

Synthèse

"Etude du profil des enseignants de Tamazight dans des wilayas de Béjaia, Bouira, Boumerdes et Tizi Ouzou "

L'étude que nous avons effectuée est intitulée *«du profil des enseignants de tamazight des wilayas de Tizi-Ouzou, Bouira, Béjaia et Boumerdès»*. Même si de façon générale, elle consiste à dresser un état des lieux de l'enseignement de tamazight; elle porte essentiellement sur les profils des agents vecteurs de cet enseignement à savoir les formateurs dans les différents paliers de l'enseignement. « »

I. Liminaire.

Lorsqu'on évoque la question de l'enseignement de tamazight du point de vue quantitatif, on remarque que le nombre d'apprenants et d'enseignants n'a pas connu une grande évolution, on parle même de régression dans certaines régions quand il ne s'agit pas carrément d'absence totale dans d'autres. Les statistiques montrent que d'une façon générale les chiffres ont évolué, mais les progressions ne sont pas les mêmes dans toutes les régions. Il faut souligner que dans certaines, l'intérêt suscité à cet enseignement au début a diminué et après un temps assez court s'est éteint entièrement. C'est le cas des wilayas d'El Bayadh, de Ghardaïa, d'Oum El Bouaghi, d'Illizi, de Tipaza et d'Oran. (Cf. statistiques globales (tableaux 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 et 9) du HCA et du MEN concernant ces wi-

layas et les autres régions où l'enseignement de tamazight est dispensé, jointes en annexe).

Au premier cycle, l'enseignement de tamazight concerne uniquement les wilayas de Béjaia, de Tizi-Ouzou et de Bouira, c'est-à-dire les régions kabylophones.

L'enseignement dans le deuxième cycle n'est pas dispensé dans les wilayas d'El Bayedh, d'Illizi, d'Oran et de Tipaza. Dans le troisième enfin, il n'est assuré que dans les wilayas de Béjaia, de Tizi-Ouzou, de Boumerdès et de Bouira. (Voir tableau N° 10 en annexes)

Les raisons de l'absence et/ou de la régression de l'enseignement de tamazight sont multiples. Parmi elles, nous pouvons citer le nombre restreint de postes ouverts alors que plus d'une centaine de licenciés en tamazight sont formés chaque année par les deux départements universitaires existants. Et au moment où le besoin s'est fait sentir, il y a eu suppression de postes au cycle moyen dans certains établissements relevant de la wilaya de Boumerdès et, dans d'autres au niveau du cycle secondaire (cas de Tizi-Ouzou). Cette décision (suppression de postes) est justifiée tantôt par la diminution du nombre d'élèves s'intéressant à la matière et tantôt par le manque d'enseignants.

Le rapport de l'Inspection Générale du

MEN intitulé '*Enseignement de Tamazight, Etat des lieux*' (2007, 14 p.) ne fait pas état de ces éléments (à savoir suppression de postes, profils des enseignants, supports usités...). A notre avis, ce document reste celui d'une évaluation partielle puisque de nombreuses données nécessaires autant aux responsables du MEN qu'aux enseignements eux-mêmes restent non évaluées (utilisation du manuel.). Autrement dit, l'étude effectuée par le MEN est une étude quantitative dont le principal objectif est de faire un état des lieux de l'enseignement de tamazight voire recenser le nombre de formateurs et d'élèves dans les différents paliers.

En vue d'une évaluation globale et détaillée du domaine étudié, nous avons organisé des regroupements des enseignants des wilayas de *Bouira, Béjaïa et Boumerdès*. Nous n'avons pas pu tenir un regroupement pour les enseignants de la wilaya de Tizi-Ouzou et à Fréha comme convenu. Bien que demande faite au MEN ait reçu un avis favorable, la Direction de l'Education de Tizi-Ouzou n'a pas donné de suite comme c'était le cas des wilayas de Béjaïa, Bouira et Boumerdès où les enseignants ont été convoqués par l'Académie. C'est pourquoi, le 22 mars 2008, nous nous

sommes rapprochés de l'association des enseignants de tamazight de la wilaya de Tizi-Ouzou (AETTO). Les membres de cette dernière ont organisé une assemblée générale, nous avons pu distribuer quelques questionnaires. La récupération de ces derniers s'est faite le jour même ou ultérieurement. (Cf. Questionnaire-type joint en annexe).

Ce questionnaire-type a été élaboré pour pouvoir cerner objectivement le profil des enseignants de tamazight. Il consiste en une batterie de questions auxquelles ils devaient y répondre. C'est à partir des réponses de ces derniers qu'une évaluation tant quantitative que qualitative est faite et que des conclusions assez pertinentes seront tirées.

Par ailleurs, des ateliers ont été constitués. Au sein de chacun d'eux, des débats ont eu lieu autour des points suivants:

- 1- Les manuels.
- 2- Les programmes scolaires.
- 3- L'évaluation.
- 4- La formation.
- 5- La pédagogie de projet.
- 6- L'adéquation entre programme et la pédagogie de projet en vigueur
- 7- Les examens.
- 8- Les problèmes sociaux professionnels.

Ces derniers ont abouti à la rédaction de rapports qui sont ensuite lus en plénière (cf. annexes)

II. Traitement des données:

Bien que nous n'ayons pas pu toucher la totalité des enseignants de tamazight en exercice dans les établissements scolaires des quatre wilayas : Béjaia, Bouira, Boumerdès et Tizi-Ouzou et ce pendant l'année scolaire 2007/2008; pour l'enquête, l'échantillon sélectionné est assez représentatif de cette catégorie. Le nombre d'enseignants ayant répondu au questionnaire est de 184 sur les 397 présents aux différents regroupements, soit un taux de participation de 47,54%.

Par ailleurs, pour connaître le nombre d'enseignants en exercice dans ces wilayas, nous nous sommes basés,

dans un premier temps sur les statistiques du MEN. Mais lors de notre enquête, nous nous sommes rendu compte que le nombre d'enseignants participant au regroupement est différent de celui fourni par le MEN. Ainsi, rien que pour la wilaya de Béjaïa, il y a eu 162 présents dès le premier jour alors que le MEN n'en recense que 152 enseignants intervenant dans les différents paliers.

Concernant l'exploitation du questionnaire, les données recueillies montrent clairement les caractéristiques les plus importantes du profil des enseignants.

Il ressort du traitement des données des questionnaires les résultats suivants:

II.1. Âge.

La majorité des enquêtés (71,19%) sont de jeunes enseignants

Wilayas	Nombre d'enseignants du primaire	Nombre d'enseignants du moyen	Nombre d'enseignants du secondaire	Total
Béjaia	60	73	19	152
Bouira	31	69	07	107
Boumerdes	00	09	02	11
Tizi-Ouzou	104 (65 occupés)	183 (163 occupés)	12 (10 occupés)	238

Dans ce tableau, le détail concernant le nombre d'enseignants dans chaque wilaya est donné (chiffres du MEN, 2002)

âgés de 22 à 32 ans. La seconde catégorie qui compte 13,58% est représentée par ceux âgés de 33 à 40 ans. La troisième, quant à elle, compte 11,95% et concerne la catégorie d'âge de plus de 40 ans.

II.2. Sexe:

64,67% des enseignants sont du sexe féminin. Seuls 34,78% sont du sexe masculin.

II.3. Profession (grade).

Les enseignants questionnés sont répartis sur différents grades de l'éducation selon leurs diplômes et le cycle dans lequel ils interviennent, à savoir: le primaire, le moyen et le lycée. PCEF (15,21%), PES (4,34%), MEF (4,34%), PEF (3,80%), PEM (3,80%). Soulignons que la majorité des enseignants (65,76%) ont préféré ne pas répondre à cette question.

Sinon, il y a lieu de noter que les enseignants sont dans leur majorité assez jeune (moins de 40 ans) 84, 77%. La féminisation est un facteur déterminant à noter puisque 64,67% sont en fait des enseignantes. Le taux élevé de ceux qui n'ont pas répondu à la question 3, à savoir la profession (grade), est dû au fait que les enquêtés n'aient pas compris cette dernière. D'ailleurs, les réponses données à la question 10 (type de licence) montrent que la majorité d'entre eux voire (64,13%) sont licenciés en Langue et

Culture Amazighes et 13,58% dans d'autres filières. Concernant le niveau scolaire des enseignants, les deux tiers (73,91%) sont universitaires. Cela confirme le taux élevé de la première catégorie d'âge (les jeunes de moins de 32 ans). Seuls 10,86% ont un niveau inférieur au BAC.

Nous constatons donc, un rajeunissement, une féminisation et une professionnalisation de ce corps.

II.4. Le niveau scolaire des enseignants de tamazight.

Concernant le niveau scolaire des enseignants, les deux tiers (73,91%) sont universitaires. Cela confirme le taux élevé de la première catégorie d'âge (les jeunes de moins de 32 ans). Seuls 10,86% d'entre eux ont un niveau inférieur au BAC.

II.5. La nature de la formation enseignants.

La formation suivie par ces enseignants est partagée entre les arabisants (32,06%) et les francisants (29,34%). Notons que 10,86% considèrent qu'ils ont suivi une formation bilingue.

II.6. Le diplôme obtenu.

95,10% affirment avoir obtenu un diplôme.

Il y a lieu de signaler que 64,13% des enseignants sont détenteurs d'une licence de langue et culture amazighes. 13,58% d'entre eux mentionnent d'autres licences comme l'anglais, langue et littérature arabes, chimie, droit... ce sont les enseignants reconvertis. Il n'y a que 22,28% qui n'ont pas précisé le type de diplôme obtenu pour accéder à l'enseignement.

11,95% des interrogés ont précisé avoir suivi des formations autres que licence et diplômes d'enseignement. Ces dernières consistent en l'économie, ou formation technique en physique, mathématiques... Toutefois, 83,69% n'ont pas répondu à cette question. Ils n'auraient pas saisi le sens et croyaient qu'il s'agirait d'une formation ayant un rapport avec le domaine amazigh.

II.7. Formation en tamazight.

79,89% des enseignants déclarent avoir suivi une formation en tamazight. Sachant que 64,13% sont détenteurs d'une licence de langue et culture amazighes (LCA), les autres enseignants faisant la différence (11,95%) auraient suivi des formations au sein d'associations, du HCA...

Seuls 9,78% déclarent ne pas avoir fait une quelconque formation en tamazight. Certains enseignants ont émis le vœu de suivre une formation avec précision. Les chiffres les plus significatifs parmi ces derniers sont les suivants:

Pédagogie de projet: 10,86%.

- Licence de LCA: 09,23%.
(essentiellement les non titulaires de ce diplôme).
- Magister: 05,43%.

Ces différences expliqueraient les difficultés qui se posent aux enseignants en exercice, il s'agit essentiellement de :

- la lecture et l'interprétation des nouveaux programmes de tamazight;
- le tâtonnement dans la mise en place des nouveaux programmes en tenant compte de l'orientation didactique qu'est la pédagogie projet;
- le passage de l'optique de l'enseignement à celle de l'enseignement/apprentissage centré sur l'apprenant et la prise en compte de son rythme d'apprentissage ;
- le passage d'une logique de la transmission des contenus vers celle de l'installation des compétences qui implique à la fois la matière enseignée, l'apprenant et l'environnement social.

En tenant compte de cette diversification de la formation des formateurs, des difficultés rencontrées sur le terrain (dues aux nouvelles méthodes d'enseignement (approches par compétences, pédagogie par objectif, pédagogie de projet.), des programmes accompagnant les manuels en usage... et afin de permettre à ces enseignants d'accomplir leur tâche pédagogique dans de meilleures conditions, il serait souhaitable:

- outre l'ouverture d'un cursus de licence de DLCA à l'université de la formation

continue pour les enseignants n'ayant pas de licence en langue et culture amazighes (LCA) (reconvertis, Tanaga, HCA-MEN); il faudrait assurer une formation aux enseignants licenciés dans les domaines où ils n'ont pas fait des études approfondies à l'université telle que la pédagogie de projet.

- de favoriser les rencontres de formation entre enseignants, inspecteurs et universitaires pour la bonne maîtrise des programmes, des supports didactiques et des orientations pédagogiques nouvelles.

- une formation en sociolinguistique de terrain serait un atout majeur pour l'évolution des représentations et attitudes sociolinguistiques des enseignants.

II.8. Usage de la langue amazighe en classe.

Concernant l'usage des variétés linguistiques en classe, les réponses étaient diverses. Bien qu'il n'en ressorte que 66,30% des enseignants n'utilisant que le kabyle, le reste des formateurs recourt à des alternances codiques. Les alternances les plus apparentes sont:

a- Alternance codique (avec deux langues).

Kabyle et français: 8,69%.

b- Alternances codiques (avec trois langues). Kabyle, français et arabe scolaire: 13,04% Kabyle, français et arabe algérien: 4,89%

c- Alternances codiques avec quatre lan-

gues: 2.17

L'emploi du mélange de deux codes ou plus explique la présence de deux types d'apprenants (amazighophones et non-amazighophones) dans la même classe. C'est pourquoi il serait préférable que les apprenants soient mis dans deux classes distinctes parce qu'ayant deux langues maternelles différentes. Il faut noter que les enseignants ont aussi besoin d'une formation dans le cadre pédagogique (pédagogie de la langue maternelle et pédagogie de la langue seconde) afin qu'ils puissent prendre en charge ces deux publics.

II.9. Contenus des supports pédagogiques.

En ce qui concerne les contenus des supports pédagogiques, les enseignants avaient comme seuls supports «*Tajerrumt n tmazight*» de Mouloud MAMMERI et «*tira n tmazight*» de Ramdane ACHAB. En dehors de ces supports, aucun texte n'était dans le programme. Ce qui explique l'absence des objectifs à atteindre: le contenu se limitait à l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe. Celle-ci était considérée comme une première étape (1995) caractérisant l'enseignement de cette langue.

Au début (1998/99 et 99/2000), l'INRE a édité un manuel de 7^{ème} AF, formé de deux volumes ayant chacun

deux parties, la première comprend des textes rédigés en caractères latins, la seconde est la partie écrite en caractères arabes. Le premier volume présente des textes dans cinq variantes (kabyle, chaoui, chenoui, mozabite, targui), mais le second volume est dépourvu des variantes chenoui et targui qui sont enseignées et comportait la variante mozabite dont la demande est faible voire inexistante.

En 2003, les enseignants disposent pour la première fois depuis l'introduction de tamazight dans le système éducatif, d'un manuel officiel. Il faut souligner que le contenu des manuels élaborés par le groupe spécialisé de disciplines (GSD) s'adresse aux apprenants kabylophones et il serait difficile pour les autres variables (chaoui, mozabite...) de construire un enseignement sur la base de ces manuels.

L'analyse des questionnaires révèle que près de la moitié des enseignants (45,65%) déclarent que les contenus des manuels sont intéressants.

En ce qui concerne les textes présentés dans les manuels, seules 58,15% des enseignants qui déclarent qu'ils sont motivants. Au moins cinq enseignants ont émis des commentaires quant aux raisons de cette explication.

II.10. Dimension sociale et culturelle.

L'introduction des textes authentiques et la prise en charge de la dimension socioculturelle sont indispensables dans la confection des outils didactiques. Les spécificités de la variété linguistique avec laquelle les contenus sont rédigés apparaissent clairement. Les chiffres montrent une divergence entre les uns et les autres : 30,97% trouvent que les dimensions sociale et culturelle sont écartées du manuel. Mais 28,26 % qu'elles y sont bien intégrées.

L'intégration de la dimension sociale ainsi que l'écart de la langue enseignée et celle parlée sont différemment perçus et les arguments avancés découlent des attitudes et représentations linguistiques.

II.11. Pratique de l'oral/écrit.

Dans le domaine de l'enseignement de la langue amazighe, les codes oral et écrit sont indispensables car on ne peut enseigner l'un sans l'autre. Toutefois, les enseignants affirment que le fait que les apprenants soient en majorité amazighophones et qu'ils possèdent le code oral, il faudrait donc insister beaucoup plus sur l'écrit. 51,63% des interrogés disent ne pas favoriser l'aspect oral par rapport à l'écrit dans leur pratique de l'enseignement contre 22,82% qui affirment le contraire.

82,06 % des enseignants favorisent la pratique des exercices en classe.

Presque le même taux d'enseignants (81,52%) recourt à la dictée comme type d'exercice.

54,89% affirment qu'ils rencontrent dans leurs cours des problèmes de néologie.

Mais seuls 45,10% contre 54,89% fournissent des détails quant à ces problèmes rencontrés.

II.12. Déroulement de la séance d'expression orale.

La majorité des enseignants (soit 63,04%) pense qu'encourager le débat et les échanges entre les apprenants permettra de renforcer la maîtrise de l'aspect oral de la langue. Vu le manque de moyens dans les différents établissements, vu aussi le nombre élevé d'élèves dans le groupe et vu le volume horaire consacré à cette matière, les objectifs tracés ne peuvent être atteints.

II.13. Déroulement de la séance de notation:

La notation est la partie la plus importante qui permet à la langue de sortir du cadre de l'oralité. 56,52% des enseignants ont expliqué le déroulement de la séance d'écriture (notation). Pour la maîtrise des règles de notation par les apprenants, la dictée est l'exercice le plus utilisé par les enseignants vu qu'il permet aux élèves de mémoriser aisément les dites règles.

II.14. Préférence de graphie.

La question de la graphie reste posée même si ce sont les caractères latins qui sont en usage dans les régions où une forte demande d'enseignement de tamazight est enregistrée. La présence de trois graphies différentes dans les manuels élaborés par le Ministère de l'Education Nationale montre que cette question n'a pas été définitivement tranchée. La graphie latine connaît une évolution dans son aménagement. Toutefois, la stabilité de cette dernière quant à certains points relevant de la segmentation, de la ponctuation... n'est pas totalement atteinte. Ce point a été soulevé par la majorité des enseignants qui ont opté pour cette graphie à savoir un taux de 88,58% qui affirment l'utiliser. Selon les enseignants, la graphie préférée par les élèves est le latin (44,56%). Mais 4,34% affirment que ces derniers préfèrent le tifinagh et 2,71% préfèrent la graphie arabe. Séparer les deux parties écrites avec deux graphies différentes serait plus adéquat pour les apprenants.

II.15. Maîtrise d'une autre graphie:

La graphie latine est celle qui est choisie et enseignée dans ces wilayas. Ce choix ne pose pas de problèmes ni aux enseignants, ni aux apprenants. Il est justifié non seulement par l'aménagement qu'a connu cette graphie grâce aux efforts des universitaires mais aussi par la production d'un nombre élevé d'ouvrages où

la dite graphie est usitée.

Les quelques difficultés posées ont plutôt un rapport avec l'absence totale de volonté de normalisation et de standardisation de la langue amazighe. Néanmoins, les informateurs interrogés déclarent qu'ils maîtrisent d'autres graphies: nous avons 41,84% des interrogés qui maîtrisent une autre graphie. Toutefois, peu d'entre eux (01,63%) ont précisé laquelle.

II.16. Usage des contes.

Le conte est un genre de texte qui possède des dimensions culturelles aisément perceptibles. Il mobilise l'imagination de l'apprenant. Son intégration dans les manuels ne peut être que bénéfique car le conte n'est pas totalement étranger aux apprenants. Sa présence permet de garder le contact avec l'entourage familial et de ne pas rompre totalement les liens avec lui. Une continuité qui renforcerait le caractère attractif de l'enseignement de tamazight, langue maternelle.

53,26% des enseignants affirment prévoir des contes lors de leurs séances de cours. Seuls 8,15% n'optent pas pour ce genre de texte comme support pédagogique.

II.17. Enseignement de la grammaire:

Le programme élaboré donne beaucoup d'importance à la grammaire, voire à la morphosyntaxe. La progression des cours est liée aux catégories grammaticales mais aussi lexicales. Ce programme d'enseignement vise à renforcer plus l'aspect écrit de la langue.

II.18. Méthode utilisée:

La réalité du terrain a donc révélé la nécessité d'adopter au moins deux approches pédagogiques différentes à savoir une approche pédagogique de langue maternelle destinée aux amazighophones et une approche pédagogique de langue seconde destinée aux non amazighophones.

Les concepteurs des manuels devraient tenir compte des réalités socio-culturelles algériennes en général et des amazighophones en particulier. Les contenus des manuels doivent être en adéquation avec ces deux approches.

II.19. Vocabulaire:

Le vocabulaire employé dans les manuels diffère d'un niveau à un autre. C'est la raison pour laquelle l'élaboration d'un lexique commun est importante.

II.20. Utilisation du manuel par les enseignants.

59,78% des enseignants affirment qu'ils utilisent le manuel comme support pédagogique. Par contre, seuls 8,69% d'entre eux disent ne pas l'utiliser.

Le manuel est un support nécessaire pour l'enseignant. Ce dernier a, toutefois, quelques imperfections qu'il faut prendre en charge. Les enseignants suggèrent la distribution d'un support écrit dans une seule graphie. 65,76% des interrogés trouvent que l'élève s'attache au manuel scolaire alors que 9,78% nient cette option.

Le manuel est un guide qui oriente l'apprenant et lui permet l'apprentissage de tous les niveaux de la langue, à savoir: la phonétique, la morphologie, la syntaxe.... C'est pourquoi il ne devrait pas contenir d'erreurs car l'élève risque de les reproduire.

L'introduction de documents authentiques et la prise en considération des spécificités des diverses variétés linguistiques enseignées sont plus que nécessaires.

Vu les différences entre apprenants amazighophones natifs et non amazighophones, les programmes et les supports doivent être différents et conformes respectivement aux méthodologies d'enseignements des langues maternelles d'un côté et de celles des langues secondes de l'autre.

En plus du manuel, d'autres supports (audio-visuel, e-learning, TBI) pourraient contribuer à une meilleure maîtrise de la langue.

Les $\frac{3}{4}$ des enseignants considèrent les contenus des manuels scolaires comme intéressants. Une majorité d'entre eux trouve que les textes sont motivants. Les enseignants expliquent aussi la non distinction entre tout ce qui découle de l'oral et de ce qui relève de l'écrit.

En effet, ceux qui trouvent que la langue des manuels est différente de celle des usages quotidiens pensent essentiellement à la terminologie scolaire et littéraire qui ne fait pas partie des discours extrascolaires. Ceux qui affirment le contraire pensent plutôt aux textes qui sont en majorité tirés de l'oralité à savoir les chansons, les contes... Les enseignants sont donc partagés quant à cette question. Si 43,47% trouvent que la langue des manuels est en écart par rapport aux usages extrascolaires, ils sont 34,23% à affirmer le contraire.

11.21. Le caractère obligatoire:

La reconnaissance constitutionnelle de tamazight ainsi que son enseignement sont favorablement perçus : les 9/10 des enseignants réaffirment la nécessité de rendre obligatoire cet enseignement pour les amazighophones. Ce taux chute légèrement quand il s'agit de le rendre obligatoire pour les arabophones.

II.22. Volume horaire:

53,80 % des enseignants estiment que le volume horaire accordé à tamazight est insuffisant (N.B. il est actuelle-

ment de (3 heures par semaine). Par contre 26,63% estiment que ce volume est suffisant

II.23. Attitude des apprenants à l'égard de l'enseignement de la langue amazighe:

L'attitude négative de certains élèves vis-à-vis de l'enseignement de tamazight s'explique essentiellement par le manque de motivation chez ces derniers, mais aussi par la difficulté de la matière enseignée et de la complexité du programme. Mais, selon les témoignages des enseignants de tamazight, cette attitude est néanmoins perceptible au niveau des autres matières

III. Remarques:

Les ateliers ont été d'un apport considérable puisque les réponses des enseignants ne sont pas conditionnées par des questions pré-établies.

C'étaient eux-mêmes qui avaient décidé des types d'ateliers et de leur composante selon les axes qu'ils avaient choisi (manuel, évaluation, formation...).

Les rapports lus et adoptés en plénière montrent l'intérêt et la profondeur

de la réflexion qu'ont ces enseignants à propos de l'enseignement de tamazight.

En dernier propos, il serait judicieux que les Responsables à différents niveaux au sein des instances éducatives œuvrent pour la résolution des aléas et autres manques dont souffre encore l'enseignement de tamazight.

Nous souhaitons vivement qu'elles contribuent non seulement à l'amélioration de l'enseignement de tamazight mais aussi à la formation des enseignants chargés de ce dernier.

AKBAL-IBRI Saliha.

BERDOUS Nadia.

CHEMAKH Said.

SABRI Malika.

IMARAZAN Moussa.
