

# Analyse du manuel de langue amazighe de 7<sup>e</sup> A.F.

*NABTI Amar*

## **Introduction.**

Je me propose d'analyser le nouveau manuel de langue amazighe destiné aux apprenants de 7<sup>e</sup> année. Mon analyse sera centrée aussi bien sur les contenus linguistiques que sur les soubassements des choix sociolinguistiques et didactiques. Pour ce faire, je commencerai par dresser un état des lieux pour mieux situer le public visé puis je procéderai à un rapide descriptif avant de passer à l'analyse proprement dite.

## **1. Etat des lieux.**

Lorsque l'enseignement de la langue amazighe a été introduit à titre expérimental en 7<sup>e</sup> année durant l'année scolaire 97/98, un premier manuel de deux tomes édité par l'IPN a été diffusé dans les établissements scolaires concernés. Constatant les nombreuses lacunes qu'il contenait, les enseignants ont décidé de le rejeter. Les raisons de ce rejet invoquées à l'époque concernaient aussi bien les contenus que la forme. En effet, les textes fabriqués pour la plupart manquaient d'attrait et d'intérêt. Au demeurant, les thèmes retenus imposés par le MEN, correspondaient à ceux auxquels les apprenants étaient déjà familiarisés soit en français soit en arabe dans les classes inférieures. De plus, les incohérences de style, les nombreuses coquilles qui parsèment le manuel et de surcroît l'absence de recommandations pédagogiques et d'une démarche appropriée sont les griefs formulés par les enseignants. Deux ans après, l'Institut National de Recherche en Education (INRE) se lance de nouveau dans la réédition de ce manuel en apportant quelques modifications. C'est cette dernière édition, en principe revue et corrigée que nous analyserons.

Le public (apprenants de 7<sup>e</sup> année fondamentale) pour lequel ce manuel était destiné présente les caractéristiques suivantes. Selon les

statistiques officielles du MEN, le nombre de classes touchées au niveau national était de 555 en 1998/1999. En 1999/2000 il accuse une sensible augmentation numériquement (+ 20%). Le nombre de classes est en effet passé à 694 sur un total de 1568 classes pour le seul ensemble du cycle fondamental (7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup> AF) recevant 56 262 élèves contre 55 730 en 1998/1999 (- de 10%). Si ces chiffres sont en augmentation, il est tout de même à noter que certaines régions berbérophones manifestent une désaffection criarde. Il s'agit d'abord de Batna pour la variante chaoui qui ne marque point d'empressement dans la mise en œuvre de cet enseignement ensuite de Tamanrasset et d'Illizi pour la variante tamahaq qui respectivement enregistrent des diminutions des effectifs de 50 % et de 34% et enfin et surtout de Ghardaia pour la variante Mozabite qui n'a enregistré aucune ouverture de classe dans le cycle fondamental. Par contre, de nouvelles classes ont été ouvertes principalement dans deux Wilaya de l'est. Il s'agit en l'occurrence de Sétif et d'Oum El Bouaghi qui, en doublant pratiquement leurs effectifs, ont de ce fait contribué pour une large part à l'amélioration de la situation.

Compte tenu des effectifs des enfants inscrits au cours de langue amazighe, les Wilaya qui viennent en tête sont celles des régions dans lesquelles le dialecte kabyle est prédominant. Se détachant nettement du reste, les Wilaya de Tizi Ouzou, Bejaia, Bouira et Sétif forment le peloton de tête. A l'exception d'Oum el Bouaghi (+800 élèves), les autres Wilaya dont les effectifs ne dépassent guère quelques centaines éprouvent des difficultés à occuper une place enviable dans ce classement. Ces Wilaya sont situées soit au centre, soit au centre-est, soit carrément au sud. Il s'agit de Khenchela, Boumerdés, Alger et Tamanrasset. Pour le reste des Wilaya, les chiffres sont symboliques. C'est le cas de Batna, Biskra, Oran, et Illizi.

Un premier constat est à établir: le même engouement ne semble pas animer les natifs de la langue dans toutes les aires dialectales du pays. Cette remarque concerne aussi bien Ghardaia, que Tamanrasset et Batna. Quelles sont les causes de ces désaffections ? Selon les échos qui nous sont parvenus, outre le manque d'intérêt par les principaux concernés à cette entreprise engagée par le MEN, peuvent s'ajouter l'attitude malveillante ou franchement hostile du responsable de l'éducation à l'égard de cet enseignement

(l'autorisation paternelle exigée par certains chefs d'établissement aux enfants désireux de s'inscrire aux cours de langue amazighe), le refus de prise en considération de la note obtenue par les élèves et la difficulté somme toute objective à pourvoir des postes en enseignants qualifiés. Qui plus est, l'option facultative préconisée par le MEN a renforcé le caractère aléatoire de cet enseignement. Par ailleurs, les disparités des effectifs selon les régions trouvent, en partie, leur explication dans la marge de manœuvre dont jouissent ceux qui, au niveau des Wilaya, sont en principe chargés de gérer cette introduction de la langue amazighe dans le système éducatif, comme le stipule le décret présidentiel portant création du Haut Commissariat à l'Amazighité (HCA).

## **2. Descriptif du manuel de 7<sup>e</sup> année.**

Ce manuel comprend deux tomes. Le premier édité en 1998/1999 et le second en 1999/2000. Chacun d'eux est subdivisé en deux grandes parties. L'une comprend des textes rédigés en caractères latins, l'autre est la version écrite en caractères arabes. Dans le tome 1, les textes contenus dans chacune de ces deux grandes parties sont à leur tour fournis dans les cinq dialectes à savoir : le kabyle, le chaoui, le mozabite, le chenoui et le targui (Tamahaq). Le tome 2, en revanche, a curieusement subi un délestage des dialectes chenoui et tamahaq. Cela suscite de légitimes interrogations. Quels critères a-t-on fait prévaloir pour décréter ces suppressions ? Pourquoi avoir épargné les dialectes dont le public est défaillant ? Ces questions posées, voyons de plus près les contenus de ce manuel.

## **3. Analyse du contenu du manuel :**

### **3.1. Les choix thématiques.**

Le tome 1 renferme 10 textes et un poème dans chaque dialecte. Ces textes s'articulent autour des thèmes suivants : la rentrée scolaire, les saisons, le 1<sup>er</sup> Novembre, Juba 2, l'amitié, la végétation, l'hydrographie.

Dans le tome 2, on dénombre : la fête, les activités agricoles, les saisons, deux contes, le travail, un poème, la chasse, l'amour maternel.

Au plan thématique, les deux tomes sont en nette opposition. Si les thèmes abordés dans le premier sont communs à l'ensemble des dialectes, ceux du deuxième, sans doute parce que plus ancrés dans la réalité sociale, présentent quelques divergences. Entre les deux versions, aucune retouche n'a été apportée. Ce sont les mêmes textes qui ont été reproduits avec les mêmes contre vérités historiques (texte de la page 7 intitulé « Yennayer ») sur. Une nouvelle fois, les textes authentiques ne sont guère de mise. La propension à n'inclure que des textes « aseptisés », constitués de phrases stéréotypées et traduites dans tous les dialectes est évidente. Qu'on en juge : par exemple, Maziγ, le personnage central du premier texte, accomplit exactement les mêmes actions partout dans toutes les aires dialectales.

Kabyle : [*Zik i d-yekker Maziγ, werɛad yuli wass : yessared udem-is, yeswa lqahwa, yerfed aqrab-is , yeffeγ*]

« Mazigh s'est levé de bonne heure, il s'est lavé, a bu son café, a pris son cartable et sort. »

Chaoui : [*Yekker-d Maziγ yer tnezzayt, zdat n tili n tfukt, yessired udem-nnes, yečča qaɛdul-nnes, yerfed zzmam d wemraw yerga.*]

Mozabit : [*yeččer-d Maziγ bekri, tfuyt zeddiγwel d tuli, yessired udem-s yesw qahwa, yebbi taxridt-s, yeffeγ*]

Toutes les différences socioculturelles et économiques sont gommées : même type d'habitat, même habitude alimentaire, mêmes gestes, mêmes horaires –le système de la double vacation est nié-, mêmes distances séparant les habitations des établissements scolaires.... La situation devient encore plus cocasse lorsque sont abordés les thèmes relatifs à l'hydrographie (texte intitulé asif) ou aux travaux agricoles (cueillette des dattes). Tous sont envisagés uniformément. C'est dire en fin de compte que la sélection se fonde sur le seul critère thématique.

Si d'un dialecte à l'autre c'est le même thème qui est développé, qu'en est-il au niveau linguistique et sociolinguistique ? En un mot, quelle (s) norme (s) préconise-t-on ?

### **3.2. Les choix sociolinguistiques.**

Lorsque la question du « *quoi enseigner ?* » s'était posée en l'absence d'une langue berbère commune, et normalisée l'option de la

prise en charge des principaux dialectes (ou variantes) en usage dans différentes régions du pays (chaoui, targui, chenoui, mozabite et kabyle), a été retenue tout en inscrivant cette démarche dans un processus de « normalisation convergente », objectif visé à long terme. Cette option se rapprocherait du modèle corse de langue polynomique. Par ce choix, c'est en tout état de cause toute la problématique de la planification linguistique du corpus, en plus de celle du statut, qui est abordée. La confection de ce manuel devait s'inscrire dans cette optique. Mais l'équipe qui a initié ce projet, n'a pas apprécié à leur juste valeur tous les enjeux des choix qu'elle devait opérer. Ni les aptitudes et motivations des apprenants, ni l'attitude du praticien vis à vis du choix de la norme et/ou des normes ne paraissent être prises en considération. Au niveau lexical, par exemple, quelle a été la démarche ? A-t-on adopté le même principe vis à vis de l'emprunt et de la néologie ? Quelle est la place réservée à la variation intradialectale et interdialectale ?

### **3.2.1. Les caractéristiques au niveau lexical :**

#### **3.2.1.1. Les emprunts et les néologismes :**

L'inventaire des emprunts et des néologismes relevé dans chaque dialecte est assez révélateur. Il met en évidence deux tendances opposées vis à vis de l'emprunt et corollairement vis à vis des néologismes. Les dialectes Chaoui, chenoui et mozabite, contrairement au kabyle, ne semblent pas éprouver outre mesure une gêne en recourant aux emprunts à l'écrit. L'examen des seuls titres est édifiant. Le premier texte par exemple s'intitule : [tuyalin s aɣerbaz] « la rentrée scolaire » en kabyle, contre [awallay ar ɣuri] en chenoui, [tawellit ɣer uɣerbaz] en chaoui. Il est inutile de s'appesantir sur le caractère asyntaxique du titre de la version kabyle de la première édition [akcam uɣerbaz] « l'école rentre ». Ces emprunts sont non seulement des monèmes fonctionnels ou des connecteurs mais aussi des verbes ou des substantifs. Leur nombre varie entre deux à cinq selon les textes. Dans les textes rédigés en kabyle, l'emprunt n'est conservé que lorsqu'il a échappé à la vigilance des auteurs. Ex : [lqahwa] « café » (p. 7 t1). Mêmes les formules consacrées des salutations n'ont pas été épargnées : c'est ainsi que le dialogue tiré de la Méthode Tizi Wwuccen (1987) a subi une mutilation. Dans ce

manuel, la néologie que l'on s'empresse à puiser soit dans AMAWAL (1990) soit dans TAMAWALT (1993) est érigée en panacée principalement dans les textes kabyles. Par moment, on lui accorde un traitement préférentiel au détriment des unités linguistiques en usage et à haute fréquence dans toute l'aire dialectale. Ce faisant la variation intradialectale qui offre des possibilités d'enrichissement du répertoire linguistique des apprenants et qui réduit considérablement les zones de dissension (MAHMOUDIAN M.1980) a été complètement occultée. C'est là, nous semble-t-il, le premier grand point faible de ce manuel au niveau lexical. Cependant, *l'esprit de clocher* dont a parlé Ferdinand de SAUSSURE (1968) est partout vivace dans une région où les marqueurs sociolinguistiques (LABOV W. 1976) font partie des repères identitaires. Paradoxalement, dans certains textes la variation interdialectale a été introduite insidieusement. Il s'agit de quelques monèmes faisant partie des vocabulaires thématiques (GALISSON R.1979) relatifs aux activités agricoles. Tous les termes désignant les différents stades de la maturation de la datte ont été empruntés au Mozabite. Le texte 10 du Tome 1 est particulièrement frappant. Pas moins de 6 termes figurent dans le texte kabyle, un peu moins dans les textes chenoui et chaoui. Seul le dialecte targui semble réfractaire. Pourtant, les larges paradigmes disponibles dans les dialectes kabyle, chenoui, chaoui ou targui auraient pu être mobilisés dans ce contexte.

Un autre exemple plus édifiant concerne le terme [aneġlum] «paresseux» emprunté lui aussi au Mozabite mais par le seul dialecte kabyle, les autres (le chaoui, le chenoui) utilisent [afenyan] «fainéant» emprunté au français. Nous constatons en conséquence que le dialecte mozabite semble détenir le monopole de fournisseur d'unités lexicales alors que les autres dialectes se contentent d'engranger les dividendes.

En tout état de cause, ces injections de nouvelles unités qu'elles proviennent d'autres dialectes ou de recueils de néologie déconcertent l'apprenant car elles n'ont jamais été passées « au banc d'essai ». (CALVET J.L.1987) (1). Manifestement, pour les concepteurs du manuel, ces nouveautés confèrent valeur à la fois de gage «pédagogique» et de pureté de la langue.

### 3.2.1.2. Les impropriétés.

Certains textes sont parsemés de termes impropres. Ces termes sont aussi bien des verbes que des noms.

p. 21 Tome 1. [ay yecbeḥ wasif mi ara **rse**n deg-s waman] «Quelle est belle la rivière lorsqu'elle charrie de l'eau ». Le verbe utilisé ici est [ers ] qui veut dire « se poser » et non « charrier ».

p.23. Tome 1. [ ussan n umawan zrin, ḡḡan-d **amdiq**-nsen i tegrest.] « l'automne a cédé sa place à l'hiver » le nom amdiq « chemin » est utilisé pour éviter l'emprunt [amkan] « place »

p. 23 du Tome 2. [ifrax cennun γef **ifurka**] « Les oiseaux chantent sur les branches »

L'utilisation de ce nom afurk / ifurka (au pluriel) « branche » est incongrue dans ce contexte.

p.15. Tome 2. [akk idrimen i s-d-tewwi **tnuzzut**-nni] « ce que lui rapporte le produit de sa vente »

le terme [tnuzzut] « la vente », forme analogique, n'est pas en usage. Il a été introduit pour éviter l'emprunt [lbiε] « la vente » en arabe.

### 3.2.2. Caractéristiques au niveau syntaxique :

#### 3.2.2.1. L'hypotaxe / la parataxe.

Outre les inévitables calques et les confusions des emplois des monèmes fonctionnels [ger] « entre » et [γer] « vers » p.13 T2, [s] « de » et [seg] « en provenance de », ce qui constitue la caractéristique essentielle de ces textes fabriqués c'est leur divergence d'un dialecte à un autre dans l'utilisation des procédés syntaxiques. Alors que dans les textes en kabyle le procédé de la parataxe est omniprésent, les textes en chaoui montre une forte inclination à l'hypotaxe. Rappelons que l'hypotaxe est le procédé syntaxique qui consiste à expliciter le rapport de dépendance entre deux phrases contrairement à la parataxe qui l'évite Cela se traduit par une introduction d'indicateurs de relation qui ne sont pas habituellement utilisés à l'oral comme l'ont montré toutes les descriptions linguistiques. N'est-on pas là face à une situation caractérisée par l'écart que l'on veut créer entre les structures de l'oral et celles de l'écrit ?

Cette analyse met en évidence un certain nombre d'insuffisances : hétérogénéité des traitements des dialectes, irrationalité dans la démarche générale, absence d'une vision en conformité avec les objectifs sociolinguistiques : distance trop grande entre la langue d'enseignement et la langue parlée, déséquilibre dans le traitement des dialectismes. Nous pouvons doré et déjà avancer que tous ces choix opérés compromettent l'option de normalisation convergente et à terme ils risquent même de renforcer la distanciation entre les dialectes. Ceci est d'autant plus probable que les contacts entre les usagers de ces dialectes ne sont ni fréquents ni réguliers et que les aires linguistiques dans lesquelles ils sont pratiqués sont discontinues.

#### **4. Choix didactiques**

Le « *quoi enseigner ?* » étant analysé, il nous reste à examiner la question du « *comment enseigner ?* », c'est à dire déterminer la nature des choix méthodologiques, des stratégies d'enseignement, de la typologie des exercices. Nous nous attellerons surtout à vérifier si les choix sociolinguistiques et linguistiques sont en adéquation avec les choix didactiques.

Dans le premier manuel, qui n'était en réalité qu'un recueil de textes dont la qualité est pour le moins douteuse, l'aspect didactique a été complètement négligé. Hormis, les indications relatives aux programmes et les tranches horaires réservées aux différentes activités, aucune directive pédagogique n'accompagne ce manuel. Dans le second manuel, les programmes ont été remplacés par des instructions officielles présentées en préambule.

La démarche pédagogique préconisée dans ce manuel comprend :

- 1.une séance d'expression orale à partir du support iconique existant dans le manuel ;
- 2.une séance d'analyse se subdivisant en deux sous parties : lecture de phrases hors contexte et copie de phrases
- 3.une séance d'initiation (lecture et l'écriture) à la graphie tifinaghe.
- 4.lecture d'un proverbe.
- 5.le texte de lecture.

## 6. exploitation pédagogique

a. phase de compréhension : - mots difficiles

- batterie de questions en rapport avec le sens du texte centré sur le référent temporel ou spatial avec les traditionnelles questions : quand ? où ?

b. phase réservée à la grammaire et à la conjugaison.

## 7. un exercice de dictée.

La lecture de cet agencement des activités pédagogiques montre une systématisation dans le déroulement des différentes phases. Comme le dit VIGNER R. (1995), «l'élément structurant se transforme vite en contrainte insupportable qui fige la relation pédagogique». Ce qui ressort surtout c'est l'invariabilité des activités et le manque de cohésion entre les différentes phases. Autrement dit, on ne travaille pas à l'intérieur d'un cadre qui donnerait une certaine unité à toutes ces activités. C'est ainsi que l'on a intégré des proverbes sans rapport avec le thème. Cette remarque est valable aussi pour les leçons de syntaxe et de conjugaison. Le lexique, quant à lui, est réduit à sa portion congrue puisqu'on se limite à dresser des listes de mots dits difficiles (néologismes) sans préconiser une démarche pour avoir accès au sens. La typologie des exercices est réduite à une seule activité : acquisition du système de notation usuelle.

## **Conclusion.**

Les insuffisances relevées montrent en fin de compte qu'elles ont toutes la même origine. Les confectionneurs se sont heurtés à de véritables problèmes didactiques et sociolinguistiques pour lesquels ils n'avaient que des réponses approximatives. Pour clore cette analyse, compte tenu de tout ce qui a été, il nous paraît que la situation commande impérativement au moins deux mesures :

1. confier la confection des manuels scolaires à des équipes constituées non seulement de «méthodologistes» mais aussi de linguistes, de didacticiens et de praticiens avertis. Alors les choix seront opérés en fonction du nouveau statut de la langue et des nouvelles exigences que cela induit. Car un manuel scolaire n'est pas seulement un recueil de textes, il est le lieu de convergence de tous les résultats de l'action

sur la langue ou de la planification de corpus menée par des équipes spécialisés.

2. Mettre sur pied des structures qui s'occuperaient de la codification de la norme ou des normes et de la modernisation de la langue.

### **Bibliographie :**

- AMAWAL, 1990, Lexique de berbère moderne, ed. Association culturelle tamaziɣt, Bgayet.
- BELAID Boudris, 1993. Tamawalt usegmi, vocalaire de l'éducation Français –Tamazight Casablanca ;
- CALVET L.J. (1987). La guerre des langues et les politiques linguistiques, Paris, Payot.
- CALVET L.J. (19 ). La sociolinguistique, coll. QSJ PUF.
- CHAKER S. ,1985. « La normalisation linguistique dans le domaine berbère », Cahier de Linguistique sociale n° 7 pp 161-175.
- CHAKER S. 1978, Un parler berbère d'Algérie (Kabylie). Syntaxe. Paris
- GALISSON R. 1979, Lexicologie et enseignement des langues, Hachette.
- KAHLOUCHE R. « L'enseignement d'une langue non aménagée au statut indéfini : le berbère en Algérie »
- LABOV W. (1976). Sociolinguistique. Paris éd. De Minuit.
- MAHMOUDIAN M. (1980), « Structure linguistique, problème de la constance et des variations », In la linguistique n°16
- MARCELLESI J.B.1984. « La définition des langues en domaine roman : les enseignements à tirer de la situation corse ». In Actes du XVII congrès de linguistique et philologie romanes, volume sociolinguistique, Aix en Provence.
- SAUSSURE F.de 1968, Cours de linguistique générale, Payot.
- VIGNER G. « Présentation et organisation des activités dans les méthodes ».In Le Français dans le Monde Janv.1995
- VINCENNES Sr Louis, 1987, Tizi Wwuccen, méthode audio-visuelle de langue berbère (kabyle) 1<sup>er</sup> Niveau. aix en Provence. EDISUD.

### **Circulaires du Ministère de l'Education Nationale :**

Circulaires n° 887 du 5.09.1996 « Poursuite de l'intégration de la langue amazighe dans le système éducatif »(Texte rédigé en arabe)

Circulaire n° 789 du 20.8.1997. « Démarrage de l'opération d'expérimentation de la langue amazighe en 7<sup>e</sup> année du fondamental. » (Texte rédigé en arabe)

### **Manuels de 7<sup>e</sup> Année réalisés par l'Institut National de Recherche en Education (INRE ex IPN) :**

Lmed Tamaziɣt 7<sup>e</sup> année expérimentale. Tome 1 ONPS 1997

Lmed Tamaziɣt 7<sup>e</sup> année expérimentale. Tome 2 ONPS 1997

Adlis n tɣuri d tutlayt tamaziɣt, asseggas wis 7, amur amezwaru, ONPS 1998.

Adlis n tɣuri d tutlayt tamaziɣt, asseggas wis 7, amur wis sin, ONPS, 2000

### **Annexes :**

#### **1. Tableau statistique (Sources MEN)**

Elèves qui suivent l'enseignement de la langue amazighe.

Wilaya (département)	année 1998 /1999 Nombre d'élèves	année 1999/2000 nombre d'élèves
Oum el Bouaghi	1375	2262
Batna	49	76
Bejaia	13695	13473
Biskra	127	108
Bouira	11664	11474
Tamanrasset	942	449
Tizi Ouzou	24530	23629
Alger	465	339
Sétif	1526	3023
Oran	75	75
El Beidh	0	0
Illizi	119	75
Boumerdés	533	638
Khenchla	490	562
Tipasa	76	79
Ghardaia	64	0

<b>Total</b>	<b>55730</b>	<b>56 262</b>
Nombre d'apprenants par dialecte inscrits en 1999/2000:		
Dialecte kabyle :	52730	soit 98%
Dialecte chaoui :	638	
Dialecte mozabite :	0	
Dialecte chenoui :	0	
Dialecte tamahaq :	524	
Nombre de Wilaya touchées : 14 sur 48 soit 29%		

(1). Nous avons voulu confirmer cette hypothèse en soumettant un questionnaire à nos 56 étudiants de 1<sup>e</sup> année de licence en langue et culture amazighes qui pratiquent tous le parler kabyle et suivent les cours d'un module d'initiation au dialecte mozabite. Nous avons voulu connaître leur aptitude à repérer l'appartenance d'un énoncé à un dialecte donné à partir de phrases extraites du manuel et à discriminer un dialecte d'un autre.

**Dépouillement du questionnaire :**

A la question d'identification des 9 énoncés complets (ou de segments d'énoncés) relevés dans le dialecte kabyle les réponses des étudiants sont fluctuantes. En effet, hormis l'énoncé 1 dont l'appartenance ne souffre d'aucune ambiguïté car renfermant des unités linguistiques en usage pour la plupart dans le dialecte kabyle malgré la présence de deux néologismes, les autres énoncés ont été classés majoritairement comme appartenant au dialecte mozabite. Les pourcentages vacillent entre 35 % (énoncé 2) à 8 % (énoncés 5,6, 9). Au demeurant, les réponses de nos étudiants ne sont pas erronées car ces énoncés contiennent effectivement des syntagmes appartenant au mozabite. Ces fluctuations sont donc avant tout imputables aux caractéristiques mêmes de ces énoncés.

A la question d'identification des dialectes qui permet de vérifier leur compétence réelle de discrimination à partir des marqueurs phonétiques, morphologiques ou lexicaux le dépouillement du questionnaire révèle que la quasi-totalité des étudiants ont reconnu le dialecte kabyle. Par contre, le dialecte mozabite, même si statistiquement il arrive en seconde position, semble poser quelques difficultés à certains (15 %) malgré la présence dans l'énoncé d'un verbe dont le consonantisme des chuintantes ne laisse guère de place au doute. Par ailleurs, si le touareg (58 %) se place avant le chaoui (46 %) c'est aussi grâce aux spécificités de ses systèmes vocalique et lexical qui à priori paraissent pour un kabylophone comme des marqueurs sociolinguistiques nettement plus repérables.

(2) Face à ce vide, les enseignants ont confectionné un autre programme et ont collationné des supports didactiques accompagnés de propositions méthodologiques. Il faudrait par ailleurs préciser que l'Institut de Langue et Culture Amazighes autorisaient l'accès à la bibliothèque à tous ceux qui cherchaient à se documenter.