanrasset	21
8	Boumerdes	68
9	Alger (DE centre)	25
	Alger Est	06
	Alger Ouest	08
10	Oum El Bouagui	10
11	Khenchela	04
12	Illizi	02
13	Adrar	18
14	Tlemcen	08
15	Ain Defla	08
16	Oran	02
17	Ghardaia	05
18	Bechar	06
19	Sidi Belabbes	09
20	Biskra	01
21	Ghalizane	04
22	Chlef	05
23	Tebessa	06
24	Saïda	08
25	Tindouf	01
26	Mila	02
27	Annaba	02
28	Mostaganem+ 04 classes (Communes de Mostaganem, de Ain Tadjès et de Hassi Mammèche	04
29	Laghouat+ 04 classes (au Chef lieu de Laghouat, à Aflou, et à Hassi Rmel	04
30	Ain Temouchent	/
31	Blida	06
32	Tébessa	/
33	Tipasa	02
34	Tissemsilt	/
35	Constantine = A El Khroub (manque d'enseignants)	/

A travers ce tableau, nous remarquons que le nombre de postes budgétaires ouverts est important dans les wilayas kabylophones où la généralisation de l'enseignement de la langue tamazight est presque totale. Par ailleurs, l'effectif enseignant n'est pas similaire dans les autres régions où ce processus vient d'être entamé.

1.1. Wilayas touchées par notre questionnaire

Nous avons ciblé neuf wilayas dont la population est cosmopolite pour certaines et arabophone pour d'autres. Le tableau ci-dessous présente les établissements et le nombre d'apprenants scolarisés dans ces derniers.

N°	Wilaya	Etablissement	Commune	Nombre de classes	Nombre d'élèves	Nombre d'élèves étudiant tamazight
01	Tebessa	Ibn Badis	Bir El Ater	10	400	60
		Ammar Snoua		07		50
02	Saida	Khaled Ibn El Walid	Oulad Brahim	/	/	154
		Chikh Bouziane		/	/	
		Ferhat Ali	Oulad Khaled	/	Environ 350	60
		Rebbahiya	Saida	/	/	178
		Allan Mhidi		03	/	80
		Lehkdhari Lekhroufi		02	/	36
		Kourat Fatma		/	/	22
		Chwih Abd el Djabar	/	/	11	450
03	Tissemsilt	Qadhi Yahia	Tissemsilt	10	/	37
		Zerruqen Ahmed	Bordj Al Amir Abd El Kader	06	/	26
		Seddiq Ben Yahia		/	/	24
		Boumadjen Tayeb		06	/	29
04	Sidi Ballabas	Abbas Mohammed	Telagh	12	400	76
05	Alger centre	Mohamed El Hamel	El Mouradia	11	231	82
06	Relizane	Belmahdi Belemhel	El Hamadna	22	743	142
		Aissat Idir	Relizane	06	162	70
07	chlef	Dahmani Djilali (Radar)	Chlef	12	435	147
08	Batna	Batna- Bouzina	Batna	/	/	/
09	Tamanrasset	/	Tazrouk	/	/	Environ 249
Total	09 wilayas	20 établissements	14 communes	118 classes	3171 élèves	1593 élèves

Tableau n°02: Synthèse des points d'enquête²

La lecture de ce tableau met en évidence un nombre d'apprenants qui étudient la langue tamazight qui est inférieur au nombre global dans les différents établissements comme le montrent les quelques chiffres donnés par nos questionnés. Ce cas explique le caractère facultatif de l'enseignement de cette langue dans ces régions. Ceci était le cas dans les régions kabylophones avant sa généralisation totale.

Le recueil de ces données s'est fait grâce à deux techniques d'investigation. Il s'agit du questionnaire et de l'entretien.

1.2. Questionnaire et entretien

L'élaboration des questions s'est basée sur trois éléments principaux : l'enseignant, l'apprenant et le contenu du programme.

La distribution des questionnaires s'est effectuée comme suit : nous avons contacté un groupe d'enseignants de tamazight qui ont été recrutés dans ces régions par l'intermédiaire de nos étudiants, par email, par téléphone et via facebook; puis nous avons discuté avec chacun d'eux le thème de notre recherche en leur expliquant l'objectif du questionnement pour qu'ils nous donnent des informations fiables et utiles pour notre étude. Ces enseignants auxquels nous avons remis un questionnaire sont au nombre de dix-huit (18). Ils sont diplômés des Départements de langue et culture amazighes (désormais DLCA) de Tizi-Ouzou, de Bejaïa et de Bouira. Ils ont obtenu leur diplôme les années 2008/2011/2013 et 2015. La plupart d'entre eux sont des Kabylophones et sont de sexes différents (16 de sexe masculin et 02 de sexe féminin). Parmi ces enseignants, nous avons deux chaouiphones. Nos enquêtés sont âgés entre 27ans et 32 ans.

Nous nous sommes entretenus avec six (6) d'entre eux qui sont inscrits en master au DLCA de l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou (master : Néologie et terminologie amazighes, Dialectologie amazighe et Art et lettre : Imaginaire) et qui travaillent à Batna centre et Bouzina ainsi qu'à Tamanrasset.

Avant d'entamer notre analyse, nous avons jugé important de parler sur la formation des enseignants aux DLCA (particulièrement celui de l'Université Mouloud Mammeri).

1.2. Formation des enseignants

En plus des matières qui ont un rapport avec l'histoire, la sociologie, l'anthropologie, la littérature et la linguistique (la phonétique/phonologie, la morphosyntaxe, la lexicologie et la lexicographie), les étudiants ont reçu des enseignements dans différents dialectes (le kabyle, le chaoui, le mozabite, le chenoui et le targui).

1.2.1. Programme de la matière « dialecte »

Les objectifs de l'enseignement des dialectes diffèrent selon qu'il s'agit du système classique ou du système LMD. Ce module était assuré pendant quatre années pour le premier et six semestres pour le deuxième.

En ce qui concerne le système classique, l'apprentissage des dialectes était conditionné par la disponibilité des enseignants natifs de la langue (variétés linguistiques enseignées : chaouie, mozabite, chenouie et targuie).

Pour ce qui est du système LMD, l'objectif de l'enseignement des dialectes consiste à appliquer l'approche comparative pour faire ressortir les éléments de convergence et de divergence. Les dialectes concernés sont le kabyle, le chaoui, le tamazight du Maroc, le tachelhit, le targui et le mozabite.

Le choix se fait sur la base de la disponibilité des documents (particulièrement les dictionnaires). Les enseignants qui assurent ces enseignements sont des Kabylophones qui s'intéressent de près à cette question.

Le contenu du programme a pour objectif :

- d'étudier quelques spécificités phonético-phonologiques du dialecte ;
- de comprendre le vocabulaire et les structures syntaxiques du dialecte enseigné;
- d'étudier les points de langue à partir de textes support;
- d'étudier des champs lexicaux en rapport avec un thème développé dans un texte choisi. Il s'agit de travailler aussi sur des enregistrements audio, des chansons, et des flashes d'information.

La lecture et la prononciation permettent le renforcement des acquis et le passage à l'écrit. Cette phase d'apprentissage a pour supports des textes, elle insiste sur le développement de l'expression écrite et orale.

Enfin, l'objectif fondamental consiste à apprendre à l'étudiant à parler et à écrire couramment les variétés de tamazight enseignées. Ceci serait difficile à atteindre vu les conditions dans lesquelles cette matière est assurée : un sureffectif et un manque d'enseignants natifs pouvant assurer des contenus liés aux différentes variétés de tamazight.

Les entretiens effectués auprès des enseignants montrent que l'enseignement des dialectes est insuffisant ; il n'a pas été réfléchi dans l'objectif de former et préparer les étudiants kabylophones pour dispenser l'enseignement d'une autre variété de tamazight (chaouie, mozabite, targui,...) aux autres amazighophones ou aux non amazighophones. C'est pourquoi, il serait plus utile d'assurer des séances de travaux dirigés qui renforceraient plus les acquis des apprenants. Les sorties sur le terrain, les séjours linguistiques et les échanges entre les différents départements de tamazight auraient de meilleurs résultats.

2. Analyse des données recueillies auprès des enseignants

Le recours à la langue enseignée dépendrait de deux paramètres: Le premier consiste dans la langue maternelle des enseignants et le second est celui de la langue maternelle des apprenants. Ces

paramètres apparaissent clairement à travers les propos des informateurs que nous analyserons dans ce qui suit. Dans la perspective de vérifier ce constat, nous allons analyser quantitativement et qualitativement nos questionnaires et non entretiens.

2.1. Le Choix d'enseigner tamazight

L'étude quantitative montre que 67% des enseignants affirment que leur choix d'enseigner tamazight émane du fait qu'elle est leur langue maternelle, alors que 25% d'entre eux le font en plus par passion pour ce métier. Par ailleurs, 8.33% se sont abstenus de répondre à cette question. Le diagramme ci-dessous le montre clairement (cf. figure 01).

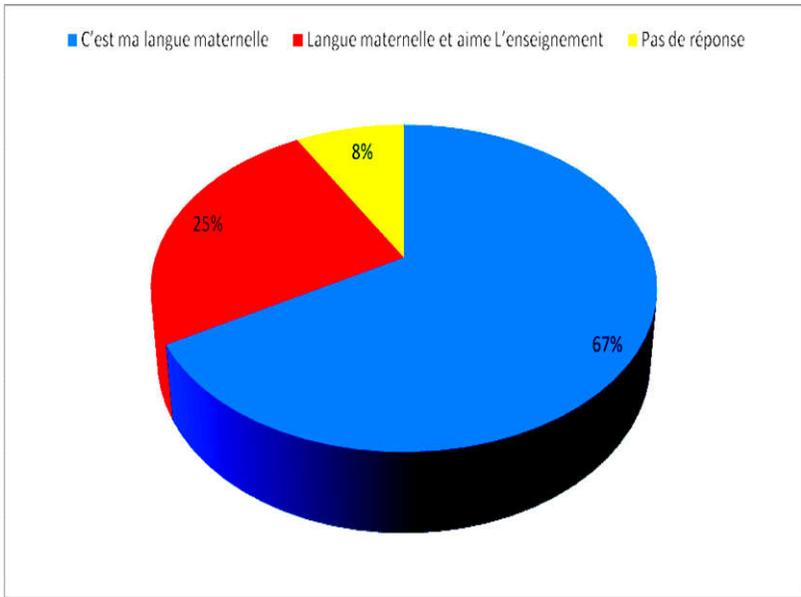


Figure01 : le choix d'enseigner la langue amazighe

D'autres réponses insistent sur le fait qu'il est de leur devoir de la sauvegarder et la protéger ; ceci est une attitude valorisante comme le montre l'expression suivante : « *un devoir d'apprendre et d'enseigner une langue maternelle* ».

D'autres formateurs caractérisent cette expérience par des adjectifs mettant ainsi en exergue des normes fictives, voire une attitude positive qui prédomine à travers ces marqueurs: « *enrichissant et valorisant* ». Par ailleurs, nous retrouvons une autre attitude négative chez d'autres sujets qui considèrent l'enseignement dans les régions non kabylophones comme décourageant, ou les trois réunis. Le diagramme suivant le montre clairement (Cf. Figure 02).

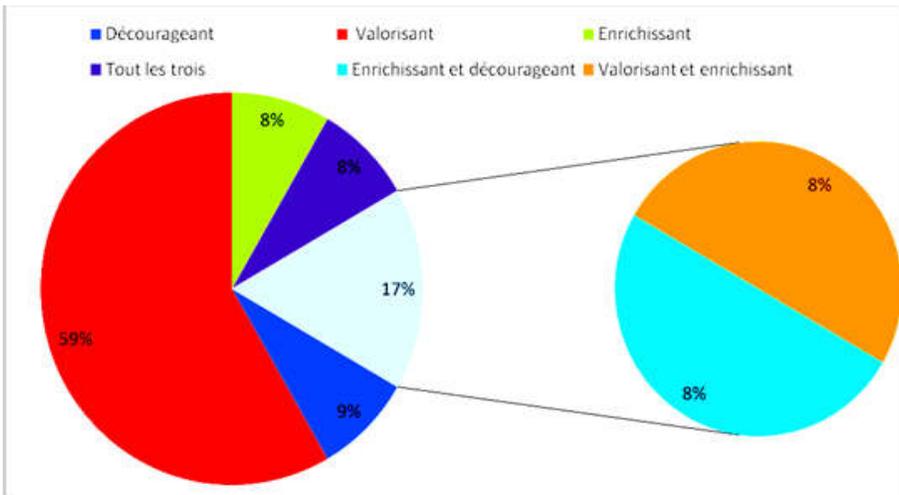


Figure n°2 : Attitudes des enseignants à l'égard de l'enseignement de tamazight dans les régions arabophones.

Les enseignants valorisent l'enseignement de tamazight malgré les problèmes qu'ils rencontrent lors de l'exercice de leur fonction. Il existe des apprenants dont les langues maternelles sont différentes et des formateurs qui enseignent dans plusieurs établissements. Cette situation les oblige à se déplacer dans d'autres écoles pour compléter leur volume horaire. Ajoutons à cela, le manque de supports pédagogiques et la réticence de certains chefs d'établissements.

Les propos donnés par nos enquêtés montrent leur volonté de réussir leur mission, à savoir l'enseignement de cette langue dans des régions différentes de leur région natale et sa généralisation.

2.2. La langue utilisée en classe

Le recours à une langue d'enseignement dépend de deux paramètres: le premier est lié à la langue maternelle des enseignants et le deuxième à celle de l'apprenant.

Autrement dit, les enseignants ayant comme langue maternelle le chaoui utilisent cette variété avec des apprenants chaouiphones. Par ailleurs, les Kabylophones recrutés dans le chaouia recourent au kabyle et au chaoui quand il est possible. Dans le cas contraire (quand cette variété n'est pas maîtrisée), ils véhiculent d'autres langues intermédiaires (l'arabe algérien / l'arabe classique) lorsque les apprenants sont des arabophones. Ils utilisent aussi la langue française s'ils n'ont aucune maîtrise de l'arabe. C'est-à-dire qu'ils font appel à une autre langue pour communiquer avec les apprenants.

Ceci apparaît dans les réponses des questionnés dont voici quelques-unes:

« ssexdamey tacawit d taerabt » (j'utilise le chaoui et l'arabe) ;

« J'ai des arabophones en classe, j'utilise tamazight au premier lieu et j'argumente en arabe en deuxième lieu » ;

Nek sseyrayey s teqbaylit axaṭer ur ssiney ara atas tacawit. Tikwal ssexdamey kra n wawalen » (J'enseigne en kabyle parce que je ne maîtrise pas beaucoup le chaoui. Des fois, je n'utilise que quelques mots uniquement) ;

« Quand les apprenants sont tous des arabophones, j'enseigne en kabyle. Les élèves s'intéressent. Des fois, je fais appel à l'arabe dialectal » ;

« Tuget n yinelmaden d ierbawalen acku xeddmey di temdint n Batna »; (la majorité des apprenants sont des arabophones car j'enseigne dans la région de Batna) ;

« Tmeslayey cwiṭ n tcawit atas n taerabt acku ur fehmen ara tacawit anef ead i teqbaylit » (je parle en arabe plus qu'en chaoui car les apprenants ne comprennent pas cette variété. Alors que dira-t-on du kabyle !) ;

A travers ces propos, il apparait que le choix de la langue d'enseignement par les enseignants de langue amazighe dépend principalement de la langue maternelle des apprenants ainsi que celle qui est véhiculée dans la région où ils exercent leur fonction.

A cet effet, l'étude quantitative montre que nos enquêtés recourent à d'autres langues pour dispenser leurs cours comme il apparait dans le diagramme suivant (Cf. Figure 03)

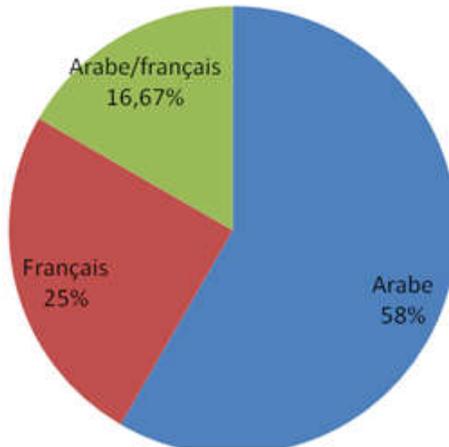


Figure 3 : L'usage d'autres langues dans l'enseignement

L'arabe en tant que langue d'enseignement prédomine avec 58%, par contre 25% des informateurs utilisent la langue française. Par ailleurs, d'autres (16,67%) optent pour la langue arabe et le français (code mixing).

Cet usage s'explique par le fait que les apprenants rencontrent des difficultés particulièrement au niveau de l'expression orale et écrite et la compréhension du sens des phrases et des textes.

2.3. Les supports pédagogiques

L'étude quantitative montre que 75% des enseignants utilisent d'autres supports que ceux qui sont proposés par le Ministère de l'Education Nationale (MEN), tels que des moyens audio-visuels, des photos et des images, des pièces théâtrales, des contes, l'observation

sur le terrain (dans l'enceinte de l'école), des jeux, des chansons, des dialogues, des dessins. Par contre, 25% se contentent des manuels scolaires comme le montre la figure n°04.

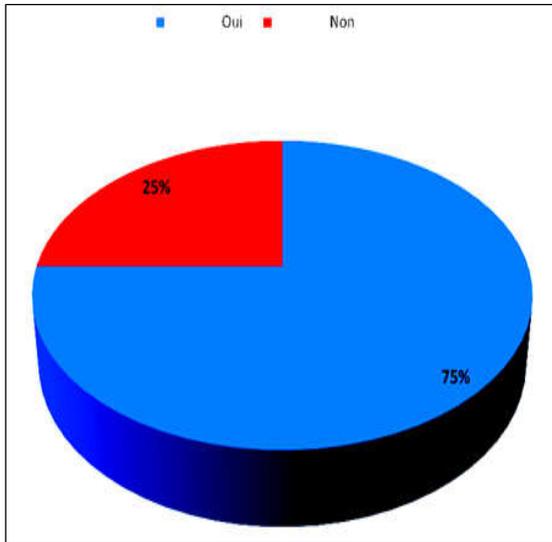


Figure04 : L'usage des manuels

D'après nos enquêtés, la diversification des supports pédagogiques se justifie par le fait que les manuels de tamazight sont destinés beaucoup plus aux apprenants kabylophones. Le contenu des textes et les illustrations mettent en évidence des valeurs culturelles que les apprenants arabophones ne connaissent pas.

Ils insistent, à cet effet, sur l'importance de l'élaboration d'un autre manuel dont le contenu convient à cette catégorie d'apprenants. Ils disent à ce propos:

« Idlisen iyurbizen ur ten-nessexdam ara acku, tamezwarut inelmeden ur fehmen ara tantala taqbaylit, rnu yer waya ayen yellan deg-s ahat ur yeddi ara d wayen yettidir unelmad di tmetti tacawit, yef waya yal tikkelt nettawi-d ama d imedyaten ney d idrisen iwakken ad seun assay akked tmetti andi ttidiren tikwal ; diyen nxeddem tasuqilt i kra n wayen yellan deg yidllisen » (nous n'utilisons pas les manuels scolaires pour plusieurs raisons :

- le contenu des manuels est conçu pour les apprenants kabylophones ;
- les autres apprenants (chaouiphones, targuiphones,...) ne comprennent pas le kabyle ;
- leur contenu ne reflète pas leur mode de vie. C'est pourquoi, nous proposons des textes qui traitent du contexte chaoui. Nous traduisons aussi d'autres qui sont contenus dans les manuels vers le chaoui).

S. Chaker va dans le même sens ; il explique que *« la réalité des échanges communicatifs et culturels montre clairement qu'il n'y a pas une, mais des communautés berbérophones : il y a une aire d'échanges kabyle, une aire chaoui, une aire chleuh...qui sont globalement étrangères les unes aux autres. De plus, elles sont insérées, depuis longtemps, dans des environnements historiques, géographiques, culturels, économiques, écologiques très divers. La Kabylie n'est pas le Mزاب, le monde touareg n'est pas le Rif... »*³

Si certains enseignants déclarent qu'il est difficile pour un apprenant amazighophone parlant une autre variété de tamazight de comprendre le contenu des supports pédagogiques élaborés par MEN, d'autres expliquent que les apprenants arabophones ont besoin d'un autre support qui leur convient car la langue tamazight est, pour eux, une langue seconde. Les propos donnés par nos enquêtés mettent en évidence ce contenu :

« Le manuel scolaire est destiné aux Amazighophones, pour cela, il est très dur d'atteindre les objectifs du programme »;

« L'enseignement de tamazight pour les apprenants arabophones est nouveau. Ainsi, certains enseignants n'arrivent pas à avancer dans les leçons; car ils ne peuvent pas entamer une nouvelle leçon puisque les élèves n'ont pas retenu la leçon précédente »;

« La langue tamazight est une langue étrangère pour les sujets arabophones, elle leur est très difficile à apprendre »

Plusieurs chercheurs à l'instar desquels nous citons H. Smail (2003) et M. Sabri (2009)⁴ partagent cette opinion ; ils insistent sur l'importance de tracer une stratégie claire avec des objectifs pour l'enseignement de cette langue en tenant compte de l'hétérogénéité du public concerné par ce processus. H. Smail, à titre d'exemple, explique qu' : *« on ne peut pas proposer les mêmes outils à des*

berbérophones et à des non berbérophones de même que l'on ne peut durablement concevoir un tel enseignement sans objectifs clairement établis ». ⁵

En parlant d'outils pédagogiques et afin d'accomplir leur tâche d'enseignants, certains dispensent leurs cours en s'appuyant sur des supports additionnels aux manuels comme des images, des dessins, des jeux, des chansons, des dialogues, des textes adaptés, etc.

Ces supports permettent aux apprenants de participer à différentes activités. Ceci nécessite un savoir-faire de la part des enseignants qui rencontrent des difficultés car ils ne sont pas suffisamment formés pour prendre en charge cette catégorie d'apprenants.

Nos enquêtés soulèvent d'autres problèmes qu'ils rencontrent quotidiennement lors de l'exercice de leur fonction. Il s'agit entre autres de :

-la programmation problématique de la matière (tamazight) dans l'emploi du temps ;

-l'absence de supports pédagogiques dans certaines écoles en particulier dans la région du sud ;

-les attitudes de rejet de certains parents à l'égard de l'enseignement de la langue tamazight qu'ils considèrent comme une charge pour leurs enfants. A travers ce propos, nous comprenons cette attitude dévalorisante pour cette langue:

« Ouach ndirou bil amazighiya taekoum; ma nxellich oulidi yeqra llugha n taekoum » (qu'allons-nous faire de votre langue (tamazight) ; je n'autoriserai pas mon fils à l'étudier).

Conclusion

Pour conclure, nous dirons que la généralisation de l'enseignement de tamazight ne peut réussir sans une planification claire et objective.

Nous suggérons, à cet effet, ce qui suit:

-mettre au point une stratégie pour la promotion de cette langue ;

-élaborer un programme de formation des enseignants qui interviennent principalement dans les régions arabophones;

-entamer ce processus au primaire et le généraliser aux autres paliers progressivement;

-prévoir des postes budgétaires pour assurer la continuité;

- élaborer des supports pédagogiques et des programmes selon le public concerné par cet enseignement ;
- prendre en charge le processus de la généralisation de l'enseignement de tamazight en prenant en considération l'expérience dans les régions kabylophones;
- encourager l'enseignement des langues maternelles (les variétés de tamazight des apprenants) et les prendre en charge pour éviter le déclassement, voire le double déclassement qu'elles subissent dès lors qu'elles sont écartées par les siens et par des formateurs qui utilisent d'autres langues pour les enseigner. A cet effet, il est important de réfléchir à « *d'autres objectifs stratégiques qui consistent dans l'élaboration de standards dialectaux...* »⁶. Construire ces standards nécessite une connaissance de la variation intra-dialectale comme le précise S. Chaker.⁷ Cette opération devrait faire partie et accompagner l'enseignement de ces langues
- encourager des conventions de partenariat entre la direction de l'éducation nationale et les départements de langue et culture amazighes pour former des professionnels en la matière conformément au processus de généralisation de l'enseignement de tamazight dans les différents dialectes.

Bibliographie

1. CHAKER S., « Le berbère : de la linguistique descriptive à l'enseignement d'une langue maternelle », dans Actes du colloque international sur l'enseignement des langues maternelles, Tizi-Ouzou, les 23, 24 et 25 mai, 2003, UMMTO, 2006,
2. DAOUST D., et MAURAIIS J., *L'aménagement linguistique*, textes publiés s/d de MAURAIIS Jacques, Les Publications du Québec, Paris, Le Robert, 1987.
3. GUIDADOU M., *Le recours à la langue arabe dans l'apprentissage de l'écrit en FLE, les causes et les conséquences, cas des élèves de la 3ème année moyenne à Sidi Khaled*, Mémoire de Master, juin 2013.

4. ITMA M., *Les difficultés d'apprentissage du FLE dans le discours des étudiants palestiniens : analyse des causes et des enjeux, (volume 1)*, S/d Perrefort M., thèse de doctorat, 16 octobre 2010.
5. MIMECHE D., *L'enseignement de tamazight par la pédagogie de projet, dans des classes d'élèves linguistiquement hétérogènes (arabophones et kabylophones) et son impact, essentiellement sur les arabophones, mémoire de magister*, S/D de Noura TIGZIRI, 03 mai 2012.
6. NAIT ZERRAD K., « Variation, standardisation et enseignement », *Actes du colloque international sur l'enseignement des langues maternelles*, s/d de Noura TIGZIRI, Tizi-Ouzou, les 23-24 et 25 mai 2003, Tizi-Ouzou, 2006.
7. NAIT ZERRAD K., « Pour une réforme de la standardisation du kabyle », *Actes du colloque international sur l'enseignement de la langue amazighe dans les universités algériennes et étrangères (Parcours, bilan et perspectives)*, s/d de Mohand DJELLAOUI, les 18 et 19 avril 2012, Bouira, 2013.
8. SABRI M., « Enseignement de la langue tamazight : entre insuffisances du présent et exigences du futur », in *Timsal n tamazight, N°3*, s/d de A. Dourari, CNPLET, Alger, 2012.
9. SABRI M., « L'enseignement de la langue amazighe en Algérie. Quelles bases pédagogiques ? », in *la revue des deux rives Europe-Maghreb*, « L'enseignement de la langue amazighe au Maroc et en Algérie : pratiques et évaluation », s/d de Michel QUITOUT et Marielle RISPAIL, Grenoble, 2009.
10. SABRI M., « Tamazight, langue nationale dans la pluralité : à quand son aménagement ? », actes du 1^{er} colloque international sur l'aménagement de tamazight : *Tamazight langue nationale en Algérie : Etats des lieux et problématique d'aménagement*, s/d de Abderrezak DOURARI, Sidi Fredj du 5 au 7 décembre 2006.
11. SABRI M., « L'enseignement de tamazight au primaire entre réalité et contraintes pédagogiques », *Journées d'étude sur la genèse de l'enseignement de tamazight depuis le 19^{ème} siècle*, HCA, Zéralda du 10 au 13 juin, 2006.

12. SABRI M., « L'enseignement de la langue amazighe aux arabophones. Quelles stratégies adopter. Cas des étudiants arabophones du DLCA de Tizi-Ouzou », Actes du 2^{ème} colloque : *Tamazight dans le système éducatif algérien. Problématique d'aménagement*, s/d de Abderrezak DOURARI, CNPLET/MEN, 2005, ENAG, 2011
13. SMAIL H., « Enseignement du berbère en Algérie : situations diverses, objectifs divers, outils et stratégies pédagogiques divers », dans *Actes du colloque international sur l'enseignement des langues maternelles*, Tizi-Ouzou, les 23, 24 et 25 mai, 2003, UMMTO, 2006.
14. TIGZIRI N., et NABTI Amar., *Etude sur l'enseignement de la langue tamazight, bilan et perspective*, Alger, HCA, 2000.

Notes

¹ COUEDEL A., « Vivre la langue », in Actes du 2^{ème} colloque international, « *Acquisition d'une langue étrangère, perspective de recherche* » organisé par le GRAL, Paris8, 1980, p30.

² Les quelques informations que comporte le tableau ci-dessous nous ont été présentées par nos informateurs dont certains sont nouvellement recrutés et qui n'ont pas accès à toutes les données. Rappelons que nous n'avons pas pu nous déplacer vers les différents établissements car nous n'avons pas pu avoir d'autorisation.

³ « Le berbère : de la linguistique descriptive à l'enseignement d'une langue maternelle », dans *Actes du colloque international sur l'enseignement des langues maternelles*, Tizi-Ouzou, les 23, 24 et 25 mai, 2003, UMMTO, 2006, p. 128.

⁴ « L'enseignement de la langue amazighe en Algérie. Quelles bases pédagogiques ? », in *la revue des deux rives Europe-Maghreb*, « *L'enseignement de la langue amazighe au Maroc et en Algérie : pratiques et évaluation*, s/d de Michel QUITOUT et Marielle RISPAIL, Grenoble, 2009.

⁵ « Enseignement du berbère en Algérie : situations diverses, objectifs divers, outils et stratégies pédagogiques divers », dans *Actes du colloque international sur l'enseignement des langues maternelles*, Tizi-Ouzou, les 23, 24 et 25 mai, 2003, UMMTO, 2006, p. 320.

⁶ Chaker Salem, *op cit*, p. 129.

⁷ Idem