

Quel rôle pour l'enseignement à distance de la langue berbère ?

Hocine Sadi
Laboratoire Paragraphe,
Université Paris 8
Chargé de mission
« langue berbère »
au Cned
hocine.sadi@cned.fr

1 - Introduction

Précisons d'abord que nous entendons par enseignement à distance (Ead) l'enseignement à distance électronique, e-learning en anglais. Dans le cas du tamazight la question d'un Ead, peut paraître inadaptée ou, à tout le moins, prématurée dans la mesure où son enseignement classique (ou présentiel) est balbutiant comme en témoignent les thèmes mêmes abordés dans ce colloque.

Dans une situation dominée par le manque de formateurs qualifiés et de documentation pédagogique adaptée, un examen sans a priori conduit cependant à réviser ce qui apparaît être une conclusion hâtive et à évaluer l'outil Ead selon les spécificités des divers contextes où il est appelé à être utilisé (lieu géographique, environnement technologique, public cible, etc.)

Nous présentons une expérience d'enseignement à distance du tamazight en cours de réalisation au Centre national d'enseignement à distance (Cned) en France où nous avons la charge d'une « mission langue berbère ». Pourquoi et comment la solution de l'Ead s'est imposée dans le cas précis d'élèves qui préparent l'épreuve facultative de berbère au baccalauréat en France ? Nous plaçant du point de vue de l'objet de notre mission, nous rappelons le cadre réglementaire de l'épreuve de berbère au baccalauréat avant de passer à d'autres aspects.

La question de la variété linguistique à enseigner étant légitimement posée dans ce colloque, nous l'aborderons à travers les textes sur lesquels nous travaillons dans le cadre de l'expérience menée au Cned. Plusieurs points seront ainsi soulevés. Par exemple, comment la standardisation de la langue régulièrement débattue se traduit-elle dans ce contexte particulier ? La transcription, autre sujet de débats passionnés et toujours d'actualité, sera également évoquée à la fois sous l'angle du système alphabétique à choisir et du point de vue des règles orthographiques énoncées et mises en œuvre ici ou là. Nous verrons que cette question se pose en des termes particuliers dans le cas de l'Ead.

Nous concluons en revenant à l'enseignement à distance, ou à ce qu'il serait plus judicieux d'appeler formation en ligne.

2 - L'enseignement du berbère en France

Les premiers cours organisés en France remontent au dix-neuvième siècle et ont été dispensés dans la célèbre école normale des instituteurs de Bouzaréah. Sur ce sujet, on se reportera à l'article de Ouahmi Ould-Braham dans le pré-

sent volume. Jamais cependant, l'enseignement du berbère n'a été généralisé et n'a constitué une discipline dans l'enseignement public secondaire ou primaire en France métropolitaine ou bien dans les colonies, si l'on écarte l'exception du fameux collègue d'Azrou au Maroc. Certes, des chaires de berbère seront bien créées à l'université d'Alger ou à l'école des langues orientales et, plus tard, l'École pratique des Hautes études accueillera une chaire des études berbères et libyques dans sa quatrième section à la Sorbonne, tout comme sera institué durablement un cours de langue berbère à l'université de Paris 8 et, de manière éphémère, dans d'autres établissements du supérieur. Sorti du cadre de l'enseignement supérieur, l'enseignement de la langue sera le fait du réseau associatif.

Il faudra attendre 2002 pour voir un texte émanant du ministère de l'éducation nationale français offrir un cadre officiel à la préparation à l'épreuve de berbère au baccalauréat :

« Pour assurer cette préparation, vous pourrez avoir recours à des enseignants, professeurs certifiés ou agrégés, maîtres auxiliaires, ayant des compétences en berbère et qui seront rémunérés sur le chapitre 31/95, ou à des personnels vacataires berbérophones, délégués par des associations, qui interviendront dans les lycées. »

demandait aux recteurs la note de service du 20 mars 2002 publiée dans le BOEN n°13 du 28 mars 2002. Mais vu l'absence de moyens accompagnant cette circulaire émise à la veille des élections présidentielles de 2002, son application reste problématique.

2.1 Les manuels pédagogiques

Les chercheurs qui ont accompli un travail considérable et de très grande qualité sur la langue et la littérature berbères ont cependant rédigé peu de manuels d'enseignement. Les rares outils pédagogiques existants étaient surtout destinés à des non berbérophones désireux de s'initier au berbère (il s'agissait souvent de religieux, fonctionnaires ou militaires appelés à exercer au contact d'administrés berbérophones). Ainsi, plusieurs dictionnaires et manuels pédagogiques seront rédigés par la Congrégation des Pères Blancs. Ces ouvrages adoptent une approche descriptive de la langue et précisent le parler dans le lequel ils ont été écrits et veillent à en respecter nuances et spécificités.

à partir des années 1980, on quitte la logique du berbère langue étrangère pour accéder à la logique du berbère langue maternelle. Émerge donc une production qui est le fait d'une génération de berbérophones dont le travail sort du cadre descriptif de la langue pour prendre des formes nouvelles de création : romans, pièces de théâtre, films longs métrages, chansons modernes, etc.. Jusqu'au milieu des années quatre-vingt-dix, c'est en Europe, et plus particulièrement, en France que paraissait l'essentiel de ces publications. Souvent imprimés à compte d'auteur, hors de toute norme éditoriale, ces ouvrages de qualité très inégale forment un ensemble assez hétéroclite au sein duquel il est difficile de s'orienter en raison de l'absence de champ critique. Abusant de néologismes parfois douteux, les auteurs utilisent une langue qui garde le caractère de géolecte mais dont ils s'efforcent d'en gommer toutes les spécificités locales que les ouvrages de la génération précédente notaient très scrupuleusement.

Plus récemment, en Afrique du Nord, avec la création du Hca en Algérie et celle de l'Ircam au Maroc, un autre type de manuels a également vu le jour. Il s'agit de livres d'enseignement entièrement rédigés en berbère -et dans le cas du Maroc écrits en caractères tfinaghs (alphabet berbère)- et destinés à accompagner l'élève dans sa progression au fil des années.

Enfin, mentionnons un fait, qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de notre mission axée sur le e-enseignement, à savoir la création d'une bibliothèque numérique berbère (Ould-Braham O., 2006) par la Msh Paris Nord en accès libre et dans laquelle sont mis en ligne environ 600 titres (ouvrages et articles).

2.2 La mission « langue berbère » du Cned

C'est avec l'épreuve facultative de langue berbère au baccalauréat qu'un besoin d'enseignement de cette langue est apparu dans le public. Parmi les 32 épreuves de « langues rares » au baccalauréat, celle de berbère est parmi les plus anciennes. Jusque dans les années soixante-dix, le nombre de candidats se comptait en dizaines. Puis, en raison de la politique du regroupement familial, et sans doute aussi grâce à la sensibilisation accrue de jeunes issus de l'immigration à la culture berbère, la barre des mille inscrits est franchie dans

les années quatre-vingt, plongeant le ministère de l'éducation nationale dans l'embarras chaque fois qu'il fallait recruter à la hâte les centaines d'examineurs pour faire passer les oraux de langue berbère. Pour mettre fin à ce casse-tête récurrent, le ministre transforme l'épreuve orale en épreuve écrite plus facile à gérer mais aussi avec le secret espoir que ce changement découragerait les candidats qui finiront par désertir l'épreuve. Au final, cette mesure a contenu la spectaculaire progression des effectifs sans pour autant parvenir à les réduire de manière significative : depuis l'an 2000, régulièrement, environ deux mille candidats présentent le berbère au baccalauréat. La persistance de ce chiffre élevé crée un besoin pédagogique que le ministère, régulièrement interpellé, ne pouvait ignorer. Or, rien dans le système éducatif français n'est concrètement prévu pour la langue berbère, puisque le profil de professeur de langue berbère n'existe pas dans le secondaire.

Dans le cadre du baccalauréat, trois variantes ou dialectes (ce dernier terme est souvent pris par les berbérophones dans son acception péjorative) sont retenues : une variante algérienne (le kabyle) et deux variantes marocaines (le chleuh et le rifain, ce dernier dialecte ayant été introduit en 1999). Il s'ensuit que l'épreuve de langue berbère présente la particularité de se scinder dans la pratique en trois épreuves distinctes et autonomes.

2.2.1 Statistiques

La dispersion des candidats aux épreuves des « langues rares » disséminés à travers les différents établissements n'épargne pas le berbère qui est pourtant la langue qui affiche les plus gros effectifs.

L'éparpillement des élèves est une caractéristique déterminante du point de vue de notre mission. En dehors de quelques exceptions situées dans les grandes agglomérations, il est très difficile en effet d'envisager l'organisation d'un enseignement présentiel même en regroupant des élèves provenant d'établissements voisins. Il résulte de la répartition des 2000 candidats sur plus de cinq cents lycées qu'une bonne proportion d'élèves sont soit seuls dans leurs établissements, soit en compagnie d'au maximum un autre candidat ! Par ailleurs, l'évolution des effectifs d'une année sur l'autre au sein d'un même établissement pose un autre problème quant à la mise en place d'un enseignement

traditionnel. Par exemple, le Lycée Bergson dans le dix-neuvième arrondissement de Paris qui présentait 9 (neuf) candidats en 2002 n'en présente plus que 3 (trois) en 2004 et 0 (zéro) en 2007, sans que cette diminution traduise une tendance à la baisse du nombre global de candidats, lequel a en réalité légèrement augmenté durant cette même période ! Un autre type de fluctuation est relevé : le nombre global de candidats dans un établissement donné peut rester sensiblement le même alors que variera la répartition entre les différents dialectes. On observe fréquemment la montée du nombre de candidats à l'épreuve des variantes du Maroc au détriment du kabyle. La dispersion des élèves à laquelle s'ajoute la volatilité des effectifs locaux souligne l'inadéquation de l'enseignement présentiel à cette configuration.

C'est ce qu'illustre précisément la préparation aux épreuves de berbère mise en œuvre dans le cadre d'une convention signée entre l'Inalco et la Desco, qui n'a pu être organisée que pour quatre classes d'une quinzaine d'élèves chacune au cours de l'année 2006-2007, soit une soixantaine d'élèves, ce qui correspond à 3% de l'effectif global... Clairement, l'enseignement présentiel ne peut être qu'un complément à l'enseignement à distance qui, lui, permet de s'adresser à tous.

Nous reproduisons dans le tableau ci-après les données des épreuves écrites des « langues rares » dont l'effectif dépasse cent. Pour ce qui est du berbère, n'entrent pas en ligne de compte les candidats au baccalauréat professionnel qui, eux, passent une épreuve orale. Afin de compléter les données du tableau, nous donnons ici la liste des langues pour lesquelles l'effectif n'atteint pas cent. Le nom de la langue est suivi d'un nombre mis entre parenthèses qui correspond au nombre de candidats ayant choisi cette langue au baccalauréat : albanais (71), amharique (2), arménien (78), bulgare (45), cambodgien (25), coréen (59), croate (89), finnois (18), haoussa (3), hindi (44), hongrois (32), indonésien malais (21), laotien (27), lituanien (2), macédonien (9), malgache (68), norvégien (24), persan (50), slovaque (18), slovène (2), suédois (69), swahili (16), tchèque (34).

Les chiffres concernant le berbère font apparaître un léger tassement des effectifs globaux lorsqu'on les examine sur plusieurs années. Mais le phénomène dominant dans cet aspect diachronique est le recul du kabyle et la montée des deux variantes marocaines. Les 596 inscrits pour le kabyle à travers toute la France en 2007 avaient presque été atteints en 2002 avec les 544 inscrits recensés pour l'épreuve de kabyle uniquement en Île de France ! Le kabyle qui a longtemps caracolé en tête avec presque le double des effectifs du chleuh accuse aujourd'hui un déficit de deux cents candidats sur le chleuh.

Signalons aussi que du point de vue sociologique, les chiffres actuels ne reflètent pas les poids des différentes variantes linguistiques dans le réseau associatif culturel berbère qui continue à être très fortement dominé par la dimension kabyle : par exemple, le réseau associatif kabyle est le plus dynamique dans les trois académies de Lille, Nancy Metz et Montpellier, ce qui est loin d'être reflété par le tableau qui donne les chiffres des candidats par académies.

2.2.2 Le contenu de l'épreuve au baccalauréat

Rappelons les textes qui régissent cette épreuve avant d'en examiner le contenu.

Inscrites dans le cadre rappelé par la note de service n°2003-115 du 17-7-2003 publiée dans le Boen n°30 du 24 juillet 2003 qui précise que certaines langues (dont fait partie le berbère)

« soit ne sont enseignées que dans un nombre limité d'établissements, soit ne font pas l'objet d'un programme national et d'un enseignement réglementaire dans le système éducatif français »,

les épreuves de berbère sont élaborées par l'Inalco conformément à une convention relative aux langues dites rares signée entre cet institut et la Direction des enseignements scolaires (Desco). La même note définit ainsi l'épreuve elle-même :

« L'épreuve d'une durée de deux heures vise à évaluer le degré de compréhension par le candidat d'un texte d'une longueur de vingt à trente lignes et la qualité de son expression personnelle dans la langue vivante étrangère. Le texte rédigé en langue contemporaine peut être d'origines diverses (extraits de journal, de revue, de nouvelle, de roman, etc.). Il doit être immédiatement intelligible à des

locuteurs de la langue considérée sans référence à un contexte culturel extérieur au texte.

Il est demandé aux candidats de traduire quelques lignes du texte (dix au maximum) et de répondre en langue étrangère à des questions portant sur le texte. Le barème est de 5 points pour la traduction et de 15 points pour les questions. »

Si l'on excepte la demande faite au candidat de s'exprimer en berbère en cinq ou six lignes sur un thème donné, les autres questions posées sont rédigées de telle sorte que, pour y répondre, il suffit de reprendre des fragments de phrases du texte proposé dans le sujet. Les textes retenus pour le baccalauréat sont, dans une proportion non négligeable, tirés d'ouvrages de contes et légendes datant du XIX^e siècle ou de la première moitié du siècle dernier et plus rarement de publications récentes : romans, nouvelles... L'analyse des sujets posés depuis 1995 jusqu'en 2007 aboutit à la classification suivante :

Chleuh (15 sujets dont une session de rattrapage en 1996 et une épreuve LV1 en 1995)

Contes légendes : 4 (27%)

Textes ethnographiques : 1 (7%)

Nouvelles ou romans : 10 (66%)

Kabyle (16 sujets dont deux sessions de rattrapage en 1995 et 1996 et une épreuve LV1 en 1995)

Contes légendes : 8 (50%)

Textes ethnographiques : 2 (12%)

Nouvelles ou romans : 6 (38%)

Rifain (9 sujets, le rifain ayant été introduit au baccalauréat seulement en 1999)

Contes légendes : 5 (56%)

Textes ethnographiques : 4 (44%)

Nouvelles ou romans : 0

Quant au système de transcription utilisé pour la rédaction des sujets, il est à base latine et est pour l'essentiel inspiré de la tradition des berbérissants du siècle dernier qui ont eux-mêmes repris les conventions des sémitisants (emprunt à l'alphabet grec des lettres epsilon et gamma, point souscrit pour noter la pharyngalisation...). Alors que l'on doit à Mouloud Mammeri la notation indifférenciée des consonnes spirantes et occlusives, les règles retenues pour noter l'assimilation ont été proposées dès le début des années 1970. Plus tard, autour de l'Inalco, des recommandations reprenant pour l'essentiel les règles antérieures d'écriture sont formulées en 1998. Comme de nombreux au-

teurs - voir ceux cités dans (SADI H., 1992)- affichant leur intention de se conformer à des règles orthographiques précises, les rédacteurs des sujets du baccalauréat n'échappent à la fluctuation par rapport à une « norme » qu'ils ont pourtant eux-mêmes édictée. Cela peut sembler surprenant dans la mesure où il s'agit de textes courts produits dans un contexte formel – sujets d'épreuves de baccalauréat ! à titre d'illustration, voici quelques exemples tirés des sujets du baccalauréat élaborés, rappelons-le, par le même institut qui a parrainé des recommandations orthographiques en 1998.

Sujet rifains : dans le sujet de 2003, la notation de l'assimilation « d+t » n'est pas conforme aux recommandations puisque l'on lit « t-taṣebḥant », (elle est belle), là où il est préconisé d'écrire « d taṣebḥant ». Le même texte s'écarte également des recommandations dans la notation des consonnes spirantes qui sont signalées par un trait souscrit comme dans « tiḥeydet taqeccart » (chevrette galeuse). L'année suivante, en 2004, au moins sur ces deux points, l'on reviendra à « la norme » puisque l'on écrira « ad teffey » (elle sortira). Puis en 2005, on renoue avec l'option de 2003 pour la transcription de l'assimilation « d+t » comme dans « at-tayim » (elle puisera) mais sans distinguer, cette fois, les consonnes spirantes des occlusives comme en 2003. Et de nouveau en 2006, on revient, toujours à propos de l'assimilation « d+t », à la règle en écrivant « ad taru », (elle mettra bas).

Ces mouvements de balancier ne concernent pas le seul dialecte rifain. Il est également présent dans l'épreuve de kabyle, en particulier au sujet de l'assimilation « d+t ». Dans le sujet de l'année 1998 on lit « d_tagrest » (c'est l'hiver), la réalisation phonétique de l'assimilation n'est pas reproduite, mais elle signalée par un trait souscrit entre les consonnes « d » et « t », convention non conforme à la règle retenue. En 1999 on revient à la règle en écrivant « ad tefk » (elle donnera) et, en 2007, l'assimilation « n+w » est notée par « bb° » dans « yibb°as » (un jour). D'autres flottements portent sur le choix des caractères. Ainsi, en 1998, l'on relève la présence d'un « ttttt », « t » avec cédille, dans « neṭttttta », caractère qui est en principe proscrit et qui disparaît l'année suivante pour réapparaître en 2000 dans « ttttttakken as » (ils lui donnent) avant de disparaître à nouveau. La même hésitation accompagne la notation de la vélarisation tantôt réali-

sée par un « ° » et tantôt par la voyelle « u » : on lit (kabyle, 2000) « d acu i kun... » (qu'est ce qui vous...) et « imeqq°ranen » (grands) dans le même texte. Le sujet de 2007 note la vélarisation dans le mot « asegg°as » (année) mais ne le fait pas dans « ssagarey » (je mettais de côté). Par ailleurs, le choix de « u » pour marquer la vélarisation pose problème. Nous l'avons vérifié sur l'exemple « tagunitt » (sujet kabyle 2005) incompris de candidats kabyles, de parents d'élèves kabyles et ... linguistes ! Le recours au texte original extrait du cours de kabyle de Ben Seddira a permis de comprendre qu'il s'agissait de « tag°niṭtt » (utilisé ici dans son sens figuré, situation).

3 - Normes et standards

Le berbère a connu tout récemment une évolution de son statut juridique ; marginale en Europe, fondamentale en Afrique du Nord. Il s'en est naturellement suivi un questionnement sur la place de cette langue dans les systèmes éducatifs de ces pays. Dans le même mouvement, la réflexion engagée sur les réformes linguistiques à conduire pour adapter la langue à ses nouvelles attributions a été relancée. En Algérie comme au Maroc plusieurs colloques ont eu à traiter de la standardisation ou de l'aménagement de la langue amazighe. Ce deuxième colloque international intitulé « L'enseignement de la langue nationale tamazight en Algérie : quelle stratégie d'intégration ? » sous l'égide du Cnlpet s'inscrit pleinement dans cette problématique.

Les thèmes abordés dans ces forums peuvent être classés suivant trois axes :

- Faut-il enseigner la langue berbère ou bien se préparer à la mise en place d'un enseignement général en berbère ? Dans un cas comme dans l'autre, à qui doit-on dispenser ces enseignements ? Dans le contexte algérien et marocain cela pose la question de l'inclusion de la population arabophone dans le public-cible. Cet enseignement doit-il être obligatoire, facultatif ?

- Faut-il enseigner un berbère standard qui serait à construire ou bien l'enseigner dans ses différentes variantes parlées et, dans cette dernière hypothèse, jusqu'où aller dans les nuances dialectales ?

- Avec quels caractères écrire le berbère ? L'alphabet latin, arabe ou tifnagh ?

Enjeu d'importance en Afrique du Nord, le premier axe concerne assez peu le public européen, et en particulier notre équipe, dans notre mission. Le cadre de notre intervention est précis : assurer une préparation à une épreuve du baccalauréat en France.

3.1 Diversité linguistique

Par contre, s'agissant du deuxième axe, chacun est confronté au problème du choix de la variante à enseigner au moindre acte pédagogique. Mais là encore, pour ce qui nous concerne, la réponse est apportée par les règles adoptées à l'épreuve de berbère au baccalauréat pour laquelle trois variantes sont retenues : chleuh, kabyle et rifain. La situation actuelle n'est cependant pas totalement satisfaisante, car de nouvelles demandes sont apparues. Pour y répondre, il a été proposé l'introduction de deux autres dialectes : le chaouïa des Aurès en Algérie et le tamazight de l'Atlas marocain. Ces propositions ont été rejetées par le ministère de l'éducation nationale qui y a vu une dérive conduisant à une multiplication sans fin du nombre d'épreuves pour la seule langue berbère. Pourtant, le nombre de candidats par épreuve ne semble pas peser dans les décisions qui président à la création d'épreuves au baccalauréat. En effet, sur les 32 « langues rares » présentées au baccalauréat en 2007, on recense 23 langues avec moins de 100 candidats chacune. Le haoussa est présenté par 3 élèves et seulement 2 se sont inscrits respectivement pour l'amharique, le lituanien et le slovène. Le succès de l'intégration du rifain (499 inscrits en 2007) qui a été introduit en 1999 plaide en faveur de l'ouverture à d'autres variantes berbères.

Si nous quittons le baccalauréat et revenons au contexte global, le problème ne se réduit pas à la décision concernant le nombre de variantes (ou dialectes) à prendre en compte. Il reste la question posée par la fluctuation observée à l'intérieur de chaque dialecte qui, à son tour, se subdivise en quantité de parlers. Sans aller jusqu'à compromettre l'intercompréhension, le lexique et la syntaxe sont affectés par le passage d'un parler à l'autre à l'intérieur d'un même dialecte. Au baccalauréat, l'expression dans n'importe quel par-

ler attesté appartenant à l'une des trois variantes (chleuh, kabyle, rifain) est considérée comme correcte, même si ce parler n'est pas celui du texte proposé dans le sujet. Ainsi décrite, la situation peut laisser penser que tous les parlers pèsent du même poids et qu'aucune standardisation ne s'opère avec le temps. Telle n'est pas la réalité. L'on décèle des processus convergeant vers une standardisation, y compris dans cette épreuve. D'abord, parce que les sujets proposés à l'examen proviennent d'œuvres, de livres publiés dans les parlers les plus dynamiques et qui de ce fait s'imposent comme des standards. Ensuite, parce que la production littéraire et la création artistique en général de ces deux derniers siècles jouent un grand rôle dans l'homogénéisation à l'œuvre aujourd'hui. Le désenclavement qu'ont connu les différents parlers au cours de cette période suite aux mouvements des populations accompagnés de l'apparition de nouveaux moyens de communication (radio, télévision...) pousse dans le même sens. Cette progression vers l'unité, lente mais réelle, s'est vue récemment amplifiée par l'intervention volontariste d'acteurs divers et d'institutions telle que l'Ircam au Maroc. Ce dernier affiche clairement sa volonté d'aller au-delà de l'unité à réaliser à l'intérieur de chaque dialecte pour viser, à terme, à l'unité de la langue berbère dans son ensemble.

Cette démarche « pan-berbère » n'est pas nouvelle en soi puisqu'elle était déjà présente, par exemple, chez l'écrivain algérien Mouloud Mammeri. Dans les années soixante-dix, celui-ci avait coordonné à Alger l'élaboration d'un lexique de néologismes qui avait vocation à être employé indistinctement dans tous les dialectes. Réalisé avec très peu de moyens dans un cadre militant de semi-clandestinité, cette initiative eut un impact qui dépassa largement les frontières algériennes. Entrepris par une institution et à l'échelle de l'éducation nationale d'un pays, le travail de l'Ircam a suscité une certaine polémique. Les critiques exprimées à l'égard de l'Ircam se veulent globales. Certains se déclarent choqués par le caractère sommaire de la formation donnée aux enseignants appelés à dispenser des cours d'amazighe, d'autres dénoncent un déséquilibre introduit entre les différents dialectes dans l'entreprise d'unification, tandis que d'autres encore jugent brutal le processus d'unifi-

cation qui fait fi de la réalité marquée par la forte diversité dialectale. Pour autant, l'idée maîtresse de l'action de l'Ircam, à savoir le principe d'une évolution vers l'unité semble être rarement contestée sur le fond. Ce qui est en cause dans les critiques formulées par ceux qui ont quitté l'Ircam, c'est davantage la cadence et l'ampleur des réformes mises en œuvre que leur orientation.

L'expérience en cours conduite par l'Ircam est trop récente et les données manquent pour pouvoir en dresser un bilan objectif et exhaustif. À lire les textes où ils présentent les grandes lignes de leur programme, a priori, les responsables de l'Ircam ne semblent pas ignorer les difficultés attachées à leur entreprise. Au séminaire qui s'est tenu à Rabat les 8 et 9 décembre 2003 consacré à la « standardisation de l'amazighe », le recteur Ahmed Boukous annonce l'objectif que se donne l'Ircam et fixe les étapes qui y mènent. La première vise à normaliser la situation linguistique à l'intérieur de chaque dialecte « pour 'rester collé' à la réalité sociolinguistique », écrit-il, avant de passer à la phase suivante, celle de la standardisation interdialectale ainsi envisagée :

« Cette tâche devra aboutir à la gestion des divergences, gestion qui permettra de leur faire un sort soit en les intégrant dans le corps de la langue standard en tant que structures concurrentes dont la survie dépendra de la compétition au sein du sous marché linguistique de l'amazighe, soit en décidant de manière drastique de retenir certaines formes et d'en rejeter d'autres, sachant que l'option libérale, qui s'en remet aux lois du marché linguistique, à la richesse et à la vitalité linguistique est préférable à l'option fondée sur l'arbitraire du réductionnisme. »

En Algérie, la situation est sensiblement différente. D'abord, parce qu'au jour d'aujourd'hui aucune des structures algériennes, que ce soit le Hca ou le Cnpt, ne semble avoir ni l'envergure, ni les moyens de l'Ircam. Ensuite, la révision constitutionnelle de 2002, qui s'est traduite par l'adoption de l'article 3 bis consacrant le tamazight (langue berbère) comme langue nationale, fixe un cadre :

Art. 3 bis. — Tamazight est également langue nationale. L'état œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national.

La Constitution algérienne dispose donc que toutes les variantes berbères sont appelées à être développées. Et rien n'est dit quant à un travail quelconque de standardisation. Au contraire, on peut même tirer implicitement la conclusion inverse en partant de cet article et s'employer à empêcher que s'estompent les spécificités de chaque variante. Cependant, dans la pratique pédagogique une volonté d'homogénéisation se manifeste à travers les manuels publiés sous l'égide du Haut commissariat à l'amazighité. Sans que soit affirmée explicitement la moindre volonté d'unification des trois dialectes enseignés (kabylo, chaouïa, mozabite), certains particularismes sont gommés et les mêmes néologismes, issus du travail de Mouloud Mammeri pour la plupart, sont adoptés dans les trois dialectes. Alors qu'en matière de standardisation de la langue arabe, l'Algérie et le Maroc affichent la même volonté intransigeante d'uniformisation, les deux états divergent s'agissant du tamazight : dans ce dernier cas, la politique algérienne semble moins volontariste qu'au Maroc, voire hésitante.

3.2 Diversité graphique

Passons maintenant à l'écriture de la langue qui est un sujet de tension. L'Ircam, nous l'avons déjà signalé, a opté pour la graphie tifnagh alors qu'en Algérie le caractère latin domine à côté d'un usage relativement marginal du tifnagh et celui minoritaire du caractère arabe que l'on rencontre dans les Aurès et le Mzab. La région kabylo, qui concentre l'essentiel des élèves suivant des cours de berbère utilise, quant à elle, le caractère latin. Il en résulte que dans un même manuel en usage dans les établissements publics algériens, les trois graphies latine, arabe et tifnagh sont données à lire. Si l'usage dominant de l'alphabet latin est net, à la fois dans les manuels et dans les productions littéraires écrites, le débat sur le choix de la graphie à retenir n'est pas officiellement clos en Algérie. L'on a vu un groupe de députés se mobiliser à la fin de l'année 2007 pour introduire un projet de loi visant à imposer la graphie arabe comme graphie officielle dans l'enseignement du berbère et un comité d'anciens combattants dans les Aurès déclarer sa détermination à faire barrage aux caractères latins.

Bien qu'il subsiste des problèmes pratiques comme celui du classement alphabétique pour le tifnagh, les arguments techniques qui reposaient

sur l'inadéquation des alphabets arabe et tifnagh avec l'usage du matériel informatique ont perdu de leur poids depuis l'implémentation du tifnagh et de l'arabe dans Unicode (ZENKOUAR L., 2004, ZGUIBI R., 2000) et le débat prend une tournure presque exclusivement politique. Le passé colonial s'invite régulièrement dans la discussion pour s'opposer aux caractères latins assimilés à un alphabet « français ».

Les partisans des caractères latins affirment défendre l'alphabet le plus employé au monde. Mais ni cette ouverture sur l'extérieur offerte par l'alphabet latin, ni son poids dans l'enseignement et la production écrite berbères ne passent pour des vertus à même d'infléchir la position des tenants des caractères arabes qui s'arc-boutent sur un nationalisme ombrageux pour disqualifier l'alphabet latin. Ces derniers font valoir que leur solution possède l'avantage déterminant de réaliser l'unité graphique des deux langues nationales algériennes, l'arabe et le berbère. Les partisans du tifnagh, eux, se retranchent derrière l'argument fort de l'identité et de l'antériorité historique pour renvoyer dos à dos les alphabets latin et arabe.

Pour l'instant, la question de la graphie à retenir n'est pas posée aux utilisateurs du berbère en Europe, mais on ne saurait l'ignorer. Si d'aventure l'Algérie venait à opter pour le tifnagh, comment ne pas s'aligner alors sur une solution qui serait adoptée par les deux grands pays berbérophones, sans oublier que les tifnaghs sont également utilisés au Niger et au Mali pour écrire le touareg ?

Du strict point de vue de l'enseignement à distance via un support électronique, la querelle graphique se pose en termes beaucoup moins tragiques puisque l'on peut commuter d'un système d'écriture à l'autre d'un simple clic de souris. Les échanges pourront s'opérer sans difficultés, y compris entre des partenaires qui n'utilisent pas la même graphie. Encore faut-il pour cela que les règles d'écriture soient les mêmes, c'est-à-dire que l'analyse phonologique et morphosyntaxique de la langue soit partagée. L'usage d'un même alphabet n'aboutit pas nécessairement à une écriture unique, l'on s'en rend compte en consultant les ouvrages du dix-neuvième siècle et de la première moitié du vingtième pourtant écrits en caractères latins. Les sujets du baccalauréat qui en sont extraits sont totalement réécrits et pas seulement parce que les conventions

adoptées pour transcrire les phonèmes qui n'existent pas dans l'alphabet latin diffèrent suivant les époques. Les coupures de la chaîne phonétique ne sont pas opérées aux mêmes endroits et certaines variations phonétiques, notées dans les anciens textes, ne le sont plus dans les notations à tendance phonologique d'aujourd'hui. C'est sur ces règles orthographiques, indépendantes de l'alphabet employé, que nous avons voulu attirer l'attention dans notre communication (SADI H., 1992) au colloque international de Ghardaya de 1991. Bien qu'il subsiste encore des points de divergence sur ce sujet, l'on peut se féliciter de ce qu'aujourd'hui existe un large consensus dans ce domaine entre les différents auteurs.

Assurément, ce qui rend aujourd'hui la communication écrite viable c'est l'adoption de règles linguistiques (phonologique et morphosyntaxique) convergentes sur les points essentiels (traitement des spirantes, du phénomène d'assimilation,...). Ces pratiques largement adoptées, contribuent au rapprochement des différents dialectes en même temps qu'elles participent d'une standardisation de l'écriture. Il faut cependant se méfier de l'excès de zèle dans ce domaine : édicter des normes si éloignées de la langue parlée que l'on court le risque d'aboutir presque à la création d'une langue nouvelle et, de surcroît, des normes si rigides que leur promoteurs eux-mêmes peinent à s'y conformer sur un texte long de quelques paragraphes à peine. L'expérience invite à opter pour une voie médiane, avec des objectifs plus modestes : vulgariser tout en le formalisant le consensus auquel on est parvenu aujourd'hui, en tolérant des variantes que l'usage finira par stabiliser. Cette souplesse « bien encadrée » n'empêche ni l'interopérabilité, ni l'intercompréhension (HUDRISIER H., 2005).

4 - D'autres pistes pour l'enseignement à distance

Les embûches sur lesquelles buttent les promoteurs de l'enseignement des langues des diasporas sont nombreuses et la moindre n'est pas l'absence de soutien institutionnel. D'autres obstacles, plus spécifiques, viennent encore décourager ceux qui, malgré tout, ont encore la velléité de se lancer dans cette entreprise. Le manque d'encadrement quali-

fié qui, naturellement, n'est pas sans rapport avec l'absence de prise en charge institutionnelle, concourt à ternir l'image d'une activité déjà marginalisée par l'absence de débouchés professionnels et sa déconnexion des structures éducatives (en France, l'épreuve du baccalauréat de berbère est le seul lien à l'école). Au cours des trente dernières années, nous avons pu observer la fragilité des cours de langue berbère mis en place par le réseau associatif. Seule la ferme volonté des élèves et la détermination des responsables associatifs parviennent à maintenir ici ou là des cours réguliers. Car, même lorsqu'ils s'adressent à un public plus large que celui des candidats au baccalauréat, ils demeurent confrontés au phénomène de dispersion des élèves. L'éparpillement des élèves, la diversité de leurs profils sont autant de difficultés qui viennent compliquer les tâches d'organisation les plus élémentaires comme celles qui consiste à dégager des plages horaires communes à tous les élèves. Certes, sur ces deux points, le recours à l'enseignement à distance parvient à contourner les obstacles. En outre, une équipe réduite compétente peut élaborer des outils pédagogiques de qualité qui seront diffusés, sans contraintes géographiques, via l'internet. Mais l'on sait que l'enseignement à distance « pur » possède aussi ses limites, notamment lorsque l'apprenant n'est pas doté d'une forte motivation. En effet, les cours présentiels jouent un rôle au-delà de la transmission du contenu pédagogique : ils constituent des moments qui permettent à l'apprenant d'apprécier sa progression dans le cours, de poser des repères dans le programme, de se stimuler dans une dynamique de groupe, etc.. Compenser tous ces facteurs dans l'enseignement à distance a mobilisé nombre de pédagogues (BASTARD B., 2004). Le guide de l'apprenant proposé par le Cned, par exemple, la mise en place du tutorat sont des pistes qui ont fait leurs preuves (BASTARD B., GLICKMAN V., 2004). On le vérifie y compris chez les candidats à l'épreuve de berbère au baccalauréat de l'académie de Lille. Informés, soutenus et accompagnés par l'association « Iles » qui accomplit un travail remarquable, les élèves de cette académie n'abandonnent pas en cours de route leur formation et obtiennent les meilleurs résultats.

Dans le contexte très différent des pays de l'Afrique du Nord, l'enseignement à distance peut également jouer un rôle intéressant. Ceci est devenu

possible grâce à la connexion au réseau d'internet qui a fait d'immenses progrès ces dernières années et au haut débit qui gagne du terrain tant en Algérie qu'au Maroc. Parmi les griefs évoqués plus haut contre l'enseignement du berbère organisé par l'Ircam, il en est qui visaient la formation dispensée à la hâte à des enseignants appelés à se reconverter en professeur de berbère du jour au lendemain. Le même problème se rencontre en Algérie, notamment dans les Aurès où les enseignants de berbère se plaignent de leur isolement et de l'absence de soutien pédagogique. à leur intention, une formation à distance peut être mise sur pied. Il convient de l'adapter aux besoins de ce personnel chez qui le manque de documentation est régulièrement pointé ; à tout le moins, ils pourraient bénéficier d'une mise en ligne de ressources numériques ouvertes dans un premier temps. Bien entendu, la formation à distance ne viendrait pas en remplacement, mais en complément, des rencontres organisées jusqu'ici. Elle donnerait de la durée à une formation qui en manque tant. Surtout que dans ce cas précis, la démotivation n'existe pas, car ces formations débouchent automatiquement sur des postes, du moins dans la phase actuelle. Ajoutons que l'Algérie aussi bien que le Maroc possèdent tous deux le potentiel humain nécessaire à la création d'outils pédagogiques requis par une telle initiative. Cependant, force est de constater que les pouvoirs publics, tant en France qu'en Afrique du Nord, n'accordent pas à l'enseignement à distance l'importance qu'il mérite et ne semblent pas mesurer à leurs justes valeurs toutes les possibilités offertes par l'e-learning.

Le chantier pédagogique ouvert sur la langue berbère devrait intéresser la communauté éducative et scientifique bien au-delà des personnels directement concernés par l'opération. Qu'il s'agisse de néologie, de standardisation ou de statut juridique de la langue, les questions soulevées par le processus engagé sont des problèmes fondamentaux auxquels sont confrontés, peu ou prou, pratiquement toutes les langues aujourd'hui (hormis l'anglais peut-être !). Immagée dans un environnement qui a fait brusquement un bond de plusieurs siècles en l'espace de quelques décennies, la langue berbère est sommée de se mettre à jour. Ce retard ne peut être comblé en empruntant, fut-ce à un rythme accéléré, le même itinéraire que d'autres langues ont

mis des siècles à parcourir naturellement. Il faudra nécessairement innover pour tracer le chemin du futur dans « le champ vertigineux des possibles », pour reprendre l'expression de Jean Amrouche. C'est dire combien est nécessaire une vision cohérente d'ensemble, mais aussi une maîtrise des techniques les plus innovantes dans la mise en oeuvre des réformes en cours.

Bibliographie

- Bastard B., « Un accompagnement en présence pour développer les compétences d'auto formation des inscrits au Cned », Communication au 7e colloque européen sur l'autoformation « faciliter les apprentissages autonomes », 18-20 mai 2006, Enfa, Auzeville.
- Bastard B., Glickman V., « L'offre tutoriale et ses modes d'appropriation », *Distances et Savoirs*, vol 2, n° 2-3, 2004.
- Boukouss A., « La standardisation de l'amazighe : quelques prémisses », Actes du séminaire organisé par le Centre de l'aménagement linguistique, Rabat, 8-9 décembre 2003, Rabat, 2004.
- Hudrisier H., « Sc36 une famille de normes sur l'e-learning », Workshop de novembre 2005, Rabat, non publié.
- Ould-Braham O., « La Bibliothèque numérique berbère ou la structuration des ressources scientifiques », Actes du « 4. Bayreuth-Frankfurter Kolloquium zur Berberologie », 21-23 Septembre 2006, sous presse.
- Sadi H., « Questions pour une orthographe de la langue courante », Actes du colloque international de Ghardaïa du 20-21 avril 1991 « Unité et diversité de tamazight », *Agraw adelsan amazigh*, Alger, 1992, p. 96-114.
- Zenkouar L., « L'écriture amazighe tifinaghs et Unicode », études et documents berbères, n° 22, 2004, p. 185-202.
- Zguibi R., « Unicode et ISO/IEC 10646, introduction au codage informatique de l'écriture arabe et des alphabets berbères (latin et tifinagh) », études et documents berbères, n° 18, 2000, p. 87-100.